

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPESP
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA INFORMAÇÃO – ICHI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA – PPGH
MESTRADO PROFISSIONAL EM
HISTÓRIA, PESQUISA E VIVÊNCIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM**

PPGH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
HISTÓRIA

**UMA PITADA DE MEMÓRIA, DUAS COLHERES DE HISTÓRIA: UM ESTUDO DA
RELAÇÃO ENTRE MEMÓRIA E HISTÓRIA NO LIVRO “PROJETO ARARIBÁ” DO
6º ANO.**

BRUNA DA SILVA GARCIA

**RIO GRANDE
2016**



BRUNA DA SILVA GARCIA

**UMA PITADA DE MEMÓRIA, DUAS COLHERES DE HISTÓRIA: UM ESTUDO DA
RELAÇÃO ENTRE MEMÓRIA E HISTÓRIA NO LIVRO “PROJETO ARARIBÁ” DO
6º ANO.**

Trabalho apresentado como requisito final para aprovação na prova de defesa do Programa de Pós-graduação em História, Mestrado Profissional em História, pesquisa e vivências de ensino-aprendizagem, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, sob a orientação do professor Dr. JUSSEMAR WEISS GONÇALVES.

**RIO GRANDE
2016**

Ficha catalográfica

G165p Garcia, Bruna da Silva.
Uma pitada de memória, duas colheres de história: um estudo da relação entre memória e história no livro “Projeto Araribá” do 6ºano / Bruna da Silva Garcia. – 2016.
142 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-graduação em História, Rio Grande/RS, 2016.
Orientador: Dr. Jussemar Weiss Gonçalves.

1. Historiografia 2. Memória 3. Ensino de História
I. Gonçalves, Jussemar Weiss II. Título.

CDU 93:37

*O dever de memória faz de cada um historiador
de si.*

Pierre Nora

Aos meus pais e a minha querida irmã, com carinho..

AGRADECIMENTOS

Gratidão!

Ao meu querido pai, Helder, pela gentileza em proporcionar um caminho como este. A minha mãe, Mara, por ser a principal incentivadora e pela sua excelência enquanto mãe. E a minha querida irmã, Vitória, minha melhor amiga e fiel torcedora.

Aos amigos, pelos momentos de ensino e aprendizagem dentro e fora da universidade, especialmente as meninas: Carol, Andrea, Taci, Camila, Bruna M. e Gabi. Sem vocês, continuar seria impossível. Vocês moram no meu coração.

Ao orientador desta pesquisa, minha eterna gratidão.

Vocês sempre estarão em minha memória.

RESUMO

Este trabalho tem o intuito de estudar o conceito de memória nos livros didáticos de história, especificamente na coleção “Projeto Araribá”, da editora Moderna, do 6º ano do ensino fundamental, componente curricular de história, juntamente com outras coleções, das escolas públicas, estaduais e municipais, e particulares desde que foi aprovado pelo PNLD de 2014. O livro didático de história é um importante instrumento didático-pedagógico, no seu sentido mais complexo, ele exprime e perpetua as ideologias, as relações sociais, econômicas, políticas, identitárias, memorísticas, etc. Primeiramente, a pesquisa foca-se em como a memória se constrói e se articula dentro da historiografia; para, então, problematizá-la no livro didático selecionado. O capítulo número 1, é responsável por apresentar o objeto da pesquisa, no caso, o projeto Araribá e conversar sobre a importância do livro didático dentro do ambiente escolar. O capítulo número 2, possui um caráter mais teórico e visa dialogar sobre o conceito de memória na história a partir dos escritos de Jacques Le Goff, Pierre Nora e François Hartog, historiadores que possuem seus trabalhos focados na historiografia e na memória, entre outros autores que de uma forma ou outra, complementa e corrobora com autores citados. O capítulo 3, tem o objetivo de apresentar os resultados da pesquisa, relacionando as concepções sobre a memória e as abordagens apresentadas na fonte.

PALAVRAS-CHAVE: Historiografia. Memória. Ensino de História.

RÉSUMÉ

Ce travail vise à étudier le concept de la mémoire dans les manuels d'histoire, en particulier la collection "Projet Arariba" de l'édition moderne, la 6e année de l'école primaire, composante du curriculum de histoire, ainsi que d'autres collections, les écoles publique, étatique et local, et privé depuis qu'il a été approuvé par 2014 PNLD le manuel d'histoire est un outil didactique et pédagogique important dans son sens le plus complexe, elle exprime et perpétue les idéologies, sociales, économiques, politiques, identité, memorísticas, etc. Premièrement, la recherche se concentre sur la façon dont la mémoire est construite et articulée au sein de l'historiographie; pour ensuite en discute dans le manuel sélectionné. Le numéro de chapitre 1, est responsable de la présentation de l'objet de recherche, dans ce cas, le projet Arariba et de parler de l'importance des manuels scolaires dans le milieu scolaire. Chapitre n° 2 a une plus théorique et vise à parler du concept de mémoire dans l'histoire des écrits de Jacques Le Goff, Pierre Nora et François Hartog, les historiens qui ont leur travail ciblé dans l'historiographie et de la mémoire, entre autres auteurs qui d'une façon ou d'une autre, se complètent et corroborent avec auteurs cités. Chapitre 3, vise à présenter les résultats de la recherche, concernant les notions de mémoire et approches présentées dans la source.

MOTS-CLÉS: Historiographie. Mémoire. Enseignement de l'histoire.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

LDH – Livro didático de história

GRD – Guia e Recursos Didáticos

GLD – Guia do Livro Didático

MEC – Ministério da Educação

PNLD – Plano Nacional do Livro Didático

FHC – Fernando Henrique Cardoso

IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico Artístico Nacional

UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto

USP – Universidade de São Paulo

PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica do Estado de São Paulo

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 - APRESENTANDO O OBJETO	21
1.1 - A escolha da fonte: projeto Araribá.....	37
1.2 - Livro didático de história, seu lugar dentro da escola.....	45
CAPÍTULO 2 - LIVRO DIDÁTICO: UMA ARQUEOLOGIA DA MEMÓRIA NA HISTÓRIA	50
2.1 - Como a coleção constrói uma referência de memória histórica?.....	73
CAPÍTULO 3 - O “MUNDO CONCRETO” DO LIVRO DIDÁTICO: ARTICULAÇÕES SOBRE A MEMÓRIA NO PROJETO ARARIBÁ	84
3.1 - Professor e o LDH: a influência do educador no processo de ensino e aprendizagem entre o educando e o livro didático de história.....	122
CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
REFERÊNCIAS	130
FONTES	135
ANEXOS	136

INTRODUÇÃO

O cerne dessa investigação é o estudo do conceito de memória expresso no livro didático de história. Será utilizado como fonte de pesquisa o livro didático da editora Moderna, o projeto Araribá, do 6º ano do ensino fundamental. Tentar-se-á compreender quais as relações entre esse conceito e a história, presente no livro. A partir disso, pensar no papel do educador como o principal mediador desses conceitos, presentes no manual, e os educandos nas aulas de história. Chegamos à pesquisa, a partir de um levantamento feito em 86¹ escolas rio grandinas, no segundo semestre de 2015. Na tentativa de compreender quais suas relações com os livros didáticos e as suas possíveis experiências com a editora Moderna, especificamente a coleção Araribá. Os dados foram elencados apenas em escolas urbanas, pois o acesso foi-nos facilitado. Das 83 escolas, 53² delas retornaram à pesquisa, na tentativa de compreender quais as coleções didáticas as escolas rio grandinas tem mais experiência. Nesse total, 10,6% das escolas utilizam os livros da editora moderna, 7,5% dessas escolas utilizam as coleções das editoras Ática e Scipione, 4,3% utilizam os livros da editora FTD e 1% utilizam livros didáticos da editora Saraiva. 6,4% dessas escolas possuem coleção própria ou não possuem livros didáticos. Levando em consideração a aquisição das comissões diretas das escolas com referência à editora Moderna, a mesma foi escolhida como fonte para essa pesquisa, especificamente o projeto Araribá.

Além disso, o livro foi escolhido por conter perspectivas que nos remetem ao conceito de memória, principalmente do ponto de vista dos historiadores do final do século XX. Jacques Le Goff, Pierre Nora e François Hartog são historiadores interessantes na medida em que dialogam com os conceitos de história e memória. Nesse sentido, o livro didático estudado nessa pesquisa apresenta alguns enfoques sobre a memória que nos remete, principalmente, a esses historiadores; os exercícios e as atividades, os textos de apoio e os conteúdos permitem que o livro perspetive essas relações com mais clareza. A sua escolha se deu principalmente pela sua capacidade de traçar relações entre o passado e o presente; sendo próprio

¹ Rio Grande conta com 127 escolas, distribuídos entre municipais, estaduais, particulares e escolas de educação infantil.

² 53 escolas equivalem a 29% do total de instituições de ensino na cidade do Rio Grande.

para o 6º ano do ensino fundamental, o projeto Araribá, nos apresenta observações sobre o papel do historiador e o seu ofício, além disso, nos traz conteúdos que mostram além dessas dimensões mnemônicas; que nos remetem a diálogos sobre as temporalidades, articulações com outras ciências e contextualizações dos conteúdos por meio de exercícios e textos que presentificam o passado e tornam possível uma melhor assimilação deles por parte dos alunos.

Nesse sentido, o manual escolhido, permite que o educando perceba a importância de se estudar e de se pensar os acontecimentos históricos e que ele problematize o seu presente; observando que o estudo da história vai além do passado, pois o livro propõe diálogos com o presente, daí as discussões sobre memória no livro. Pensando nele como uma referência histórica para os educandos e para o professor, entendemos que a partir da cientificação da história no final do século XIX, há uma fragmentação da história enquanto ciência, na tentativa de melhor aloca-la dentro do espaço escolar. Do ponto de vista do historiador Jacques Le Goff, essa fragmentação é necessária, na medida em que a história adentra as universidades e, principalmente, as escolas.

Se o objetivo da verdadeira história foi sempre o de ser uma história global ou total – integral, perfeita como diziam os grandes historiadores do final do século XIX –, a história, à medida que se constituiu como corpo de disciplina científica e escolar, deve encarar-se em categoria que, pragmaticamente, a fraccionam. (LE GOFF. 1984, pp.177)

Logo, entendemos que os livros didáticos são suportes de memórias, eles são lugares que guardam uma memória coletiva. Portanto, o estudo sobre os manuais escolares são necessários porque carregam consigo significados, tradições, legados e memórias que corroboram com a história oficial e institucionalizada. A educadora Isaíde Silva nos diz que “[...] o livro didático é um produto complexo, porque entrecruzam diferentes perspectivas teóricas, editoriais, pedagógicas, mercadológicas, políticas e ideológicas.” (SILVA. 2010, pp. 566) Assim, para além dos relatos orais e das lembranças nostálgicas sobre o passado, a memória também se exterioriza através da escrita, e o livro expressa isso; nele observamos os acontecimentos, a escrita dos historiadores/editores, a expressão de suas visões de mundo através dessa escrita, a reprodução de uma escrita da história sintetizada e

fragmentada e, porque não, uma reprodução de memórias? Memória dos historiadores? O livro se constrói sobre três perspectivas: a história ensinada, a história científica e a memória coletiva. Além disso, o manual é um componente importante nas aulas de história, é, porque ele é um dos únicos meios de convivência entre a história oficial e o aluno. O espaço dele dentro da escola é único, e quando se trata de literaturas escolares, o livro didático emerge como o principal objeto. Por isso a escolha deste manual, pois ele em sua essência é dinâmico, único e faz parte do universo dos educandos e dos educadores.

Os conceitos de memória e história são diferentes. Ao mesmo tempo em que eles apresentam aproximações, eles também se distanciam, se entrecruzam; portanto, há a necessidade de compreender onde há essas aproximações, e onde eles dois apresentam divergências. Primeiramente, a palavra história possui inúmeros sentidos: *historie* (origem grega) que significa procurar, “*wid, weid*” (originária dos povos indo-europeus) que nos remete a palavra ver. Na língua e na cultura indiana, o sânscrito (etimologicamente, é uma das línguas mais antigas da nossa era), *vettas* que significa testemunha ou aquele que vê ou sabe. Nos escritos de Heródoto, a palavra “*historien*” nos remete a história, no sentido de procurar saber. Essas afirmações pertencem ao historiador Jacques Le Goff, que logo traça justificativas sobre a origem latina do conceito de história: “procura das ações realizadas pelos homens”, “é, quer uma série de acontecimentos, quer narração desta série de acontecimentos” ou ainda “narração, verdadeira ou falsa, com base na realidade histórica ou puramente imaginária – narração histórica ou uma fábula.” (LE GOFF. 1984, pp. 138) Resumidamente, a história, para tanto, é uma procura, uma observação, um testemunho, etc. Atentemo-nos para os significados que condizem às línguas românticas³; essencialmente, a história é uma construção imaginária e hipotética sobre o passado e sobre o presente. Obviamente que ela é escrita com base em documentos que comprovem os acontecimentos, mas, ela é uma visão sobre a história, é uma opinião e uma hipótese que o historiador comprova. O historiador Norberto Guarinello, ao falar sobre as relações entre a memória e a história, faz essa referencia ao papel imaginativo e hipotético da história no sentido de pensar que não há verdade absoluta e que produzimos a história do nosso tempo.

³ Línguas latinas.

Reconhecer que a história que produzimos é filha de seu tempo e que cada época ou momentos produz sua própria representação do passado, significa admitir, igualmente, que as verdades que a história produz são relativas, provisórias, que são verdades de e para a sua época. (GUARINELLO. 2014, pp.)

Servindo como “fertilizadora” da história, a memória se legitima, na perspectiva historiográfica a partir da coletividade. Ela é a personificação do passado no presente. Levando em consideração as vivências dos sujeitos no tempo, a memória representa a ponte de ligação entre as temporalidades e a história. Sendo uma “ação reflexiva” sobre o passado, no presente ela se relaciona com a história científica na medida em que ela representa o cerne da vida em sociedade e por ser uma das dimensões dessa história, a memória coletiva é uma extensão da história científica porque ela vive para ressignificar o passado, sempre em função do presente. As interações entre o passado e o presente representam a função⁴ social da história, a necessidade de estabelecer elos e interlocuções entre os tempos permitem que a história dita científica faça sentido às comunidades. Então, existem dois tipos de história; aquelas que são escritas por historiadores e as memórias coletivas. A relação entre memória e história está nessa interação entre os tempos e na função que ela exerce dentro da historiografia e da sociedade; como fundamentadora de percepções e como fomentadora de ideologias, identidades e histórias. Sobre essas relações;

Não se pode rememorar o que desapareceu por completo, sem deixar traços de si, mas apenas aquilo que sobrevive, concretamente, no presente. Nosso passado tem uma existência material, concreta, inscrito nas estruturas do presente. É apenas através desse passado-presente que podemos refletir sobre a História. (GUARINELLO. 2014, pp. 18)

Indubitavelmente que uma das grandes preocupações da historiografia é a dúvida quanto ao possível discurso falso e infido das fontes ou do próprio historiador. Desde a antiguidade nós, historiadores, lutamos em favor de uma ciência histórica⁵ legítima e verdadeira. Nesse viés, houve rupturas que

⁴ L. FEBVRE, 1949. IN: LE GOFF, Jacques. Memória-História. Enciclopédia Einaudi. Imprensa Nacional – Casa da moeda. 1984, v1.

⁵ Surge então o problema, persistente até hoje, da história e da ficção, e mesmo da história “entre a ciência e a ficção.” IN: HARTOG, François. Evidência da História: o que os historiadores veem. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2013, pp. 13.

descambaram nas relações entre a memória⁶ e a história e a luta em favor da história sob o signo da verdade. Até hoje a memória é tida como um “obstáculo enfadonho”⁷ para a disciplina histórica; as abordagens e os estudos sobre essa dimensão não partiram de historiadores, mas de outras ciências. No início dos anos de 1980, com as ondas memoriais⁸, comemorações e patrimonializações emergiram os “deveres de memória” e a tentativa de preservar as lembranças de povos que sofreram perseguições, e evitá-los contra o esquecimento⁹. Desde então, a memória vem sendo discutida e conversada dentro da historiografia, ocupando um lugar interessante no sentido de observar nuances que os documentos oficiais não possuem, além de pensar na construção e nas interlocuções entre o conceito e a perspectiva histórica, tendo um olhar mais sensível quanto à construção conceitual da memória dentro da historiografia.

Por definição, entendemos que a memória é diferente da história. A última se articula e se mobiliza entre o passado e o presente; o seu interlocutor, o historiador, está sujeito ao tempo e escreve a história no presente. A primeira, memória, possui um enfoque mais subjetivo, no sentido de mobilizar memórias individuais e, por conseguinte, mesclar-se com as memórias da coletividade. Diferentemente da história, ela vivifica o passado sobre a ótica do presente (ela é a materialização do passado, no presente), também se movimenta entre as temporalidades, mas está sujeita às opiniões, abstrações e comportamentos do interlocutor, seja ele o historiador ou a testemunha. Pierre Nora, historiador, nos diz que a “história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivo do eterno presente”. (NORA. 1990, pp. 9) Além disso, a memória dimensiona identidades sociais, perpetua hábitos, crenças e tradições. Contudo, há uma linha tênue entre ela e a história; podemos dizer que existem mais aproximações do que distanciamentos entre esses conceitos.

⁶ Nesse trabalho, memória é entendida como um traço das comunidades humanas. Pode ser ou não evidenciada pela escrita, podendo ser manifesta em inúmeras possibilidades dentro da dinâmica da história. IN: LE GOFF, Jacques. História e Memória. Editora da Unicamp. São Paulo: 2013.

⁷ LORIGA, Sabina. A tarefa do historiador. IN: GOMES, Angela. SCHMIDT, Benito. Memórias e Narrativas autobiográficas. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

⁸ Essas ondas memórias são características da Europa, mais precisamente, da França. São reconhecidas por darem legitimidade às questões sobre preservação e os deveres da memória. Influenciou o Brasil, a partir da segunda metade do século XX, no final da ditadura civil-militar.

⁹ IN: RICOEUR, Paul. A memória, a história, o esquecimento. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

Dentro dessas aproximações, existem inúmeros estudos que traçam relações e distanciamentos entre a memória e a história. Nesse trabalho, a prerrogativa é dialogar com esses conceitos sob a ótica dos historiadores François Hartog, Jacques Le Goff e Pierre Nora. Obviamente que serão utilizados outros escritos que corroboram e se articulam com os três historiadores, mas eles farão a discussão central da dissertação; foram escolhidos porque a fonte estudada apresenta conexões entre a perspectiva dos historiadores e os conteúdos da disciplina. A fonte em questão é o livro didático de história; esse trabalho tem o intuito de pensar o conceito de memória, principalmente desses historiadores, dentro do livro.

Hartog será trabalhado aqui, a partir das suas contribuições sobre a perspectiva das temporalidades. O historiador, sob a influência dos escritos de Fernand Braudel e Reinhart Kosellek também historiadores, articulou seus escritos sobre a antiguidade, especialmente sobre os gregos, e atualmente com a proposta dos regimes de historicidade; que é basicamente, uma ordenação temporal para os acontecimentos, segundo o autor “[...] é apenas uma maneira de engrenar passado, presente e o futuro ou de compor um misto das três categorias.” (HARTOG. 2014 pp. 11) Além disso, Hartog descaracteriza a contemporaneidade e a domina de “presente perpétuo” ou “presentismo”. Nesse sentido, o interesse de Hartog com a memória, se dá, justamente pela necessidade de estabelecer elos entre os tempos e de buscar incentivo junto ao passado; e, mais do que isso, novamente fazendo referência aos processos memoriais da década de 1980, o historiador busca entender a memória como possibilidade comparativa entre as diversas histórias, mergulhada nos tempos históricos. Ao estudar o conceito de regime de historicidade, o historiador Temístocles Cezar, sintetiza aquilo que define o conceito elaborado por François Hartog, no início dos anos 2000.

Em termos muito gerais, pode-se afirmar que o regime de historicidade antigo se caracteriza pela preponderância do passado, da história *magistra vita*, enquanto o moderno, pela forte marca do futuro, momento em que as lições para a história provêm do porvir. [...] No entanto, quando essa conjuntura apresenta sinais de desestabilização, como em nossa contemporaneidade, o novo regime que se instalou não reclama mais o passado ou o futuro como atributos hegemônicos, mas o próprio presente. Eis o presentismo. (CEZAR. 2014, pp. 16)

Os regimes, propostos por François Hartog, são identificados na fonte estudada, sob a legitimidade das temporalidades e a sua relação com o conceito de memória. Jacques Le Goff permite-nos compreender que o grande interesse da história pela memória, está na constituição das memórias ditas coletivas. Sob a influência dos escritos do sociólogo Maurice Halbwachs¹⁰, o historiador remete-nos a importância de estudá-la enquanto processo histórico porque “[...] a memória é um elemento essencial do que se costuma chamar de identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje.” (LE GOFF. 2013, pp. 435) As memórias são, essencialmente coletivas porque nossas lembranças advêm das influências e das vivências em comunidade. Além disso, os escritos de Le Goff influenciam nessa pesquisa, na medida em que o autor trabalha com a perspectiva de documentos/monumentos. Valendo-se do conceito de memória coletiva, o autor nos apresenta os “materiais da memória”, identificados como “monumentos, herança do passado, e os documentos, escolha do historiador.” (LE GOFF. 2013, pp. 485) A partir da concepção construída pelo historiador, compreendemos que a fonte utilizada nessa pesquisa apresenta nuances da perspectiva proposta por Le Goff, no que tange a construção, identificação e preservação dos documentos/monumentos.

A percepção de Pierre Nora sobre os lugares de memória também são importantes e necessários para essa pesquisa. Compreendemos que o livro didático de história, para além das referências aos lugares que resguardam a memória coletiva e a história da coletividade, é um exemplo de lugar de memória, no sentido de legitimar lembranças institucionalizadas e oficiais, pertencentes a uma memória histórica coletiva. Retomando a perspectiva da “histórica-ficcional”, a relação estabelecida entre a memória e a história, por Pierre Nora é a tentativa de apresentar ao historiador que essas interlocuções só são possíveis através da materialidade da memória, no sentido de externalizá-la nos “lugares de memória”, e que para além do problema da memória com a imaginação¹¹, o pesquisador também

¹⁰ HALBWACHS, Maurice. A memória coletiva. São Paulo: editora Centauro, 2003.

¹¹ Sobre a relação entre a memória e a imaginação, o historiador Paul Ricoeur diz que “[...] é na contracorrente dessa tradição de desvalorização da memória, nas margens de uma crítica da imaginação, que se deve proceder a uma dissociação da imaginação e da memória, levando nessa operação tão longe quanto possível. Sua ideia diretriz é a diferença que podemos chamar de eidética, entre dois objetivos, duas intencionalidades: uma a da imaginação, voltada para o fantástico, a ficção, o irreal, o possível, o utópico; a outra, a da memória, voltada para a realidade anterior, a anterioridade

precisa compreender que há em sua pesquisa uma carga imaginativa¹² sobre o passado. A história é construída a partir de possibilidades e julgamentos do próprio historiador.

A fronteira hoje desaparece e sobre a morte quase simultânea da história-memória e da história-ficção, nasce um tipo de história que deve seu prestígio e a sua legitimidade à sua nova relação com o passado, outro passado. [...] o interesse pelos lugares onde se âncora, se condensa e se exprime o capital esgotado de nossa memória coletiva ressalta dessa sensibilidade. (NORA. 1993, pp. 28)

Portanto, este trabalho se encontra no transito entre a historiografia contemporânea e o ensino de história, na medida em que perspectiva conceitos e estuda-os em uma fonte que é parte fundamental da escola e das aulas de história. Para além da tentativa de compreender o lugar da memória dentro da história, esse trabalho buscará também entender onde e como o conceito de memória se personifica nos livros didáticos de história, especificamente no projeto Araribá.

O capítulo 1, sob o título “Apresentando o objeto”, tem o objetivo de trazer à baila questões sobre o livro didático estudado. Falar-se-á sobre os aspectos físicos, sobre a disposição de conteúdos, a visão historiográfica do manual e seus posicionamentos iniciais sobre a perspectiva da memória. Além disso, nesse capítulo, pensar-se-á em uma interlocução com outra coleção didática que também é escolhida com comprazia pelos professores das escolas rio-grandinas, o projeto Radix, na intenção de problematizar como os dois livros trabalham o ensino de história e a historiografia, e principalmente, o conceito de memória. A partir disso, tentar-se-á legitimar a escolha do projeto Araribá. São dois livros distintos; o projeto Radix foi escrito e confeccionado por sociólogos, com uma visão sociológica sobre os acontecimentos, apresentando as temáticas e os conteúdos sob a ótica dos movimentos sociais, enquanto o projeto Araribá foi escrito e elaborado por historiadores, com posições historiográficas definidas e fundamentadas, mesmo que de forma sucinta, no livro escolhido. Nesse segmento, o subtítulo “A escolha da fonte: projeto Araribá” tem como enfoque, validar a escolha do livro enquanto promotor e articulador de conhecimentos dentro da escola. Além disso, neste capítulo será pensado o lugar do livro didático na escola, enquanto norteador e

que constitui a marca temporal por excelência da “coisa lembrada”, do “lembrado” como tal.” IN: RICOEUR, Paul. A memória, a história, o esquecimento. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

¹² REIS, José Carlos. O desafio historiográfico. Rio de Janeiro: editora FGV, 2010.

compositor do espaço escolar e das salas de aula, sob o subtítulo “O livro didático de história, e seu lugar dentro da escola”, será observado onde o livro se encaixa e em que medida ele influencia na didática do professor. Nesse capítulo também foram utilizados o PNLD do ano de 2014 e o Guia do Livro Didático, na tentativa de comparar aquilo que o edital e o guia falam a respeito do projeto Araribá, e quais são as impressões apresentadas no livro.

O capítulo número 2, tem como objetivo pensar na construção e no lugar do conceito de memória dentro da história. Nesse sentido, o capítulo se desenvolve no entorno das questões levantadas, principalmente por Jacques Le Goff, Pierre Nora e François Hartog, já elencados anteriormente e que foram escolhidos na medida em que se materializaram dentro do livro escolhido. Além disso, daremos ênfase a historiadores e antropólogos que complementam a visão dos historiadores aqui elencados, na tentativa de pensar na memória como um segmento da história. O capítulo tem como título “Livro didático: uma arqueologia da memória histórica” que visa elencar as principais articulações entre o conceito de memória e história, dentro da historiografia. Será utilizado como fonte, nesse capítulo o “Guia e Recursos Didáticos” destinados ao professor, que se encontra ao final do livro¹³ didático escolhido como fonte, na tentativa de observar as perspectivas dos editores/historiadores do livro sobre as questões que envolvem a memória, a história e em como isso é apresentado ao educador. No subtítulo “Como a coleção constrói uma referência de memória histórica” será pensado em como o livro didático perspectiva a memória e em que medida o livro relaciona-a com a história.

No capítulo número 3, “O mundo concreto do livro didático: articulações sobre a memória no projeto Araribá”, irá se debruçar no conteúdo destinado aos alunos no livro. A partir da análise de fragmentos retirados do manual, textos e atividades, intercalar-se-á com as concepções referentes à memória e o seu espaço dentro da história; será discutido nesse capítulo, como o conceito de memória é apresentado e debatido com os educandos. No subtítulo “Professor x Livro: a influência do educador no processo de ensino e aprendizagem entre o educando e o livro didático

¹³ O manual escolhido foi o destinado ao professor. O conteúdo dedicado aos alunos é exatamente igual ao que é entregue aos educadores. Contudo, o livro que pertence ao professor apresenta uma extensão de 144 páginas, que servem como “suporte” para que o educador entenda as prerrogativas do livro.

de história”, será dialogado o papel do educador e a necessidade de mediação dele entre o livro didático e aluno.

CAPÍTULO I

APRESENTANDO O OBJETO: A COLEÇÃO ARARIBÁ

Este trabalho tem como finalidade entender o conceito de memória dentro do livro didático de história. Ao pensar na importância dele dentro do universo escolar, foi escolhido como fonte de pesquisa o manual didático de história da coleção “Projeto Araribá” da editora moderna. O material fora aprovado no edital do PNLD¹⁴ de 2014 e, irá permanecer dentro das escolas públicas e privadas¹⁵, até o ano de 2016, data limite para a troca e abertura de novo edital pelo ministério da educação. O fato da permanência desse livro não pressupõe seu uso efetivo nas aulas de história nas escolas. A edição utilizada nessa pesquisa é a do ano de 2010 do edital do PNLD de 2014 e, é destinado ao 6º ano do ensino fundamental. A editora responsável pela organização do material é a Moderna que, desde 1968, é uma das empresas com maior número de publicações, de vendas/distribuição de materiais didáticos no país.

Atualmente, a editora Moderna é líder em vendas no Brasil, sendo uma das principais representantes de um grupo editorial maior que, na tentativa de suprir a demanda dos manuais didáticos brasileiros, (preço mais acessível para o estado), além de promover uma melhor qualidade às demandas de todo o sistema educacional brasileiro, por um preço mais “justo” ao Estado, ela uniu forças com o

¹⁴ Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), substituto do Programa do Livro Didático (PLID), elaborado no ano de 1985, pelo Ministério da Educação (MEC) para servir como parâmetro avaliativo das coleções didáticas elaborada por editoras, e posteriormente distribuir esses materiais às escolas públicas de todo o Brasil e vende-las para as escolas particulares. Seu objetivo é o de organizar as estruturas educacionais e de produção de material didático no Brasil; as editoras enviam seu material, elaborado a partir dos critérios pedagógicos, metodológicos e teóricos expostos no edital disponibilizado pelo ministério da educação e após isso, são feitas análises dessas obras por uma comissão que esta distribuída em cinco áreas do conhecimento (Matemática, Português, História, Geografia e Ciências) também sugerida pelo ministério para fazer as análises. Mais do que avaliar os livros didáticos, o PNLD aproximou e fez a interlocução entre as escolas e os mercados de edição de livros didáticos. Cabe ao professor escolher, a partir do Guia do Livro Didático – documento elaborado pelos avaliadores aos discentes da rede de educação básica, após a avaliação – as coleções que mais lhe convém dentro do seu universo escolar e as demandas da comunidade que esse educador está inserido. Esse processo de elaboração de materiais, avaliação pelo crivo estatal e escolha das edições pelos professores movimenta-se até hoje.

¹⁵ O livro didático de história utilizado nessa pesquisa é a versão entregue às escolas públicas. Existem lacunas entre ela e a versão entregue para as instituições particulares; interpretações diferenciadas, fontes e perspectivas de trabalho diferentes. A escrita, os materiais para a confecção do livro, o público, etc. Além do livro didático, com o conteúdo a ser trabalhado ao longo do ano letivo, os alunos da rede privada contam com um livro extra com exercícios de fixação.

grupo Santillana¹⁶ – líder mundial do mercado editorial, principalmente em países de língua espanhola e portuguesa – no ano de 2001 e, desde então, vem suprindo as bibliotecas e as salas de aula de escolas da rede pública e privada de todo o Brasil.

O LDH foi idealizado e elaborado por um corpo editorial de 10 pessoas, todos possuindo em sua formação basilar, a história. Os nomes que compõe esse grupo de editores são: Fábio Duarte Joly, doutor pela USP e professor da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Carlos Eduardo de Almeida Ogawa, mestre em História Social pela USP, Alvaro Hashizume Allegrette, também doutor em História Social pela USP e professor da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Eduardo Augusto Guimarães, mestre em Educação também pela USP. Nubia de Cássia de Moraes Andrade e Silva, licenciada e bacharela em História pela USP, Maria Raquel Apolinário, também licenciada e bacharela em História pela USP e possui experiências como professora da rede municipal e estadual em São Paulo. Rafaela Lunardi, mestre em História Social pela USP, Maria Lídia Vicentin Aguilari, licenciada pela USP, sendo a única editora que apresenta vínculo com as escolas públicas e privadas, além de ser coordenadora pedagógica do ensino fundamental e médio. Pâmela Shizue Goya, bacharela em história pela USP e por fim, Thelma Cademartori Figueiredo de Oliveira, licenciada pela UFRGS e é mestre em Educação pela USP. Compreendemos que existem alguns problemas com relação ao corpo de editores e as suas relações com a escola, a qual é o destino do material escrito e elaborado por eles: somente um, dos dez editores, possuem ligação com a escola, tanto pública, quanto privada e, apenas três possuem experiências dentro do ambiente escolar. Outros dois editores são professores acadêmicos, pertencentes a USP, UFRGS e PUC-SP. Além disso, temos três mestres responsáveis pela elaboração do material e, quatro, dos dez editores, são bacharéis em História.

Ao refletir sobre as origens da produção didática brasileira, pensamos em como criar um LDH que dialogue com a escola, com as vivências dos sujeitos que compõe esse espaço e o qual converse com as situações cotidianas de dentro e de fora da comunidade escolar? Onde fica o lugar do professor, nesse universo editorial? Onde ficam os educandos? Além disso, ao refletir nesse corpo editorial e

¹⁶ Essa união surgiu em 2001. O grupo Santillana é responsável por toda a demanda de materiais didáticos e paradidáticos da América Latina e da Europa, e desde 2001, o Brasil também é contemplado com ela, a partir da parceria feita com a editora Moderna. Atualmente, o grupo contempla mais de 22 países. (Acesso:07/01/2016 às 16:45)

em tudo aquilo produzido pela editora, podemos vislumbrar, nesse primeiro momento, sobre o sentido didático-metodológico e experimental, ou seja, a experiência de fazer parte de uma comunidade escolar e de problematizar *in loco* aquilo que precisa ser escrito e elaborado dentro dos livros didáticos, principalmente nos LDH, acaba por deixar a desejar. Por quê? Porque se pensarmos na própria disposição dos conteúdos (de forma cronológica) e a ênfase dada à história europeia, eles são alguns dos problemas, que tanto os professores, quanto àqueles pesquisadores do ensino de história denunciam. Então, propor uma “diversificação” do ensino a partir do LDH torna-se contraditório, tendo em vista que o aspecto principal a ser questionado e criticado é, justamente, a visão cronológica e europeizada dos acontecimentos. Primeiramente, porque alguns professores ainda perpetuam esta visão comum da história e, não permitem a existência de intersecções entre aquilo, já trabalhado nas aulas e aquilo a ser “reciclado” (manter diálogos entre tudo apresentado aos alunos em sala de aula e o que está sendo discutido dentro da academia). Ainda sobre os editores de livros didáticos nas escolas é importante destacar há um cercamento mercadológico em torno do educador, no sentido de “motivá-los” a escolher as coleções que irão beneficiar esses editores; eles vão até as escolas, sim, e disponibilizam cópias aos professores. Contudo, o que precisamos problematizar é como esse contato acontece. Ademais, através do Guia do Livro Didático¹⁷ se perpetua ainda mais os problemas enfrentados pelos pesquisadores do ensino de História e principalmente pelos professores.

Sobre os aspectos físicos do LDH¹⁸, o livro possui 264 páginas na versão entregue aos alunos e no manual entregue ao educador, contamos com um acréscimo¹⁹ de 144 páginas, dedicado exclusivamente para o professor. Na

¹⁷ Guia do Livro Didático é um “documento” destinado aos professores, que são responsáveis por apresentar as coleções didáticas das editoras aprovadas no PNLD do ano referido. Esse documento apresenta, resumidamente, qual a característica de cada obra e qual a sua peculiaridade para cada disciplina escolar. O Guia é destinado às escolas após a análise dos pesquisadores de cada área do conhecimento; PNLD.

¹⁸ Sigla que será utilizada, a partir de agora, em toda a dissertação, quando fizermos referências ao livro didático estudado.

¹⁹ Esse acréscimo não é identificado na versão entregue às escolas particulares, o que vimos é um livro entregue aos alunos, juntamente com um material extra de exercícios e para o educador, é dado um “guia e recursos didáticos” e em separado do “manual do professor”. Além disso, para o professor das instituições particulares existe um portal exclusivo para a aquisição de slides prontos para as aulas, provas prontas e uma diversidade de exercício. O professor de história das escolas públicas, não tem acesso a esse portal. Sendo ele docente das duas instituições, pública e privada, também

disposição dos temas no LDH, o manual é composto por grupos temáticos, escolhidos a partir da série a qual o livro é destinado, no nosso caso, 6º ano e, dentro dessas unidades, existem agrupamentos de assuntos históricos, chamados de temas pelo livro. Não há características de que o livro trabalhe sob a perspectiva de uma história temática²⁰, tendo em vista que essa metodologia pensa na disciplina histórica a partir de “eixos temáticos” e a maneira na qual esses temas são apresentados no livro estão muito mais vinculados a uma cronologia de acontecimentos. No que diz respeito a disposição de conteúdos dentro do LDH, sabemos ser ele fruto de uma cultura, fruto de uma necessidade. Tudo aquilo escrito nele são perspectivas que nos permitem pensar sobre o universo escolar e a sua relação administrativa, no sentido de produção de conhecimento para uma determinada freguesia. Sobre isso, as professoras Sonia Pastro e Diná Contieiro dizem que:

O livro didático é o material que propõe a uma ação educativa, cujo conteúdo é pensado e elaborado tendo em vista as concepções e os valores que o produtor, no caso o autor, e a escola consideram desejáveis para a sua clientela. (PASTRO. CONTIEIRO. 2002, pp. 62)

O LDH, aqui estudado, também é fruto desse olhar institucional mercadológico. Pensando no que é trabalhado dentro do Projeto Araribá, a partir do diálogo das autoras no que diz respeito aos processos de confecção, projeção e à finalização do livro, é necessário destacar que a lógica de mercado é quem dita às normativas para a produção desses materiais. Essa perspectiva faz com que a “capacidade de venda” desses manuais seja mais rentável às editoras e mais barata ao Estado e, por conseguinte, mais aceita no mercado editorial em detrimento dos referenciais teórico-metodológicos e didáticos os quais são necessários para propor uma descentralização dos fenômenos históricos e permitem outros diálogos no processo de ensino e aprendizagem, diferentemente, do que é comumente discutido pelos teóricos da educação como a história linear, cronológica, centralizada em acontecimentos importantes e colocando em segundo plano o estudo de outros

não possui acesso aos benefícios “plus” da editora. Obviamente que essa realidade compreende o município de Rio Grande, aonde a pesquisa foi desenvolvida.

²⁰ In: BITTENCOURT, Circe. O saber histórico na sala de aula. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2010. E DIAS, Sueli de Fatima. HISTÓRIA TEMÁTICA COMO METODOLOGIA DO ENSINO DE HISTÓRIA: percepções de professores em um processo de formação continuada. Londrina: UEL, 2007.

processos históricos, de outras culturas, de outras sociedades, etc. isso, nos livros didáticos da disciplina histórica. Sobre essa lógica mercadológica, as professoras e historiadoras Sônia Regina Miranda e Tânia Regina de Luca, corroboram com o posicionamento das professoras Sonia Pastro e Dina Contieiro no que diz respeito aos processos de elaboração dos livros didáticos e nos apresentam também a política de comércio, envolvendo as editoras, os materiais didáticos e o Estado.

O fato de uma obra não estar presente no Guia publicado pelo MEC traz efeitos financeiros indesejáveis que, em alguns casos, culminaram no desaparecimento de editoras e/ou em fusões de grupos editoriais. A instituição de uma cultura avaliativa, num contexto político democrático, acabou por desencadear poderosos mecanismos de reajustamento e adaptação no mercado editorial. [...] Cumpre destacar que para o segmento voltado para as compras do setor público importa menos a orientação metodológica ou a ideologia contida em uma coleção didática e mais a sua capacidade de venda e aceitação no mercado. Nesse contexto, o livro didático assume claramente sua dimensão de *mercadoria*, sujeita a múltiplas interferências em seu processo de produção e venda. (MIRANDA. LUCA. 2004, pp. 127-128)

Outro ponto que precisa ser levado em consideração é a questão ideológica carregada pelos livros didáticos. Essa questão perpassa os manuais didáticos de história desde o Estado Novo²¹, que continham temáticas de cunho cívico-nacionalista e propunham diálogos, por vezes, manipuladores e forjadores de um discurso apático e acrítico. Somente em 1996, com as políticas públicas voltadas para os materiais didáticos eles se transformam; nesse momento há um controle de “qualidade” do Estado, que por meio de editais, fazem a distribuição gratuita às escolas públicas. Então, a questão que envolve o caráter ideológico dos livros didáticos, está focada no controle do Estado sobre esses manuais e, em cima do que representa a escola. Atualmente, essas questões ainda estão presentes nos LDH's, mas são legitimadas por visões históricas discrepantes e anacrônicas, as quais privilegiam certos posicionamentos em detrimento de outros, uma história

²¹ O interesse do Estado pelos manuais didáticos emerge no governo de Getúlio Vargas, durante o Estado Novo, mais precisamente no ano de 1938 com a “Comissão Nacional de Livros Didáticos” que ditam as regras necessárias para a elaboração, compra e distribuição dos livros às escolas públicas e particulares do país, perpassa toda a ditadura civil-militar e somente com o governo FHC que essa há, de fato, transformações. Nos períodos que antecedem 1996, os livros didáticos compreendem uma linguagem que dialoga com o civismo, apresentando um caráter político ideológico e que interfere frontalmente com a história ensinada nas escolas.

factual que prioriza os grandes acontecimentos e menoscaba outras classes. Não menos importante, é necessário ainda problematizar o livro didático porque, por vezes, ele é quem dá apoio e auxílio às aulas de história. Quando selecionados pelo PNLD, os livros, em muitos casos, não são meros artefatos que podem ou não ser utilizados em sala de aula, mas eles representam a aula em si, eles não são o centro da discussão, porém o caminho que o educador utiliza para a explicação dos acontecimentos, “o grande problema deste questionamento, não é o aspecto pedagógico e didático do livro escolar, mas sim o aspecto ideológico e dos valores explícitos ou implícitos, presentes nos conteúdos.” (PASTRO; CONTIEIRO. 2002, pp. 62). Felizmente, há diversas perspectivas didático-pedagógicas nos livros didáticos que estimulam concepções históricas, psicológicas, antropológicas, sociológicas, etc. E cabe ao educador fazer essas interlocuções na utilização dos manuais nas aulas.

Sabemos da importância da didatização do conhecimento histórico; portanto, o LDH escolhido apresenta-nos perspectivas contundentes no que tange os conceitos de memória – o livro mostra-nos conteúdos, seções e atividades que, se estimuladas pelo professor, é possível o trabalho que pense e problematize questões envolvendo as relações entre memória e história.

No que tange as disposições didáticas e metodológicas do volume analisado, ele apresenta os conteúdos em 8 unidades temáticas sendo elas, respectivamente “Introdução aos Estudos Históricos”, “As Origens do Ser Humano”, “O Povoamento da América”, “A Mesopotâmia, O Egito e a Núbia”, “A China e a Índia”, “Os Fenícios, Hebreus e Persas”, “A Civilização Grega”, “A Civilização Romana” e por fim “A Crise do Império Romano”. Apesar da metodologia, todo o LDH está organizado em ordem cronológica utilizando-se de linhas do tempo, na tentativa de facilitar o entendimento dos alunos e problematizar as questões que envolvem os conceitos de tempo na perspectiva da História Ocidental, abrindo espaço para o diálogo com outras culturas, o que permite aos educandos compreender a existência de um tempo histórico e de um tempo cronológico para cada tipo de comunidade. Cada unidade dispõe de títulos temáticos correspondentes ao assunto abordado na unidade. O LDH se justifica dizendo que é pertinente trabalhar nesse primeiro momento – 6º ano do ensino fundamental II – da disciplina histórica a partir da metodologia de “linhas do tempo” para que o educando se sinta familiarizado com as

noções temporais – passado, presente, futuro- no processo de ensino e aprendizagem, entendendo que é necessário sistematizar datas e eventos para então, conseguir se localizar e compreender os acontecimentos da História. Sobre isso, o livro diz que:

Os livros de história desta coleção apresentam um desenvolvimento cronológico e integrado, em que se combina o estudo da história do Brasil com o estudo da história geral. A opção por uma abordagem cronológica se justifica pela necessidade de utilizar um sistema de datação que permita localizar acontecimentos no tempo, identificar sua duração e relaciona-lo segundo critérios de anterioridade, simultaneidade e posteridade. (PROJETO ARARIBÁ. 2010, pp. 17)

O livro escolhido para essa pesquisa conta com a seguinte estrutura didática:

- 1) Começando a Unidade – aqui é apresentado a temática a ser trabalhada em toda a unidade e apresenta questões-problema para dar início às atividades. Além disso, trazem imagens sobre os assuntos que seguiram, para uma melhor compreensão e fixação do conteúdo.
- 2) Unidades – parte do livro agrupa os conteúdos de história a partir de temáticas semelhantes.
- 3) Temas – cada mostra o apresentado na unidade, utilizando mapas, linhas do tempo, textos e glossários, gravuras e fotografias, etc.
- 4) Personagens – não aparece em todas as unidades. Tem o intuito de apresentar aos educandos personagens históricos que são interessantes dentro do contexto historiográfico, como por exemplo, a estátua “Vênus de Willendorf” e pensar nas suas representações dentro da cultura do paleolítico.
- 5) De olho no presente – responsável por trazer questões do presente relacionando-a com o passado, como por exemplo, a “escrita na era digital”.
- 6) Ampliando conhecimentos – traz assuntos específicos sobre as temáticas trabalhadas nas unidades, como as muralhas da china, alguns deuses do Egito, o calendário judaico, as esculturas gregas, etc. Mais focado na questão dos patrimônios históricos.

7) Em foco – utilizando fontes primárias e bibliográficas, o LDH busca problematizar questões referentes ao passado e ao presente, nessa seção. Além disso, traz enfoques específicos sobre a relação do homem e do meio ambiente.

8) Um problema – temas atuais, dentro da temática trabalhada. Pensa em questões da atualidade e no que elas refletem dentro da sociedade contemporânea.

9) Ontem e hoje – no geral, trabalham com textos de jornais. Problematizam questões da atualidade, também. Mas, fazem com que o educando reflita na importância da história para a humanidade e nos papéis sociais que os sujeitos desempenham na sociedade contemporânea.

10) Compreender um texto – também utiliza fontes históricas e trechos de livros para trabalhar assuntos específicos como mulheres, diáspora judaica, lendas e mitos, etc.

Dentro dessa disposição didática, percebemos que há uma organização possibilitando ao aluno discussões referentes à temática da disciplina de história, trabalhada em sala de aula e sua relação com a contemporaneidade. Além disso, temos uma organização de atividades bem pertinente, no sentido de pensar as aulas de história de maneira crítica e criativa. Todas distribuídas dentro das disposições didáticas elencadas anteriormente, as atividades estão dispostas da seguinte maneira:

- Exercícios de fixação – referentes aos conteúdos trabalhados nas unidades, com o uso de charges, exercícios de vestibulares, textos de jornais, etc.

- Vocabulário em contexto – exercícios focados em textos de historiadores, sociólogos, literatos, etc. Utilizando fontes primárias, problematiza questões chave como processo de “civilização” nas Américas, a influência da mitologia na atualidade, etc.

- Trabalhos em equipe – com a perspectiva de elaborar trabalhos que envolvam a família dos educandos, e a sua vida cotidiana. Resgate da história privada e individual.

No que diz respeito às atividades do material, o LDH²² conta com uma série de atividades em cada unidade didática. Em sua variedade, podemos encontrar exercícios que questionam e problematizam pontos chave da disciplina histórica como a memória, objeto dessa pesquisa, como a importância do historiador para a sociedade, desperta o interesse do educando com relação à fotografia, às xilogravuras, HQ's, aos jornais e à internet, os quais fazem parte do cotidiano dos adolescentes. Além disso, ainda sobre as atividades, há certa lacuna de aprendizagem no sentido de problematizar. O manual é interessante, porém ele busca organizar o conteúdo apreendido de forma mecânica e objetiva, não permitindo ao educando pensar e refletir sobre aquilo que ele conversou em aula, com o professor. Nesse sentido, é importante o educador reconhecer essa falha do livro, bem como questionar dentro da escola. E, muito além disso, problematizar as questões dispostas no material, na tentativa de sanar essas lacunas.

O quadro abaixo apresenta uma das atividades propostas pelo LDH. Contextualizando-a, ela faz com que o educando pense na figura do historiador e no seu trabalho. Qual a importância dele para a sociedade. Além disso, é problematizada a relação entre o tempo e a disciplina histórica, traçando diferenças entre o “tempo cronológico” e o “tempo histórico” abrindo um leque de possibilidades para se discutir as relações da memória com essas duas instâncias. E, trás ainda, a importância da diversidade de fontes que compõe a história dos historiadores. A todo o momento o livro faz links entre o passado e o presente, forçando o educando a se situar dentro da cronologia dos acontecimentos históricos. O LDH oferta atividades interessantes. Porém, é necessário ressaltar que, para uma turma de 6º ano, as atividades apresentadas nele não são suficientes para propor a esse aluno um questionamento mais profundo sobre os acontecimentos, se o educador não questiona em sala de aula, não problematiza aquilo que foi pensado e trabalhado nas aulas de história, não direciona a aula, o exercício não terá uma boa eficácia, no sentido de propor a esse educando uma melhor reflexão para a absorção, e não

²² Diferentemente dos livros da coleção vendidos às escolas privadas, que contam, além dos exercícios do LDH, com mais um material de apoio para a resolução de exercícios. Àqueles destinados às escolas públicas ficam apenas os exercícios dispostos no livro. Além disso, no material entregue para as instituições particulares, os exercícios de “fixação” possuem um nível de dificuldade elevado, comparado ao destinado às instituições públicas, no sentido de dar prioridade aos exercícios de universidades.

uma reflexão para a simples memorização, que parece ser o sentido do livro. A seguir, a atividade.

Atividade referente à unidade 1 do LDH – “Introdução aos Estudos Históricos.”

- 1) Monte em seu caderno uma ficha sobre fontes históricas utilizando as informações a seguir:
- a) O que é fonte histórica;
 - b) Cite exemplos de fontes históricas;
 - c) Por que no passado as fontes históricas escritas eram as mais aceitas
 - d) O que mudou nessa concepção;
 - e) Indique algumas fontes históricas que, no futuro, poderão ser usadas para estudar a história da sua família.

(PROJETO ARARIBÁ. 2010, pp. 22)

Pensando sobre a problemática desse trabalho, que visa entender o conceito de memória dentro do livro didático, percebemos que aquilo que é apresentado no LDH escolhido permite ao educador e ao aluno, problematizar a questão da memória, principalmente na relação estabelecida entre ela e a história. Por ser uma fonte histórica, o livro didático não fala por si só. Ele necessita ser questionado e, para isso, precisa da interlocução professor-aluno. Sem esse diálogo, o livro didático não apresenta essas relações sozinho. Observando ainda a questão das atividades, dentro da temática da “antiguidade”, falando sobre o Egito, o LDH problematiza sobre a importância da cultura egípcia e sobre toda a influência desse povo africano para o ocidente. A todo o instante, traça pontes entre o passado e o presente, apresentando de forma muito sutil, possibilidades para pensar a presença da memória dentro da história. Dentro de todas as unidades há um espaço intitulado “Ontem e Hoje”, que no livro tem o papel de estabelecer pontes entre as temporalidades, além de abrir espaço para o diálogo entre a memória e a história. Apresentando uma conversa sobre a Primavera Árabe, o livro mostra aos alunos a necessidade de observar as permanências e as discontinuidades dentro da história. Contudo, ao mesmo tempo, o LDH apresenta atividades que barram essas problematizações, não conseguindo manter um diálogo constante entre a subjetividade do aluno e, aquela presente no livro de história. Abaixo, apresentamos outro tipo de atividade disponibilizada no LDH, importante para a compreensão do conteúdo, no entanto ela não faz sentido para o educando, no sentido de definir

aquilo que era e aquilo que é. Não há significado para o aluno se não existe reflexões sobre o passado em função do presente.

Logo, o exercício citado apresenta uma perspectiva histórica que não permite, por ele mesmo, estabelecer essas relações temporais e, conseqüentemente não fará sentido à vida dos alunos. Se a atividade fosse pensada sob a ótica das relações sociais, perspectivando a sociedade classicista a qual é vislumbrada na atualidade, relacionando-a com os grupos sociais do Egito, provavelmente, o conteúdo trabalhado fizesse mais sentido ao aluno, pois há a necessidade de pensar a disciplina histórica com as experiências e as vivências dos educandos, ainda em formação, isso ressignifica o ensino de história. Corroborando;

[...] que reforça esta ideia é o fato de se procurar oferecer aos estudantes uma história elaborada a partir de fatos fragmentados que impedem a compreensão de processos como um todo, visando escamotear a dominação da classe existente. Uma história que omite o conflito entre as classes, não dando importância ao papel que o indivíduo ocupa no processo de produção. (PASTRO; CONTIERO. 2002, pp. 60)

Por isso a necessidade de observar os acontecimentos por um viés amplo e, ao mesmo tempo exíguo, no sentido de conseguir problematizar fatos que, muitas vezes, os livros não trazem em seu contexto. Abaixo, a atividade referente à não conexão entre as temporalidades e, por conseguinte, sem ligações com a memória.

Atividade referente à unidade 3 do LDH – “O Egito e o Rio Nilo”

2) Defina em seu caderno cada um destes grupos sociais no Egito Antigo:

- a) Artesão
- b) Escriba
- c) Soldado
- d) Faraó
- e) Camponeses

(PROJETO ARARIBÁ. 2010, pp. 96)

Nesse sentido, a coleção Araribá do 6º ano da disciplina de história apresenta conteúdos e exercícios questionadores, os quais problematizam o presente e as vivências cotidianas. Além disso, percebemos, em um panorama geral, a possibilidade de trabalhar com o LDH a partir da perspectiva da memória. O professor pode utilizá-lo como instrumento e como perspectiva principal em todas as aulas. Sobre os conceitos de memória, que refletem essa pesquisa, também podem ser trabalhados, mas é importante o educador ser o interlocutor entre esses conceitos e a história, pois o livro não apresenta conceitos-chaves sobre esse assunto. A memória fica em todo o momento implícita dentro do livro didático, por isso a necessidade de se pensar na utilização do LDH com o auxílio de um professor. Há o exercício de pensar sobre as relações temporais e históricas, contudo, não existe uma relação entre memória e história instituída.

Nos assuntos que tangenciam a questão da historiografia dentro do LDH escolhido para análise, há uma perspectiva linear e tradicional da história, apresentando os acontecimentos a partir de uma cronologia focada, principalmente, na historiografia francesa, no sentido de dar ênfase à história europeia ocidental. Contudo, por ser um LDH do século XXI, apresenta propostas interessantes, as quais traçam interlocuções com os problemas contemporâneos. Sobre a utilização da história cronológica, o LDH justifica-se dizendo que “para facilitar o estudo do passado, alguns historiadores dividiram o tempo histórico em cinco períodos, tomando como base a história europeia. (ARARIBÁ. 2010, pp. 20). Justifica-se, ainda, dizendo que existem outras transformações sociais dentro da história, mas que o livro acaba se detendo em apenas uma. A perspectiva historiográfica e a análise prévia do LD foram importantes para a escolha dele e, principalmente, para observar as problematizações do conceito de memória. Especificamente, o livro escolhido para essa pesquisa, apresenta opções que vão além da cronologia e da linearidade dos acontecimentos. Ele possibilita outras perspectivas ao educando e, nesse interim, entram as relações entre a memória e a história. Há, de modo geral, duas perspectivas corroborando nesse objetivo: existem “exercícios de memória” e temáticas os quais possibilitam observar mais profundamente as relações entre a memória e a história – os “box’s” que sucedem as unidades referentes aos conteúdos obrigatórios no LDH existem informações que perspectivam pontes entre

o passado e o presente e estimulam a memória dos educandos e da comunidade no qual estão inseridos (há atividades envolvendo os familiares do aluno).

Logo, a escolha dessa fonte de pesquisa se deu, principalmente, porque o LDH foi um dos escolhidos pelos professores da rede pública e privada através do Guia do Livro Didático²³ e, ele é um dos principais métodos de ensino utilizado nas aulas de História na cidade do Rio Grande. Além disso, a opção de trabalhar com um livro do 6º ano está fundamentalmente calcada na disposição dos conteúdos de História: especificamente neste volume contém, na sua primeira parte, uma pequena introdução ao trabalho do historiador, indagando os educandos sobre a necessidade de se estudar a disciplina histórica e de perspectivar as noções de tempo cronológico e histórico, fonte histórica, memórias, diversificação de conceitos, além de argumentos em favor da História, tentando traçar diferenças entre o trabalho do historiador e a relação com seu ofício. Também foi pensado a partir da seleção da fonte, que ela é uma parte fundamental no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. No que diz respeito à disciplina de história, é o primeiro contato com a história escrita por historiadores²⁴. Principalmente o livro por nós escolhido, do 6º do ensino fundamental, pois é nesse momento que o aluno começa a compreender o sentido de se estudar história na escola, bem como ela é necessária para a compreensão da vida.

O LDH é um componente importante nas aulas de história e, em alguns casos, ele é o centro do discurso histórico nas aulas. Além disso, ele é responsável, juntamente com todo o universo que compõe a confecção e a elaboração de materiais didáticos, por mobilizar toda uma estrutura comercial, social e política. Segundo a professora Flávia Eloisa Caimi, esses materiais possuem uma cultura e uma estrutura própria.

²³ Guia do Livro Didático é um “documento” destinado aos professores, para lhes apresentarem os resumos das obras das editoras a serem escolhidas, para o período letivo. O Guia é destinado às escolas após a análise dos intelectuais de cada área do conhecimento, após o fechamento do edital elaborado pelo PNLD.

²⁴ Aqui, faz-se necessário traçar um diálogo entre a história oficial-científica, pertencente à historiografia e aos historiadores e a história ensinada, àquela que é apresentada aos educandos na escola. Há críticas e preconceitos contra a história ensinada na escola, primeiro porque ela é simplificada, é “mastigada”, é superficial e apresenta os fatos de forma que privilegie sociedades em detrimento de outras. E essa crítica é feita, justamente, pela sua base científico-cultural, ou seja, os historiadores. Nesse sentido, a historiadora Ana Maria Monteiro problematiza a produção de sentidos, culturas e memórias dentro da escola. IN: MONTEIRO, Ana Maria. A história ensinada: algumas configurações do saber escolar. Revista de História e Educação. Londrina: 2003, pp. 37-62.

Este objeto cultural mobiliza inúmeros atores sociais na sua produção, circulação e consumo, tais como gestores educacionais, pesquisadores, professores, estudantes e suas famílias, políticas educacionais públicas, mercado editorial, mídia, enfim, o conjunto da sociedade brasileira. Daí [a importância] de compreender o livro didático na sua integralidade e complexidade. (CAIMI. 2010, pp. 101)

Além disso, o LDH da coleção Projeto Araribá, foi escolhido como fonte dessa pesquisa, justamente, pela sua carga de significados e de sentidos, mesmo essas prerrogativas não estando visíveis aos olhos dos educandos do fundamental II. Diferentemente da coleção selecionada para essa pesquisa, o projeto Radix, da editora Scipione, também é componente curricular das aulas de história e, foi escolhido, juntamente, com o projeto Araribá para compor o universo escolar do ano de 2013, até o ano de 2016 na cidade de Rio Grande. Escrito pelo sociólogo Cláudio Vicentino, o LDH apresenta prerrogativas que tramitam entre o saber histórico e o sociológico. A todo o instante o autor relaciona os acontecimentos históricos com a sociedade e com as vivências dos sujeitos, na tentativa de dinamizar o conhecimento, para além, somente, das visões históricas. Tramita, de forma muito sutil, entre o passado e o presente, apresentando uma perspectiva histórico-sociológica dos fenômenos históricos. Além disso, o LDH não apresenta claramente um posicionamento historiográfico que norteia a sua escrita.

Traçando um paralelo entre as duas coleções, tentando pensar na diferença entre os dois LDH's; ambas possuem a mesma configuração de temas e estrutura didática, ou seja, são destinados ao mesmo grupo de alunos, 6º ano do ensino fundamental. Cada unidade inicia com questões-chaves sobre a temática a ser trabalhada ao longo do capítulo, além disso, a diversidade de fontes de pesquisa e de possibilidade de atividades seguem na mesma direção. Ambas as coleções foram aprovadas pelo PNLD de 2014, e apresentaram estruturas que saciaram as exigências do Ministério da Educação e dos editais elaborados por ele. Entretanto, há divergências.

Primeiramente, o projeto Radix apresenta abordagens questionadoras, no sentido de pensar e problematizar as civilizações antigas e a sua importância para a história ocidental. Inicialmente, há uma proposta do livro em fazer com que o aluno relacione o passado e o presente “[...] no estudo da história, você encontrará inúmeras oportunidades para relacionar o passado com o presente.” (PROJETO

RADIX. 2010, pp. 3); contudo, isso não está visível ao longo do LDH. Há discussões sobre os fatos históricos, predominantemente os acontecimentos ocidentais, porém o passado é apresentado com questões que não estabelecem pontes entre as temporalidades e dificilmente pensam na vivência dos alunos na contemporaneidade, na tentativa de ver significado daquilo que é aprendido e aquilo que é vivido atualmente. Existem abordagens que pensam na disciplina histórica hoje, mas são muito sutis com relação ao exercício da memória.

Nos textos referentes aos conteúdos da disciplina, há a utilização de fontes históricas primárias e secundárias, as explicações sobre os acontecimentos apresentam uma linguagem adequada ao 6º ano do ensino fundamental e a perspectiva histórica está bem fundamentada na história ensinada, mesmo que tenha sido pensado por sociólogos, apresenta também todas as prerrogativas necessárias para a sua aprovação no PNL D. Contudo, o manual “Projeto Radix” não propõe ao educando e ao professor projeções entre a memória e a história, no sentido de pensar em toda a produção do conteúdo – ao final de cada módulo, há o trabalho com fontes jornalística e iconográfica e, é a partir disso estabelecem-se diálogos com aquilo que foi produzido pelos seres humanos na antiguidade e as suas permanências na atualidade. Não há essas relações ao longo dos conteúdos, o que não possibilita ao aluno pensar nos fenômenos de forma linear e múltipla, pois dá a impressão de que a história se reclusa ao passado. Portanto, diferentemente do projeto Araribá, o qual nos mostra possibilidades de trabalho com as memórias e a história, o projeto Radix é sutil e sucinto nesse sentido.

No manual do professor do projeto Radix, há espaço para problematizar a memória; ela é apresentada a partir de uma perspectiva socio-antropológica, projetando-a como uma atividade humana, subjetiva e pertencente a construção identitária dos sujeitos. Aproxima-se das convicções do sociólogo francês Maurice Halbwachs, quando trabalha em seu livro “A memória coletiva” qual o sentido da memória individual e da memória coletiva, além de suas relações com a história da humanidade. As definições de Halbwachs se legitimam sob a prerrogativa de que memória e história são concepções distintas, porém estão intrinsecamente ligadas pelos acontecimentos e pelas vivências dos sujeitos; por isso a relação com o projeto Radix, pois há conceitos que possibilitam o trabalho com a memória de modo geral, contudo, o enfoque central do livro é com os conteúdos históricos e a

necessidade de apreensão pelos alunos. Abaixo, a definição de memória histórica e memória coletiva proposta por Halbwachs que tangenciam o livro didático Radix.

Haveria, portanto motivos para distinguir duas memórias que chamaríamos, por exemplo, uma interior ou interna, a outra exterior – ou então uma memória pessoal e a outra, memória social. Mais exatamente ainda, diríamos memória autobiográfica e memória histórica. A primeira receberia ajuda da segunda, já que afinal de contas a história de nossa vida faz parte da história geral. A segunda, naturalmente, seria bem mais extensa do que a primeira. Por outro lado, ela só representaria para nós o passado sob uma forma resumida e esquemática, ao passo que a memória da nossa vida nos apresentaria dele um panorama bem mais contínuo e mais denso. (HALBWACHS. 2003, pp. 73)

Nesse sentido, podemos dizer que não existem distinções latentes entre as duas coleções, pois ambas são frutos de uma lógica econômico-social que em última instância possui vínculo com a escola e com a cultura escolar. Em um panorama geral, os dois livros apresentam possibilidades de pesquisa que tangenciam o diálogo entre as memórias (oficializadas no livro didático, a dos professores e a memória dos alunos) e a história; contudo, é necessária a orientação didático-pedagógica do professor, com o intuito de articular esses conceitos em sala de aula, pois não há explicitamente essas relações. Halbwachs apresenta uma concepção humanamente biológica de memória, relacionando-a com o espaço e com as experiências dos sujeitos no tempo; logo, os manuais sintetizam isso a partir de construções textuais que saem da alçada da historiografia e fazem parte de um constructo mais denso, sendo elas as relações sociais focadas na formação cidadã dos educandos. Além da perspectiva sociológica Halbwachiana de pensar a memória a partir de um sentido histórico e coletivo, o projeto Radix apresenta ainda, definições de memória que se aproximam da perspectiva antropológica, definindo a memória a partir de categorias, são elas: “memória-trabalho”, “memória de médio prazo” e “memória de longo prazo”. Buscando referenciais que legitimam essas categorias, Jöel Candau, antropólogo francês que no livro “Memória e Identidade”, também busca a definição de memória a partir da vivência dos sujeitos no tempo e apresenta a mesma divisão estabelecida pelo LDH. Candau também separa a memória nesse viés socio-cultural.

A protomemória, de fato, é uma memória “imperceptível”, que ocorre sem tomada de consciência. [...] A memória propriamente dita, ou de

alto nível, que é essencialmente uma memória de recordação ou reconhecimento: evocação deliberada ou invocação involuntária de lembranças autobiográficas ou pertencentes a uma memória enciclopédica (saberes, crenças, sensações, sentimentos, etc). [...] A metamemória, que é, por um lado, a representação que cada indivíduo faz da sua própria memória, o conhecimento que tem dela e, de outro, o que diz dela, dimensões que remetem ao modo de afiliação de um indivíduo a seu passado, [...] a construção explícita da identidade. (CANDAUI. 2012, pp. 23)

Todavia, apesar de apresentar convicções²⁵ acerca das temporalidades, das memórias construídas e vivenciadas pelos homens e a participação, nos processos mnemônicos, da construção identitária dos sujeitos o livro em si, também não apresenta relações claras entre a memória e a história. Existe potencialidade no sentido de pensar nos conceitos de memória oficial, institucionalizada, que ditada pelo estado compõe os manuais didáticos. No discurso para os profissionais da educação, os editores apresentam convicções transformadoras, mas na perspectiva apresentada ao longo do LDH, isso não é apresentado.

1.1) A escolha da fonte: projeto Araribá

A escolha do “Projeto Araribá” se deu, principalmente, porque ela é um dos componentes curriculares escolhidos pelo PNLD e, principalmente, faz parte da maioria de livros selecionados para comporem as escolas rio-grandinas, até o ano de 2016. Além disso, ele também é fonte dessa pesquisa porque apresenta, ao longo de suas páginas, posicionamentos que tangenciam uma proposta de ensino de história e potencializa as questões concernentes à memória e à história. Há, nesse componente curricular, tipos de memórias, tipos de história, tipos de culturas, etc. as quais possibilitam compreensões e apreensões sobre disciplina de história e as suas concepções de memória.

Os autores apresentam ao educando outras experiências e outras visões dentro da história. Diferentemente do projeto Radix, o qual propõe ao educando um

²⁵ Essas convicções se encontram no espaço destinado aos professores da disciplina. Ao longo do livro, não há projeções sobre as relações entre memória e história, a menos que o professor faça articulações dentro da disciplina sobre o assunto.

ensino sobre história tradicionalmente conteúdista, onde há o texto e há as atividades referentes ao que está escrito na unidade, e que dificilmente observamos relações temporais entre o passado histórico e o presente, contemporâneo ao aluno, não possibilitando que o educando relacione aquilo que lhe é apresentado em aula e a sua vida cotidiana, a sua história vivida. O projeto Araribá, por conseguinte, também intersecciona essas relações, contudo os autores pincelam possibilidades com outras perspectivas históricas; propõe às escolas compreender outras visões de mundo, instigando-o, a partir das interjeições do professor, a projetar sua própria perspectiva sobre os acontecimentos; há possibilidades de compreender outras comunidades, outros tipos de memórias, outras histórias, outros pensamentos, etc.

No quadro abaixo, está uma perspectiva de atividade, apresentada pelo projeto Araribá. Contextualizando-a, o assunto da unidade temática é sobre a Babilônia e a sua importância para as civilizações ocidentais, principalmente por articular um dos códigos de leis mais antigos do mundo, o Código de Hamurábi. No exercício e entre os escritos da unidade temática existem problematizações que trabalham o processo histórico de construção do código e, há ainda interlocuções com o presente, se justificando a partir da relação com o Código Penal Brasileiro. Além disso, está presente nesse fragmento, questionamentos sobre as permanências e as rupturas culturais, exercendo estímulos à memória dos educandos.

Abaixo, a atividade referente às reflexões anteriores:

Ontem e hoje	
<p>Desde que começaram a viver em sociedade, os seres humanos sentiram a necessidade de criar leis para regular a vida social. O objetivo era garantir a ordem e impedir que os interesses individuais ferissem os interesses da coletividade. O Código de Hamurábi, criado na Babilônia, é um dos mais antigos códigos de leis da história humana. Leia trechos desse código e do Código Penal Brasileiro e perceba em cada um deles as características da cultura em que foram elaborados.</p>	
Código de Hamurábi	Código Penal Brasileiro
<p>“1º - Se alguém acusa um outro, lhe imputa um sortilégio, mas não pode dar a prova disso, aquele que acusou deverá ser morto.</p> <p>6º - Se alguém furta bens de Deus ou da Corte deverá ser morto; e mais quem recebeu dele a coisa furtada também deverá ser</p>	<p>“ Art. 129. Ofender a integridade corporal ou a saúde de outrem:</p> <p>Pena – detenção, de três meses a um ano.</p> <p>Art. 155. Subtrair, para sí ou para outrem,</p>

<p>morto.</p> <p>22º - Se alguém comete roubo e é preso, ele é morto.</p> <p>196º - Se alguém arranca o olho a um outro, se lhe deverá arrancar o olho.</p> <p>200º - Se alguém parte os dentes de um outro, de igual condição, deverá ter partidos os seus dentes.”</p> <p>Biblioteca Virtual de Direitos Humanos, USP.</p>	<p>coisa alheia móvel:</p> <p>Pena – reclusão, de um a quatro anos, e multa.</p> <p>Art. 342. Fazer afirmação falsa, ou negar ou calar a verdade com testemunha, perito, contador, tradutor ou intérprete em processo judicial, ou administrativo, inquérito policial, ou em júízo arbitral:</p> <p>Pena – reclusão, de um a três anos, e multa.”</p> <p>www.planalto.gov.br</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

(PROJETO ARARIBÁ. 2010, pp. 85)

Ainda sobre a atividade destacada, há questionamentos pertinentes à temática da unidade e, também, permitem discussões diferentes de outras coleções. O LDH propõe que o educando trace paralelos entre os dois códigos e, a partir disso, em grupo, os alunos recriem um código para ser discutido em aula. Esse exercício, em especial, possui inúmeras potencialidades, pois através dele, é possível estabelecer diálogos entre as temporalidades. Contudo, é difícil, porque quando tratamos de dois contextos históricos distintos e com um abismo temporal, isso dificulta o nosso exercício retrospectivo. E o livro consegue articular essa questão, implicitamente, quase sempre.

Compartilhando ainda sobre as similitudes e as discrepâncias, além dos motivos que nos levaram à escolha do projeto Araribá, no que tange às atividades, responsáveis por darem sentido aos conteúdos apresentados nas aulas de história, ambos os livros nos apresentam possibilidades de trabalho diverso, no sentido de utilização de fontes históricas: fotografias, jornais, charges, textos literários, documentos oficiais, acervos de familiares, diários, fontes orais, manuais de culinária, etc. Entre propostas de trabalho individuais e coletivas, envolvendo familiares e a comunidade na qual o aluno está inserido, permitem reflexões mais profundas sobre as temáticas propostas nas aulas, relacionando-as com seu cotidiano e com a sua vida prática. Mas também há divergências. O projeto Radix, a todo o momento, faz interlocuções entre o que foi estudado na unidade temática a partir de atividades, as quais retomam aquilo que foi trabalhado em aula, essa retomada, por vezes é problemática, pois no 6º ano do ensino fundamental, traçar paralelos entre aquilo que está sendo estudado e a contemporaneidade, entre a

história estudada e a vida cotidiana dos alunos é difícil, as temáticas trabalhadas, nesse momento, são complicadas de traçar esses paralelos. Por isso a necessidade de projeções do professor de história, com ele isso é possível. É importante elencar também sobre a fonte escolhida, ela apresenta propostas de aprendizagem fragmentadas e desorganizadas; não há interlocuções entre um tema e outro, eles foram escritos de maneira que não se complementam, seguindo na mesma lógica cronológica e linear dos acontecimentos. Além disso, há uma diversidade de imagens e, se não são discutidas pelo professor, no livro, não farão sentido, pois elas aparecem ali na tentativa de suprir a carência intelectual dos professores. No livro, há o conteúdo da unidade e existe também diversos fragmentos textuais, que estão dispersos dentro do texto e que se não problematizados pelo educador, não farão sentido no livro e no processo de ensino e aprendizagem dos educandos.

Nesse sentido, por perspectivar um processo de ensino e aprendizagem fragmentados, o manual propõe muitos exercícios interessantes, mas que em sua grande maioria não estabelece pontes de contato com aquilo já trabalhado ao longo da unidade. O que há é uma série de assuntos, dentro de uma mesma unidade e uma série de atividades que se esvaem se não forem salientadas de sua importância dentro do contexto escolar, há uma grande quantidade de informações presentes no LDH, as quais acabam tornando-o desorganizado e prejudicam a linearidade dentro da disciplina histórica, muito importante para os momentos iniciais da aprendizagem em história. Então, na tentativa de compreender os motivos dessas lacunas entre o conteúdo apresentado nas unidades temáticas do LDH e a fragmentação de todas as informações e, principalmente, por apresentar possibilidades claras de se trabalhar os conceitos de memória e história, por perspectivar de forma clara seu posicionamento dentro da historiografia, é o motivo pelo qual esse livro foi escolhido. Ele é fruto de seu tempo, fruto da produção intelectual dos historiadores.

Ao mesmo tempo que o projeto Radix apresenta conteúdos mais dinâmicos, no sentido de pensar na história como um processo amplo que envolve seres humanos no tempo, com relação à disposição dos conteúdos, há tentativas de manter um padrão conteúdista. O LDH trabalha com os fenômenos históricos, porém, dificilmente, ele traça paralelos entre as temporalidades, a esteira da construção da memória. Inicialmente, o livro deixa claro que pretende trabalhar com

conceitos de história mais subjetivos e dinâmicos. Contudo, não encontramos isso ao longo de suas páginas, basicamente, são projeções históricas que não acompanham as transformações do ensino de história e apenas isso. O autor, Cláudio Vicentino prioriza as matérias que devem aparecer no livro, elabora uma série de exercícios sobre elas, mas não possibilita ao educando estabelecer pontes entre o passado e o presente, entre a memória e a história. Nesse sentido, o projeto Araribá nos apresenta algumas projeções e intencionalidades inclinadas às discussões sobre as relações entre a memória e a história, essas não apresentadas pelo projeto Radix. Não há distinções discrepantes entre uma coleção e outra, pois ambas precisaram apresentar perspectivas exigidas por uma seleção, o que há são pequenas rupturas que possibilitam outras interpretações sobre os acontecimentos. A escolha do livro se deu porque ele apresenta conteúdos e exercícios que permitem diálogos sobre a memória; os dois LDH nos mostram possibilidades de se trabalhar com a perspectiva da memória, mas são construções diferentes. Enquanto o projeto Araribá, estabelece em seus textos e em grande parte de suas atividades, projeções entre a memória e a história, o projeto Radix se limita ao estudo dos conteúdos e em elaborar exercícios que em sua grande maioria se vinculam apenas aos temas apresentados nas unidades temáticas, não articulando possibilidades de se pensar a memória a partir daquilo que está disponível no livro didático, por mais que esse diálogo apareça no livro destinado ao professor, ele aparece vagamente no produto didático.

Sobre a perspectiva historiográfica das obras e suas distinções, o quadro abaixo apresenta outro fragmento dos dois livros e as suas distinções sobre a história. No projeto Araribá, o capítulo introdutório chama-se “Introdução aos Estudos Históricos”. No projeto Radix, chama-se “Que história é essa?”, ambas têm o sentido de situar o educando dentro da disciplina histórica, contemplam os estudos iniciais da disciplina, pois os dois pertencem ao 6º ano, apresentando as possibilidades de se problematizar a história, os tempos e as experiências dos sujeitos e qual o sentido de se estudar essa disciplina. Ambas as coleções nos mostram de forma diversa, as múltiplas perspectivas da história (vivências, memórias, identidades, história oficial, etc.). Mas, a primeira apresenta concepções de história que permeiam o universo da historiografia, falando na existência de múltiplas perspectivas históricas, entretanto que apenas algumas dessas são

consideradas pelos historiadores. O projeto Radix, nos apresenta um texto que transparece uma visão muito mais sociológica e antropológica dos acontecimentos, diferentemente daquilo que de fato, entende-se como história; há uma tentativa de relacionar história à construção cidadã dos educandos, e incentivar a formação crítica desses alunos no sentido de promover o respeito à diversidade e às diferenças. Isso, de certa forma, não compete à disciplina histórica. A ela, cabe traçar diálogos entre os acontecimentos e propor aos educandos possibilidades de ensino e aprendizagem, no que tange os assuntos sobre as temporalidades e em como os processos permaneceram, transformaram-se e findaram-se ao longo da história. Abaixo o quadro comparativo entre as perspectivas historiográficas das duas coleções, presentes na unidade temática “Introdução aos estudos históricos”:

Projeto Araribá	Projeto Radix
<p>“A palavra história tem muitos significados. Normalmente, ela é usada quando relatamos acontecimentos do passado. Por exemplo, quando dizemos “meu avô conta histórias superinteressantes sobre sua infância na Itália”, estamos nos referindo a fatos que aconteceram há muito tempo. Agora veja a seguinte frase: “esse professor já leu muito sobre a história da África”. Nesse caso, como a palavra história foi utilizada? Quando o historiador desenvolve seu trabalho, ele escreve apenas sobre o passado? A história, nesse caso, é o estudo tanto do passado quanto do presente. Os acontecimentos do passado são importantes quando eles ajudam a explicar o presente. É necessário estudar a história da África no Brasil porque há muitos afrodescendentes em nosso país, por exemplo. Os historiadores realizam a pesquisa histórica de duas maneiras. A primeira é investigando as transformações ocorridas nas sociedades ao longo do tempo. A outra é buscando os traços dessas mesmas sociedades que não mudaram, ou seja, as permanências.</p> <p>(PROJETO ARARIBÁ. 2014, pp. 12-13)</p>	<p>“Você já ouviu, leu e contou muitas histórias, não é mesmo? E certamente já estudou História no passado. Se você pensar bem, a sua vida forma uma história composta de tudo o que aconteceu com você, desde o dia em que nasceu até hoje. A sua história, por sua vez, também está ligada à história de sua família, da sua cidade, do seu país. Contar histórias, viver a história, estudar História... A palavra “história” quer dizer a mesma coisa?” [...] quando alguém nos conta alguma coisa e coloca os acontecimentos em ordem, está contando uma história. Toda vez que alguém conta uma história, dá sentido aos acontecimentos. Também se chama história tudo o que aconteceu no passado da espécie humana. Os seres humanos fazem história ao agir sobre a natureza, como quando constroem abrigos para se proteger da chuva e do frio, plantam e colhem seu próprio alimento, fazem diques para controlar as cheias dos rios. O ser humano também faz história ao se relacionar com outro, como quando elege seus representantes, participa de movimentos sociais e associações, disputa riquezas, poder, etc. Em nosso dia a dia, sempre nos relacionamos com a natureza e com as outras pessoas. Dessa forma, estamos sempre fazendo História.</p> <p>(PROJETO RADIX. 2014, pp. 12-13)</p>

A escolha do projeto Araribá se deu, principalmente, por apresentar concepções e enlaces, ambos dialogam com a historiografia e, porque perspectivam noções entre a memória e a história. No projeto Radix é perceptível o sentido que o autor dá à história. Há confluências entre percepções históricas, sociológicas e antropológicas que, de certa maneira, influenciam nos processos de ensino e aprendizagem da história, no sentido de não dialogar conceitos-chaves da historiografia e do ensino de história, e sim relacionar a disciplina com posicionamentos totalizantes e generalizantes, deixando de lado a figura do historiador como o produtor desse conhecimento. Diferentemente, o projeto Araribá, mescla esses conceitos com o ofício do historiador, trazendo a sua importância profissional para a sociedade e para a escola; na escrita do livro há referências sobre o papel do historiador e a sua influência na contemporaneidade. Contudo, é importante elencar também que mais do que ciência histórica, esses dois manuais, nos apresentam uma história “historicizada”, no sentido de projetar um ensino de história que não se caracteriza, em sua totalidade, como histórico. São percepções sobre a história romantizadas, cronologicamente cronometradas e trabalhadas sempre de forma linear, fazendo-nos nos questionar se, as discussões sobre o ensino de história têm repercutido sobre as escolas. Não compete à história tornar os alunos seres humanos melhores, não nos cabe, como historiadores, problematizar questões de cunho social ou religioso. O que é responsabilidade da disciplina, é propor à escola e aos sujeitos que compõem esse espaço, possibilidades de compreensão e interpretação dos processos históricos, bem como de mostrar as inúmeras potencialidades e dimensões da história, formar sujeitos críticos.

A escolha da fonte se deu, justamente, pela sua capacidade de propor diálogos entre a história científica, a historiografia e a memória. Em toda a extensão do livro didático do projeto Araribá, há tentativas de traçar esses diálogos, não tão aparentes nos outros manuais²⁶. Existem exercícios de comparação entre as temporalidades, privilegiando as relações de permanências e rupturas entre elas. E, a coleção permite, com a ajuda do professor, que os alunos percebam as transformações históricas de cada época, dando espaço para problematizações

²⁶ Nessa pesquisa, foram feitas análises de quatro coleções, do 6º ano do ensino fundamental, referentes ao componente curricular “História”. São elas: projeto Araribá da editora Moderna, projeto Radix da editora Scipione, Projeto Teláris da editora Ática e História, Sociedade e Cidadania da editora FTD. Para essa pesquisa, foi escolhido apenas o projeto Araribá.

sobre a importância de se pensar e de se estudar a história, sobre a transmissão de processos, mitos, lendas, memórias, lembranças, etc. O cuidado com o conceito de “memória” não há; não existe a preocupação em estabelecer essas relações ao longo das unidades temáticas e, menos ainda, no guia, destinado ao professor. Entendemos que todas essas propostas foram pensadas a partir da lógica mercadológica, já discutida e das necessidades de cumprimento de regimentos dos editais do PNLD. O fragmento abaixo é parte do edital, destinado à disciplina de história, ela relata o que é necessário ter dentro de um LDH e, quais as competências necessárias para a sua confecção e aprovação pelo PNLD.

É fundamental a diferenciação entre a vivência desses processos e a forma de produção de conhecimento sobre eles, ou seja, a compreensão do processo histórico e da produção de conhecimento sobre o mesmo. Da capacidade de perceber claramente essas duas dimensões da História dependerá o reconhecimento do valor do conhecimento histórico como base para a compreensão do passado e dos modos humanos padronizados de agir, pensar e sentir, estabelecidos em diferentes tempos e espaços. Viabilizar o pensar historicamente é o objetivo central do ensino-aprendizagem de História **e é por meio desse processo que são desenvolvidas as capacidades que auxiliam o aluno a atuar na sociedade de forma autônoma, crítica, participativa, digna e responsável.** [...] Nesse sentido, é fundamental a diferenciação entre a vivência desses processos e a forma de produção de conhecimento sobre eles, ou seja, a compreensão do processo histórico e da produção de conhecimento sobre o mesmo. (PNLD. 2014, pp. 64)

A citação do documento remete-nos a problemática em torno da história ensinada, principalmente, no que diz respeito às competências da disciplina em sala de aula. Ora, a história se caracteriza por discutir e problematizar os fenômenos históricos no tempo e, mais do que isso, ensinar história é propor aos alunos outras percepções sobre ela e a compreensão dessa como produtora de conhecimento; na prática, na construção, na edição e na distribuição desses materiais é diferente daquilo que é posto nos editais. Ao justificar a escolha do LDH, como fonte dessa pesquisa, pensamos primeiramente ser ele um componente fundamental nas aulas de história. Fundamental, porque mais do que um livro, ele representa parte do cronograma dos professores, o referencial histórico-teórico-metodológico do aluno e o representante da escola. Essa percepção é claro, nos remetem principalmente às aulas de história.

1.2) O livro didático de história, seu lugar dentro da escola

O livro didático compõe o universo escolar. E, decerto, ocupa um lugar de destaque nesse ambiente. Ele é um instrumento reflexivo, que propõe ao processo de ensino e aprendizagem da escola uma perspectiva sobre os acontecimentos, sobre as memórias, sobre os cotidianos, sobre as sociedades, mitos, lendas e tudo o que é considerado importante pelos órgãos institucionais que regem a escola e a educação no Brasil.

O livro é um importante instrumento de validação dos assuntos relacionados às disciplinas, para além da disciplina história. Ele, em alguns casos, se tornou a essência da escola. Além disso, é preciso compreender, ele é uma representação daquilo que é discutido para além dos muros da escola, além de ser uma possível aproximação da universidade com a escola. A produção de conhecimento dentro da academia influencia na escrita dos materiais didáticos. Além disso, a peculiaridade desses livros está na presença dele dentro da escola e, mais precisamente, em seu uso nas aulas. O livro de história, especificamente, estabelece contato entre a história dita oficial e os estudantes. Segundo a historiadora Flávia Eloisa Caimi, esses manuais vão além da escola, adentram as residências dos estudantes.

Entendido atualmente como um suporte cultural que opera para além da escola, já que constitui, muitas vezes, o único material de leitura que entra nas casas dos estudantes de escolas públicas brasileiras, o livro didático também considerado um importante instrumento de trabalho para os processos de ensino-aprendizagem escolares, um significativo auxiliar para o trabalho do professor e um elemento bastante presente na formação das novas gerações. Nessa perspectiva, espera-se que o professor não tome o livro didático como uma prescrição e/ou imposição ao seu trabalho, lançando mão de outros materiais pedagógicos e refutando as proposições do livro que não condizem com a sua proposta de trabalho. (CAIMI. 2010, pp. 111)

Sobre o LDH; eles são produtos daquilo que é discutido na historiografia e fruto de seu tempo. Os livros, aqui explanados, podem não conter uma visão facilmente inidentificável sobre ela, a historiografia, mas possuem algumas representações dela, como por exemplo na escrita, nas fontes utilizadas, na

bibliografia utilizada para a produção do material, etc. Então, esses materiais são também, produções de historiadores. São responsáveis por apresentarem aos educandos processos históricos importantes para a cultura ocidental e para a construção de um saber universal e, além disso, estimulam a criticidade e as múltiplas consciências históricas dos estudantes. Portanto, pensar na importância do LDH na escola, é problematizar a complexidade que esse material apresenta e mais do que isso, observar a própria escola como um espaço de identidades, de sentidos e de memórias. Observar a presença do livro didático na escola é perceber o quanto ele é intrínseco ao sistema; ele é uma parte do todo. O educador e historiador Alain Choppin, busca definir o sentido dos livros didáticos dentro da escola, além de pensar neles como uma construção de cultura coletiva, memorial e identitária de uma geração. Nesse sentido, ele diz que;

A natureza da literatura escolar é complexa porque ela se situa no cruzamento de três gêneros que participam, cada um em seu próprio meio, do processo educativo: de início, a literatura religiosa de onde se origina a literatura escolar, da qual são exemplos, no ocidente cristão, os livros escolares laicos “por pergunta e resposta”, que retomam o método e a estrutura familiar aos catecismos; em seguida, a literatura didática, técnica ou profissional que se apossou progressivamente da instituição escolar, em épocas variadas – entre os anos 1760 e 1830, na Europa –, de acordo com o lugar e o tipo de ensino; enfim, a literatura “de lazer”, tanto a de caráter moral quanto a de recreação ou de vulgarização, que inicialmente se manteve separada do universo escolar, mas à qual os livros didáticos mais recentes e em vários países incorporaram seu dinamismo e características essenciais. (CHOPPIN. 2004, pp. 552)

O grau de complexidade trabalhado por Choppin penetra no cerne das questões envolvendo os manuais didáticos, principalmente os de história, por conterem ideologias e visões históricas que devem seguir os padrões estabelecidos pelos órgãos responsáveis na elaboração e distribuição deles às escolas. Os livros representam a cultura na qual estão sendo produzidos, eles são refletores da sociedade dominante. Além disso, eles são produtos de uma identidade coletiva, são elaborados por grupos que expressam suas ideologias, suas visões de mundo, suas tradições, a sua religiosidade, as suas perspectivas políticas, sociais e econômicas e que, tendenciosamente, escolhem a partir dos editais do PNLD aquilo que merece compor os LDH's. Outro aspecto a ser destacado, é o quanto esses manuais estão

imbricados em uma lógica mercadológica, capitalista, da sociedade na qual estão inseridos. A indústria de livros didáticos, “indústria didática”, termo cunhado pelo educador Kazumi Munakata²⁷ nos anos 90 do século passado, compõe o maior número de produções literárias do Brasil, há um produto precisando ser vendido. E um ponto que converge para aquilo a que se propõe esse trabalho, os livros são responsáveis por legitimar uma memória histórica coletivo-nacional, a qual dá unidade e homogeneidade aos fatos históricos nacionais e internacionais, não importando se essas memórias representam grupos sociais específicos, o livro, geralmente, carrega consigo os simbolismos e as “lembranças” desses grupos predominantes. Ao refletir sobre esses aspectos, podemos compreender em qual lugar o livro didático se encontra nos espaços escolares.

Na esteira das produções para uma clientela, os manuais didáticos são ferramentas docentes que devem ser utilizadas de maneira crítica e problematizadora nas aulas de história, servindo como um auxiliador ou, talvez, facilitador do processo de ensino e aprendizagem tanto de professores, quanto de alunos, no sentido de propor uma organização e articulação dos acontecimentos de forma linear e sequencial das temporalidades, além dos fenômenos ocidentais, os quais permitem uma melhor compreensão do educando com relação aos assuntos trabalhados em sala de aula. O LDH é responsável por mostrar ao aluno e para auxiliar o professor com relação a alguns dos principais acontecimentos históricos. Além disso, os manuais didáticos, principalmente, os de história têm contribuído para estimular noções históricas e noções identitárias com forte vínculo ao nacionalismo, pois eles trabalham com temáticas que acabam por privilegiar apenas uma das diversas visões da história e priorizam certas classes, deixando de fora, perspectivas de mundo interessantes para se compreender e para se conhecer outros espectros sociais. Dada a importância dos livros didáticos dentro do ambiente escolar, seu lugar reflete no valor que é dado a ele, pelas pessoas que compõe esse espaço. Ele representa uma identidade nacional, representa uma memória coletiva, e também representa a escola. Falar sobre manuais didáticos, pressupõe-se falar sobre a escola ou sobre o ambiente escolar. Corroborando e traçando diálogos

²⁷ MUNAKATA, Kazumi. Produzindo livros didáticos e paradidáticos. Tese de doutorado. PUC – SP. 1997.

também com as perspectivas identitárias, ideológicas e didáticas dos LDH's, entende-se que:

O livro didático tem contribuído para a formação de uma identidade nacional na escola, com a sacralização de certos acontecimentos históricos e personagens tanto por meio das narrativas dos textos didáticos como por meio das ilustrações. [...], portanto, a formação de uma identidade nacional e do conceito de nação é um processo ideológico que na escola passa necessariamente pela conservação de uma memória nacional e pela formação de uma consciência política. As propostas educacionais do Estado não discutem no processo educativo que a formação da identidade nacional e da nação são construções sociais em que o povo é sujeito. (FREITAS; PELETTI; SOUZA. 2011, pp. 7)

Compreendemos que os livros didáticos, por si só, têm funções importantes para entendermos a complexidade do espaço escolar e do conjunto de documentos que fazem parte dele. A partir de leituras, observamos que os livros possuem, principalmente, funções didáticas, ideológicas, sociais e organizacionais. A primeira, porque ele sistematiza e “didatiza” o conhecimento acadêmico, colocando-o a disposição da escola, a grande maioria do que se tem dialogado nas universidades e nas comunidades de historiadores. A seguinte, função ideológica, há uma relação intrínseca entre os livros didáticos e as expressões ideológicas. Esses manuais são reflexos de uma visão de mundo, de uma visão de história pré-estabelecida, cabendo ao educador a competência de desconstruir e desmistificar essas visões. A função social do livro didático está vinculada às questões sociológicas, no sentido de pensar na produção desses materiais, na sua distribuição e no público que irá recebê-lo; ele também é produtor de sentidos, de ideologias, de conhecimentos, reproduzidor/produtor de memórias, etc. E a última, o LDH é responsável por organizar o conhecimento histórico, com clareza e coesão para que o leitor compreenda o que está posto nele. Contudo, ele não representa, em sua totalidade, o todo. Essas funções são interpretações dessa autora e os manuais ainda possuem visões muito fragmentadas sobre a diversidade de referenciais historiográficos, atividades e temas de pesquisa, os quais são representações sobre história de seus editores. Sobre isso, o historiador Jonatas Roque Ribeiro nos permite compreender que;

A história, como processo de conhecimento, é uma atividade contínua. Nenhum livro dá conta dessa dinâmica tão ampla e ininterrupta. Assim, ao apresentar os conteúdos de um livro, o autor estará selecionando informações, optando por caminhos, apresentando versões (já que, tal como o professor, o autor tem suas próprias concepções, impressões e formação) e lidando, sempre, com uma parcela do processo de conhecimento. (RIBEIRO. 2013, pp. 4)

Por fim, qual a representação do LDH para o professor de história? Há críticas quanto à utilização dos livros didáticos nas aulas da disciplina de história. Primeiramente, porque, como já foram falados anteriormente, os livros são representações de posicionamentos e de ideologias já construídos e, portanto, seria um equívoco, por parte do educador, construir suas aulas a partir, exclusivamente, dessa ferramenta. Ele não pode ser aquele que supre a ausência do professor, e não pode ser aquele que supera a capacidade do educador em um ambiente escolar.

É o professor que irá proporcionar o espaço para reflexões críticas com relação aos fatos históricos que, por ventura, venham descritos de forma superficial, de forma a induzir a um pensamento ideológico, geralmente, de manutenção da condição existente. (FREITAS; PELETTI; SOUZA. 2011, pp. 5)

O livro didático é um instrumento de ensino importante nas aulas de história, para o professor. Ele é um componente pedagógico e uma fonte de conhecimento para problematizar as múltiplas perspectivas históricas. Além disso, ele fornece aos estudantes, subsídios para a compreensão da história ocidental e proporcionam, em algumas coleções, percepções sobre outras dimensões historiográficas.

CAPÍTULO 2

LIVRO DIDÁTICO: UMA ARQUEOLOGIA DA MEMÓRIA NA HISTÓRIA

Faz-se necessário neste primeiro momento, pensar o conceito de memória dentro da historiografia, problematizando essa memória enquanto potencialidade ao estudo da história e, principalmente, como essa memória aparece nos livros didáticos, especificamente no “Projeto Araribá”.

Logo, existem aproximações e distanciamentos entre a memória e a história. Para tanto, qual o sentido de estudar a memória, principalmente ela, com relação à disciplina de história e aos livros didáticos? O LDH é uma das representações da história, é também uma das múltiplas dimensões da memória. Portanto, torna-se fundamental pensar nas relações entre memória e história e nas afinidades que elas duas possuem quando dizem respeito ao saber histórico ensinado, representado aqui pelo livro didático. A história ensinada é um produto da história científica; ela é compactada e sintetizada para ser trabalhada nas aulas de história. Por conseguinte, a memória, dentro da escola, possui inúmeras variáveis: as percepções do educadores, dos educandos, dos bibliotecários, da merendeira, do corpo diretivo; dos livros que compõe a biblioteca, da bandeira do Brasil, presente no pátio da escola, dos silenciamentos nas aulas de história, sociologia, filosofia, etc. A amplitude da memória, faz com que ela seja uma parte importante e integrante do espaço escolar, a ela compete a união ou a dispersão dos saberes, dos ensinamentos, das seleções de lembranças, etc. Sobre isso, as historiadoras Fabiana Rodrigues Almeida e Sonia Regina Miranda dizem que a escola é produtora e produzida de/por memórias.

[...] as especificidades das operações de memória como o lembrar e o esquecer, o ato de arquivar a própria vida, a compreensão da dimensão fragmentária da lembrança a partir do esquecimento – assim como as seleções e as intencionalidades que permeiam tais preservações –, os silêncios e silenciamentos experienciados ao longo de nossa existência encontram relevância junto ao saber histórico escolar, pois dizem de saberes que se constituem como plano de referência de mundo do aluno e que podem ser postos em diálogo com outros tempos. (ALMEIDA; MIRANDA. 2012, pp. 279)

Por isso a necessidade de se problematizar os conceitos de memória e as suas variáveis nas aulas de história e, principalmente, nos manuais didáticos, pois eles são espaços que criam e reproduzem memórias, ideologias, utopias, etc. A escola é a agente promotora das valorizações de memórias e histórias, ou deveria ser. Nesse sentido, podemos pensar nos usos da memória no cotidiano escolar e a sua influencia na vivência e na experiência dos membros que compõe esse universo. Pensando nos “usos”, cabe destacar aqui o trabalho do professor e historiador Ulpiano Bezerra de Meneses, sob o título “A história, cativa da memória? Para um mapeamento da memória no campo das Ciências Sociais”. Seu trabalho vai ao encontro dessa pesquisa no sentido de propor definições sobre a memória e sobre a história que evidenciam a questão da “gestão da memória”, termo cunhado pelo autor. Divergindo as questões que permeiam a memória e a história, o professor Ulpiano diz que são dois conceitos diferentes, tendo a memória a ver com a formação da identidade dos sujeitos e os simbolismos. Em contrapartida, a história é o constructo intelectual, é uma ciência cognitiva. Fazemos o uso dessa distinção nesse trabalho e elencamos a necessidade de interlocuções entre esses dois conceitos, no sentido de nutrir e influenciar ambos os conceitos. Sobre o posicionamento com relação a distinção entre memória e história, o autor diz que;

A memória, como construção social, é formação de imagem necessária para os processos de constituição e reforço da identidade individual, coletiva e nacional. Não se confunde com a história, que é forma intelectual de conhecimento, operação cognitiva. A memória, ao invés, é operação ideológica, processo psicossocial de representação de si próprio, que reorganiza simbolicamente o universo das pessoas, das coisas, imagens e relações, pela legitimação que produz. (MENESES. 1992, pp. 22)

Por ser uma dimensão única e, por vezes, dinâmica, a memória precisa de meios específicos para se materializar. Para tanto, ressaltamos também que, por possuir múltiplos sentidos, há a necessidade de gerência dessa multiplicidade. Sobretudo, quando falamos sobre seus usos. Sempre destacamos ser a oralidade uma possibilidade de se pensar na problemática da memória, talvez pela influência de estudos que enfoquem a metodologia da história oral²⁸ como mantenedora de

²⁸ A metodologia da história oral surgiu no ano de 1950 nos EUA. É uma possibilidade de pesquisa para inúmeras ciências, pois ela se instrumentaliza a partir de entrevistas, e se materializa com testemunhos sobre os acontecimentos, modos de vivência, experiências, processos históricos, etc.

vivências e lembranças da sociedade. Contudo, é importante ressaltar que, para além da oralidade existe a questão do tempo, da profusão de religiosidades e mitologias, a narrativa escrita, a própria história institucional como promotora de uma memória oficial, etc. essas proposições também são interessantes porque perspectivam outro olhar sobre a memória e a sua relação com a história. Nós, historiadores/professores, não discutimos o uso da memória em sala de aula, mas, talvez, as suas inúmeras potencialidades. E isso é problemático na medida em que relacionamos memória e história, pois a fonte de conhecimento parece esgotar-se. Sobre seus usos, Ulpiano diz que;

Dentre as principais categorias de suporte – a linguagem, o corpo, as cerimônias, os objetos materiais – apenas a primeira mereceu atenção suficiente, em especial no que concerne à palavra narrativa e à passagem do registro oral para o escrito. (MENESES. 1992, pp. 19)

No caso do LDH, o diálogo entre as dimensões da memória e os seus usos são necessários porque ele é a representação dessas prerrogativas. Esse diálogo é necessário na medida em que ele seleciona histórias, seleciona memórias, capítulos importantes da história mundial, os quais precisam ser dialogados, juntamente com outros posicionamentos e outras concepções de história, pois ele possui apenas uma das diversas perspectivas sobre os acontecimentos. Há, além disso, um entrelaçamento de memórias históricas, coletivas e individuais, que se entrecruzam a todo o instante e torna essa conversa em sala de aula, necessária, justamente para expor esses inúmeros agentes sociais que num todo, fazem e projetam a história. A historiadora Helenice Rocha nos apresenta uma perspectiva interessante sobre a presença do passado nas aulas de história. Mostrando-nos outra dimensão da memória, os objetos são em certa medida históricos e carregam simbolismos, lembranças e despertam memórias. Pensando nisso, a autora diz que a presença do passado nas aulas de história está na percepção do professor em trabalhar com objetos que evocam o passado, despertando e instigando os educandos com relação ao espaço escolar e à necessidade de pensar na escola e nos artefatos que a compõe como um objeto cultural, simbólico, histórico e memorial. Para tanto,

Na história, essa metodologia é difundida como uma potencialidade ao estudo sobre determinados acontecimento, sob a ótica da relação entre a memória e a história. IN: <http://cpdoc.fgv.br/>, acessado em 15/07/16, às 23h13.

segundo a autora, os livros são produtos culturais e também despertam esses sentimentos.

[...] elementos do passado se fazem presentes na sala de aula por meio do olhar interessado do professor sobre os produtos culturais que tratam, direta ou indiretamente, do passado e do que estão disponíveis no mundo social à sua volta. [...] A diversidade de produtos que evocam o passado é grande, como livros, filmes, sites, colunas em jornais, revistas especializadas, músicas, jogos, programas de televisão e rádios e produtos ligados a comemorações. (ROCHA. 2014, pp. 33)

Além disso, é importante ressaltar sobre a necessidade da academia em voltar seus olhos para as fontes escolares, mais precisamente aos livros escolares, dá-se principalmente, porque a história como disciplina científica, e hoje, profissional, não é mais ambiente apenas de historiadores. O que há é uma apropriação da história científica por outros profissionais que afetam, frontalmente, os interesses e as perspectivas da história acadêmica. Ela, já não é mais um espaço somente de historiadores e, isso acaba por afetar a produção do conhecimento, conseqüentemente, a produção didática. Essa última fica a cargo, em sua grande maioria, de outros profissionais para além do historiador, como por exemplo, os pedagogos e os profissionais da língua portuguesa, os quais se responsabilizam a adequar a linguagem dos manuais aos interesses e a idade dos alunos correspondentes.

[...] há conexões dessa história [história profissional] a história escolar. Uma delas está nas preocupações relativas à eficácia da comunicação que compartilham. Há a preocupação de adequação da linguagem ao público visado, simultaneamente a uma busca (maior ou menor) de manutenção do rigor do conhecimento que lhe serve como base. [...] a produção de objetos que usam a história, bem como sua livre apropriação por professores na escola, é observada com curiosidade ou preocupação por historiadores que produzem a escrita da história nas universidades. [...] Eles observa a invasão de seu território pelos profissionais dos meios de comunicação, em especial jornalistas. Mas, enquanto alguns se preocupam, outros são chamados a produzir essa outra história, mais próxima do grande público, por meio de obras de divulgação. O rigor do conhecimento apresentado ao público é uma das preocupações sempre presentes tanto para uns quanto para outros. (ROCHA. 2014, pp. 42-43)

Portanto, é necessário olhar para a escola e para os instrumentos culturais que a compõe, no sentido de apropriação daquilo que é inerente à questão histórica, o ensinar história e, principalmente, aos instrumentos de ensino na sala de aula, sendo no nosso caso, o livro didático. O estudo sobre o LDH é importante porque ele representa a história ensinada, ele é um fragmento daquilo que dialogamos na universidade e está sendo estudado, bem como utilizado no cotidiano dos alunos. Além disso, problematizar o conceito de memória nessa fonte escolar é necessário, pois o LDH é um transmissor de conhecimento, é o manual norteador das aulas de história e, mais do que isso, ele é um interlocutor entre os tempos históricos e as narrativas do passado e do presente; a memória é responsável por estimular essas relações.

Nesse sentido, faz-se necessário traçar um diálogo historiográfico sobre a memória na história e, em certa medida, pensar nos possíveis paralelos entre essas duas instâncias com o ensino de história, especificamente no livro didático estudado. Ora, o que é memória para os historiadores? Qual o seu sentido dentro da historiografia? Para os historiadores, a memória abriga o passado; e ela também serve de abrigo para o presente. Ela pode ser se não o é, um arcabouço de possibilidades e traz consigo inúmeras significâncias. Ela é mantenedora do passado porque ela o ressignifica a partir das vivências da atualidade. Para alguns, ela se distancia da História, para outros ela é parte atuante de, praticamente, todos os processos históricos. A memória é responsável por presentificar²⁹ à história e dar a ela um sentido. Ela é responsável por articular os tempos históricos. Na educação, o conceito de memória perpassa todas as etapas de consolidação do processo de ensino e aprendizagem. Dentro dos espaços escolares a memória coletiva dialoga com as memórias individuais e ambas se constroem e se legitimam a partir de uma memória institucional e histórica. Todas elas se nutrem na mesma fonte – a história vivida, a experiência, etc. Contudo, essas distinções e categorizações são importantes para facilitar nosso entendimento. Inicialmente, definimos a memória

²⁹ Aqui, a palavra tem o sentido de *Presentismo* ou *Présentisme*, termo que já vinha sendo discutido ao longo do século XX, por Marc Bloch e Fernand Braudel. Foi explanado de forma mais enfática pelo historiador francês François Hartog em 2003 no livro *“Régime d’ historicité: presentisme et expériences du temps”*. Basicamente, é o estudo do presente, uma tentativa de propor a análise deste a partir de uma proposta epistemológica que para François Hartog seria o auxílio dos regimes de historicidade, na tentativa de perspectivar um distanciamento do objeto de pesquisa. IN: HARTOG, François. Tempo e História: “como escrever a história da França hoje”. Revista de História Social. Campinas: 1996, pp. 132.

como num sentido mais amplo e dinâmico, que caminha entre os conceitos antropológicos, sociológicos, filosóficos e históricos.

Afinal, é intrínseca a condição humana a busca de formas de localização no tempo e no espaço, sobretudo como forma de nos entendermos enquanto sujeitos dentro de um grupo específico e em relação a outros grupos em diferentes temporalidades. Por intermédio das práticas de memória se fortalecem as condições necessárias à formação de uma orientação básica no tempo. Esta habilidade está vinculada a nossa capacidade de estabelecer diálogos com o passado e com o futuro, sendo o tempo presente o lugar de construção dessa inteligibilidade. Por meio das operações de memória, com toda a sua dinâmica de lembranças e esquecimentos, se torna possível avançar num tempo anterior ao de nossa existência e projetar ações para o futuro. (ALMEIRA; MIRANDA. 2012, pp. 263)

Na fonte analisada, a memória apresenta-se a partir de alguns sentidos; ela é um lugar de memória, pois em sua totalidade, o livro didático de história é um espaço de evocações e salvaguarda memórias e lembranças da história e do homem ocidental. Ele é um espaço de organização temporal, o qual dialoga entre si e entre os sujeitos que compõe o espaço escolas, além de representar a materialização de uma memória histórica coletiva. Todas essas percepções são dialogadas na historiografia da memória, proposta pelos historiadores que a estudam.

Na historiografia, começa-se a pensar na memória como objeto de pesquisa e potencialidade aos estudos históricos, a partir da segunda metade do século XX. Anteriormente, alguns historiadores problematizaram a questão dos tempos históricos e, principalmente, sobre o presente. Contudo, é apenas na segunda metade do século passado que nós, historiadores, nos apropriamos da sociologia e da filosofia da história, para pensar sobre o lugar das temporalidades e a relação história e memória. Nesse trabalho irão dialogar com o objeto dessa pesquisa – o livro didático de história “projeto Araribá” – principalmente François Hartog, Jacques Le Goff e Pierre Nora. Historiadores da escola francesa que perspectivam um conceito de memória, eles dialogam tanto com a sociologia quanto com a filosofia da história e a antropologia, próprio da historiografia. Conceito esse que perpassa a questão oral e identitária, no sentido de refletir sobre o ser/existir enquanto sujeito histórico, museológica e arquivística, focado na salvaguarda da memória

nacional/institucional. Para os historiadores, memória nacional e individual está no cerne da discussão sobre memória na historiografia. E ambas dialogam com a coletividade, ou seja, a memória coletiva. Esses historiadores foram escolhidos porque compreendemos e identificamos suas perspectivas histórico-mnemonicas na fonte estudada.

O historiador francês François Hartog apresenta-nos a questão da memória a partir das temporalidades e das instituições. O livro do autor, que mais explicita o conceito de memória e o relaciona com a historiografia e a comunidade de historiadores, é os *Régimes d'historicité*, no qual propõe uma organização das experiências humanas no tempo, na tentativa de articular passado, presente e futuro. Claro que pensando esse regime a partir de uma estrutura de ordem dominante, na qual os próprios acontecimentos sobressaem dessa estrutura. O autor, ao conceituar o termo que dá origem ao nome do livro diz:

“Um regime de historicidade nunca foi uma entidade metafísica, caída do céu e de alcance universal. É apenas a expressão de uma ordem dominante no tempo. Tramando por diferentes regimes de temporalidade, ele é, concluindo, uma maneira de traduzir e de ordenar experiências do tempo – modos de articular passado, presente e futuro – e de dar-lhes sentido.” (HARTOG. 2014, pp. 139)

Para tanto, muito além de problematizar o passado, que é o principal objeto dos historiadores, Hartog pensa no estudo das temporalidades como mantenedoras de todos os processos históricos. Os regimes despertam o sentimento em favor do passado, do presente e do futuro, mas, principalmente, do presente, por quê? Pois foi a partir desse questionamento que o conceito de memória adentra o campo da história para François Hartog, ele problematiza, especificamente, esse regime – o presentista. O presente traz questionamentos específicos sobre determinados acontecimentos e utiliza-se de outras fontes para se legitimar e se constituir, além disso, o regime presentista é aquele no qual os homens vivem e presenciam o que contribui qualitativamente para a construção da história, na visão do historiador. Sendo assim, o autor pensa na memória como potencialidade ao estudo e a escrita da história, perspectivando a partir do presente, o passado. O que acontece é a interligação com a problemática dos lugares históricos, dos espaços os quais resguardam as lembranças entre o conceito de memória e os historiadores. Uma

tentativa de teorizar a memória e isso François Hartog faz através dos regimes. Essa problemática dos lugares, cujo cerne está a tentativa de materialização da memória e o questionamento sobre o que constitui essa, tem a prerrogativa de trazer a baila questões do tipo patrimonial em que se ratificam a ideia de consubstanciar a questão memorial entre os historiadores.

Para tanto, a questão fundamental da historiografia sobre a memória e sobre os tempos a ser proposta por François Hartog, é a de teorizar e materializar a memória. Ao tentar traçar paralelos entre os regimes e os processos memoriais, o autor diz que:

Em meados dos anos 1970, outra fenda manifesta-se nesse presente. Ele começa a se mostrar preocupado com a conservação (de monumentos, de objetos, de modos de vida, de paisagens, de espécies animais) e ansioso em defender o meio ambiente. Os modos de vida local e a ecologia, de temas exclusivamente contestatórios passaram a ser temas mobilizadores e promissores. Gradativamente, a conservação e a renovação substituíram, nas políticas urbanas, o mero imperativo de modernização, cuja brilhante e brutal evidência não tinha sido questionada até então. Como se se quisesse preservar, na verdade, reconstituir um passado já extinto ou prestes a desaparecer para sempre. Já inquieto, o presente descobre-se igualmente em busca de raízes e de identidade, preocupado com a memória e genealogias. (HARTOG. 2014, pp. 151)

Mas, que memória é essa? No final do século XX, muito se discutia a respeito dos arquivos; lugares destinados pelo estado a resguardar a memória nacional. Para Hartog, os significados da memória giram em torno das questões patrimoniais, dos museus, e, principalmente, após a Segunda Grande Guerra com a História Oral e os testemunhos. Para ele, os historiadores passaram a se interessar pela questão memorial a partir do interesse do estado em salvaguardar as “lembranças” dos principais eventos ocorridos até o momento. Ora, nesse primeiro momento, o interesse dos historiadores pela memória, está na relação entre ela e o estado, entre ela e o lugar que essa passa a ocupar. Portanto, o interesse da história na memória era o de problematizar aquilo que estava sendo guardado. “[...] para Chateaubriand em 1830, como para Nora no início dos anos 1980, tratava-se de partir de um diagnóstico feito sobre o presente e registrá-lo.” (HARTOG. 2014, pp. 134). Para acompanhar esse processo de solidificação e materialização da memória, a historiografia segue na mesma direção, tentando a partir de um viés sociológico legitimar a memória, os usos dela dentro da ciência histórica. Quem se

responsabiliza por discutir sobre essa questão é a Nova História³⁰, mais precisamente com os historiadores Jacques Le Goff, Pierre Nora e Roger Chartier que buscam em Maurice Halbwachs³¹ a legitimidade da memória dentro da história. A Historiografia se apropria do conceito do sociólogo com a condição de que “os historiadores saibam como dela se servir” (HARTOG. 2014, pp. 158). Isso se refere às rupturas entre a modernidade e a contemporaneidade onde houve uma proliferação de memórias coletivas e o incentivo dessas na escrita da história, os historiadores tentaram organizar isso de uma maneira em que o enfoque sociológico fosse problematizado e redirecionado para a questão da memória dentro da própria historiografia.

Para tanto, devemos nos utilizar da memória coletiva, mas antes disso nos apropriar desse objeto de pesquisa com cuidado respeitando os limites da pesquisa contemporânea. Pensar no conceito de memória dentro da história é refletir também sobre a pesquisa histórica. Nesse sentido, dentro da visão historiográfica, a memória é estritamente um objeto de seu tempo, ou seja, as memórias são contemporâneas de si. O pensamento de Halbwachs vai ao encontro da história na medida em que essa é mais uma das diversas dimensões da memória. Essas dimensões são representadas, aqui, pelos historiadores que se dedicam a historiografia antiga, incluindo François Hartog quando falam a respeito da origem da história enquanto perspectiva “científica” na Grécia antiga, relacionando-a com a memória desde o princípio; o mito das musas. Sobre essas relações estabelecidas ainda na antiguidade, Hartog diz:

A prosa substituiu o verso, a escrita se impõe: a Musa desapareceu. No seu lugar, está um termo novo e uma nova economia narrativa. “De Heródoto de Halicarnasso, eis a exposição de sua *historie*...” Palavra emblemática, *historie* (forma jônica de história), aos poucos,

³⁰ Corrente historiográfica do final do século XX, surgida, mais precisamente na década de 1970 com Pierre Nora no livro “A história nova”, organizados por Jacques Le Goff, Roger Chartier e Jacques Revel. NORRA, Pierre. *Mémoire Collective*. In: LE GOFF, Jacques; CHARTIER, Roger; REVEL, Jacques (Orgs) *La nouvelle histoire*. Paris: Retz. 1978. p. 400-401.

³¹ Sociólogo e filósofo francês. Autor do livro “A memória coletiva” publicado em 1950, uma das suas obras mais importantes e que influenciou diversos historiadores que têm seus trabalhos focados no estudo da memória. O cerne da questão colocada por Halbwachs está calcado na relação entre a memória coletiva, e a sociedade. Sua teoria é pensada a partir de uma visão histórico-sociológica. A memória, para o autor, divide-se em individual e coletiva e ao longo da obra é feita uma distinção especificamente entre a segunda e a memória construída historicamente. Para ele, essas distinções são importantes para manter a ordem teórica, contudo, é importante questionar os limites entre a memória coletiva e a individual. Halbwachs diz que as linhas que as separaram são tênues e frágeis, ambas se nutrem mutuamente. E que as lembranças transitam entre a coletividade e a individualidade; o sujeito pode se apropriar das memórias de outrem ou não.

vai impor-se (Tucídides, por sua vez, adotará a maior precaução para evitar seu uso). Palavra abstrata, formada a partir do verbo *historien* – investigar, em primeiro lugar, no sentido de inquérito judicial -, *história* é um termo derivado de *histor*, que, por sua vez, está associado a *idein*, ver, e a *oida*, saber. Em vez de ser “aquele que sabe por ter visto ou aprendido”, o *histor* é aquele que sobretudo está na condição de se apresentar como avalista. (HARTOG. 2013, pp. 61)

Corroborando, Marc Bloch, antes da elaboração de toda a teoria do sociólogo alemão, na primeira metade do século XX diz que os historiadores e suas pesquisas são frutos de seu tempo. Então, memória e história são representações contemporâneas sobre os acontecimentos no tempo. Há distinções entre essas duas instâncias; contudo, é preciso levar em consideração sobre ambos serem processos divergentes que se entrelaçam dentro da historiografia a todo o instante. Existem mais aproximações do que distanciamentos entre a memória e a história, isso porque não existem discussões históricas sem a influência dos processos mnemônicos, todos são frutos de seu tempo e possuem relações diretas com o passado e o presente. A teoria de Halbwachs foi importante para a historiografia, pois aproximou as relações entre a memória e a história, principalmente, no que diz respeito à relação historiador e contemporaneidade. A obra antecessora de os Regimes de Historicidade é *“Évidence d’histoire: ce que voient les historiens”* publicada na França no ano de 2003, a qual, também, é influenciada pelos escritos de Maurice Halbwachs. Nele, Hartog trabalha acima do discurso das temporalidades. Mas, para além dos tempos, igualmente, dialoga sobre as formas de escrita da história e sobre a relação da memória com essa escrita. Sendo um especialista em historiografia grega, o autor fundamenta sua pesquisa a partir do estudo sobre os escritos gregos e romanos: Heródoto, Tucídides, Políbio, Dionísio, etc. Sobre isso, é inevitável ao historiador o diálogo sobre o que é história e o que é memória, tendo em vista que a maioria desses escritos estava focado nas memórias narradas desses interlocutores. (HARTOG. 2013, pp. 40) A narrativa está intrinsicamente ligada à memória. Por isso a necessidade de se pensar sobre esse conceito na obra de Hartog, narrar tem o sentido de rememorar, de “dar voz”, de testemunhar, isso se dá a partir das idas e vindas entre o passado e o presente, pelo historiador, principalmente, no que diz respeito à antiguidade e aos gregos. Nesse sentido, a relação da memória com a história para François Hartog está focada na influencia do historiador na escrita da história, mais precisamente, na relação entre

ele e o seu objeto de pesquisa e das suas relações com as temporalidades. A partir da influencia da antiguidade e o seu debruçar nos estudos sobre os gregos, Hartog legitima a relação entre o historiador e a sua escrita, sempre deixando claro a falibilidade da memória. Sobre essa relação, o historiador, para ele, é o “senhor da imortalidade”, conforme a citação abaixo:

Mas a história e memória tiveram de saída, um projeto comum, suas relações efetivas foram complexas, mutáveis e conflitantes. Assim, em sua pretensão de comprovar que só a história do presente pode ser “científica”, Tucídides concluía que a história se faz amplamente contra a memória (sempre falível). E seus longínquos colegas do século XIX são, por sua vez, favoráveis a uma estrita separação entre história e memória, mas desta vez em nome do ideal de uma história do passado e apenas no passado: a história também termina onde começa a memória. Somente há pouco tempo é que ocorreu uma obrigação de repensar a articulação das duas. [...] a memória até então considerada uma fonte impura, transformou-se em um objeto de história de pleno direito, com sua história. (HARTOG. 2011, pp. 27)

Sabemos que a memória para a história alcançou um viés um tanto diferente desse, do final do século passado; aonde a primeira estava interligada com as questões patrimoniais. Atualmente, essa concepção ainda é válida, porém, para além desta, ela acompanha uma série de outras dimensões memórias, são elas: as narrativas, biografias, oralidades, lembranças, etc. Relacionando com o que François Hartog chama de memória, conseguimos compreender a necessidade de observar os entrecruzamentos e entrelaçamentos entre essas duas concepções. Na citação acima, o autor diz que para além desses diálogos, entre memória e história, existe a necessidade de observar que a conversa diverge em ambos, no sentido de um preservar aquilo que podemos chamar de real, “verdadeiro” e, a outra perspectiva de falível, falso. Ora, ao problematizar os processos mnemônicos compreendemos o quanto eles são falíveis. Entretanto, a escrita de Hartog, deixa claro que a memória possui seu próprio constructo, ou seja, ela possui sua própria essência, sua própria história. O posicionamento de François Hartog é o de compreender que, tanto a história, quanto a memória são concepções e visões de mundo divergentes. São dois conceitos dentro de uma mesma perspectiva historiográfica.

Como pensar a perspectiva da memória, de Hartog, nos livros didáticos? Fonte desse trabalho? O autor trás elementos constitutivos da memória dentro da Historiografia os quais remetem, principalmente, a uma sociologia da memória, proposta por Maurice Halbwachs, bem como aos lugares de memória, do historiador francês Pierre Nora. Os livros didáticos são repositórios de uma memória socializada, ou seja, o livro abarca os acontecimentos importantes de certa forma para as concepções de mundo das comunidades, nas quais ele irá pertencer, aqui, o sentido social está posto a partir da perspectiva da socialização dos fenômenos históricos nas aulas de história. Histórica, porque compreende determinados momentos da história, no sentido de comportar uma parcela dos principais acontecimentos históricos, necessários na medida em que as instituições escolares criam seus projetos pedagógicos. E, não menos importante, memória no sentido coletivo, a qual nos remete a institucionalização e uniformização dela por parte do Estado. Os livros didáticos também são “Lugares de Memória”; é aqueles que resguardam a memória, socialmente construída, a memória histórica. Os livros são, mais precisamente, arquivos que guardam parte da memória, institucionalizada, dentro das bibliotecas escolares.

Na página 237, o LDH apresenta uma atividade interessante que nos possibilita pensar no conceito de memória trabalhado por François Hartog. É apresentado aos alunos uma fotografia, fazendo referência à imigração na atualidade com a legenda “Políciais italianos vigiam imigrantes ilegais no Porto de Empédocle, em Lampedusa, Itália. Foto de 2011” (ARARIBÁ. 2013, pp. 237). Para falar sobre esse processo na atualidade, o livro utilizou os conteúdos sobre Roma Antiga e a “invasões bárbaras” e como o processo migratório interferiu, influenciou e transformou a visão das populações locais com relação a imigração. Além disso, os autores ainda possibilitam discussões e o confronto de ideias entre uma memória coletiva, pertencente à mentalidade social dos romanos do século V, bem como com a realidade econômica, social e política ocidental.

Abaixo a atividade disponibilizada no projeto Araribá:

5) Segundo os historiadores, uma das razões que explicam o fim do Império Romano foi a penetração nas terras do império de povos considerados bárbaros. Ao longo de centenas de anos, difundiu-se a ideia de que esses povos eram todos violentos e cruéis. As novas pesquisas, contudo, mostraram que muitos deles simplesmente desejam ser integrados à sociedade romana e não destruí-la. Observe atentamente a foto ao lado e responda.

a) Quais povos eram chamados de bárbaros pelos romanos? Como você explicaria a atitude dos romanos diante desses povos?

b) Um dos sinônimos de bárbaro é estrangeiro. Hoje, principalmente nos países ricos, muitas pessoas tentam evitar que imigrantes pobres entrem no território à procura de empregos e melhores condições de vida. Em muitos casos, esses imigrantes possuem trabalhos precários e seus hábitos são considerados grosseiros pela população local. Há imigrantes no município onde você vive? Como eles são tratados?

(PROJETO ARARIBÁ. 2010, pp. 237)

O exercício desperta o aluno para as questões que envolvem a perspectiva histórica do processo migratório e a memória coletiva, a qual se constrói e perpetua-se a partir disso. Além de relacionar com as ondas migratórias na atualidade, o livro apresenta conexões entre as temporalidades, característicos na historiografia da memória de François Hartog, Jacques Le Goff e de Pierre Nora, no sentido de observar os processos históricos a partir de uma ótica temporal, legitimando a construção de memórias que priorizem o sentido da coletividade e que proponham um sentimento de pertencimento e materialidade com relação ao espaço no qual estão inseridos.

O historiador francês Pierre Nora, foi o idealizador do conceito de lugar de memória³². A questão-chave dessa perspectiva é o de problematizar a memória, a identidade e o futuro; a sociedade se modificou e junto com ela a maneira de pensar

³² Referência do termo cunhado pelo historiador, IN: NORA, Pierre. *Les Lieux de Memoire. I la République*. Paris. Gallimard, 1984.

a história. Aquilo que caracteriza a sociedade contemporânea localiza-se entre o passado e o presente, no sentido de respeitar as especificidades de ambas as temporalidades. Além disso, compreender o sentido de coletividade e identidade da sociedade globalizada. Primeiramente, Nora equipara memória e história, colocando a primeira em alguns momentos num patamar acima da segunda. Mesmo se valendo da historiografia para falar sobre as divergências entre as duas perspectivas, o historiador acaba legitimando a memória a partir de sua relação com a história; para ele, existe uma relação intrínseca entre ambas.

Sobre os lugares de memória; de acordo com Pierre Nora, eles são os restos. São espaços físicos criados a partir de simbolismos e de uma consciência comemorativa e simbólica comunitária³³ que visa uma valorização das lembranças do passado no presente. Eles podem ser “museus, arquivos, cemitérios e coleções, festas, aniversários, tratados, processos verbais, monumentos, santuários, associações.” (NORA. 1993, pp. 12). Ao mesmo tempo em que eles salvaguardam a memória de uma determinada comunidade, eles também são espaços aonde persiste uma institucionalidade velada dos processos históricos, porque é importante para o Estado legitimar a sua história. Não existem neles memórias ditas naturais, no sentido de serem espontâneas, mas sim uma junção entre o Estado, as memórias oficializadas, e as instituições que juntos, criam esses espaços. São lugares que resguardam uma memória dita coletiva.

Os lugares de memória nascem e vivem de sentimentos que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque essas operações não são naturais. (NORA. 1993, pp. 13)

O conceito de memória na obra de Pierre Nora ratifica a ideia de materialização das memórias, também dialogadas nos escritos de François Hartog. Nora irá influenciar toda a geração de historiadores e pesquisadores da memória, com a sua perspectiva de memória arquivística e material que precisa de suportes para se legitimar. A memória de Nora possui em seu cerne dois pressupostos: o material e o estatal, o primeiro exterioriza-se a partir de objetos, instituições,

³³ O sentido aqui é o de comunidade, sociedade. Memórias socialmente construídas.

documentos, etc. O seguinte deixa claro a necessidade de um órgão fomentador, no caso, o Estado. Por isso as noções de “lugares de memória”. Ela, para o historiador foi pensada como perspectiva de pesquisa a partir de estudos sobre a comunidade francesa e, principalmente, sobre a Revolução de 1789³⁴, onde percebeu intransigentemente que a historiografia tem suas bases fincadas na memória³⁵. Contudo, elas se relacionam intrinsecamente a partir da lógica de materialidade e do suporte do Estado. Sobre isso, o autor diz que [...] menos a memória é vivida do interior, mas ela tem necessidade de suportes exteriores e de referências tangíveis de uma existência que só vive através delas. (NORA. 1993, pp. 14). Mas, ao mesmo tempo que o autor fala sobre a institucionalidade da memória, ele também desmistifica a perspectiva de uma oficialidade. A aproximação entre a memória e a história redefiniu as identidades sócio-culturais de grupos que eram marginalizados pela historiografia, ou seja, outras perspectivas com relação às realidades sociais e as memórias que, até então estavam entregues às querelas da história política generalizada, se desvencilhou. Agora, a memória é, além de coletiva e individual; privada. Essa memória que acaba se particularizando, têm um sentido muito mais na busca pelas origens dos sujeitos. A partir do entrecruzamento de tendências e de visões sobre a história e o auxílio dessas perspectivas à escrita da mesma, temos uma realocação do conceito de memória dentro da historiografia, isso na perspectiva levantada por Pierre Nora e também por Michael Pollak³⁶, um dos influenciadores da pesquisa de Nora. Agora o enfoque torna-se individual, ou seja, privado. Cada indivíduo tem sua visão sobre os acontecimentos. Essa ruptura está relacionada exclusivamente com à memória e a sua influência dentro da história.

³⁴ Revolução Francesa – 1789 a 1799.

³⁵ Nora deixa claro essa percepção de que a memória tornou-se o cerne da história, principalmente no texto “Entre a memória e a história: a problemática dos lugares”. Tradução de Yara Aun Houry. In: *Les Lieux de Mémoire. I la République*. Paris: Gallimard, 1984.

³⁶ Historiador austríaco que dedicou parte do seu trabalho ao estudo da memória. Ver: POLLAK, Michael. *Memória, Esquecimento, Silêncio*. Revista Estudos Históricos. Rio de Janeiro: 1989. Nesse texto, o autor se dedica a compreensão da memória enquanto processo hegemônico. Por isso, a comparação com a perspectiva de Pierre Nora, no sentido de dar voz aos excluídos. Pollak trabalha sob a perspectiva de que a memória é um espaço de disputas e de luta e nos traz a perspectiva de “enquadramento” dessas memórias: a redução da memória apenas a grupos que detêm certa supremacia, a manutenção de uma memória que mantenha a “coesão” dentro da diversidade de grupos sociais que não fazem parte do grupo hegemônico. E além disso, deixa claro que essa memória, elitizada ou enquadrada, é alimentada pela história. Portanto, sobre o enquadramento das memórias, compreende-se aquelas memórias fortemente construídas, como por exemplo, memória nacional.

A algum tempo já vinha se discutindo sobre a influência de outras ciências e a mudança de enfoques dentro da historiografia, privado, público e público-privado. Ela [a memória] obriga cada um a se lembrar e a reencontrar o pertencimento, princípio e segredo da identidade. (NORA. 1993, pp. 18) Outro conceito elencado por Nora, é a identidade³⁷ e as relações de pertencimento, o diálogo entre memória e história produz o sentimento de “pertencer” à comunidade no qual o sujeito está inserido e a problematizar o papel que os cidadãos exercem dentro dessa comunidade, nesse sentido a identidade está para a representação, assim como a representação está para a identidade. Para o autor a questão das “memórias-arquivos” e os “lugares de memória” exprimem a busca por uma história e uma identidade. Logo, continuamos na perspectiva historiográfica de que a memória é intrínseca à história.

Ainda sobre os “lugares” de Nora, a memória pode ser entendida a partir de três enfoques distintos: memória-arquivo, no sentido de salvaguardar vestígios, lembranças, tradições, filosofias, documentos escritos, etc. A memória-dever, que tem como enfoque, fundamentalmente, a necessidade de ratificar a permanência e de possibilitar um desvio de perspectiva da memória dentro da história. Essa visão está calcada na tentativa de dar voz e legitimidade àquelas comunidades que vivem nas periferias da escrita da história. Como terceiro enfoque, temos a memória-distância focalizada na relação temporal entre passado, presente e futuro. O historiador, ao fazer essa categorização teórica, nos permite compreender que a construção do conceito de memória dentro da história está centrado, a partir de uma dualidade, entre o antes e o depois, entre o passado e o presente. Nesse sentido, desencadeia uma percepção da memória que a partir dessas três perspectivas –

³⁷ Sobre as relações entre memória e identidade ver CANDAU, Jöel. Memória e Identidade. São Paulo: Contexto, 2012. Tradução de Maria Letícia Ferreira. Trazendo um olhar diferente para esse trabalho, o antropólogo francês Jöel Candau, influenciado também com os escritos de Pierre Nora, apresenta-nos uma relação mais subjetiva sobre a memória, diferentemente das perspectivas historiográficas. Compreendemos que ambas as ciências são subjetivas, mas a memória para a história tem um sentido mais “material”, ou seja, é importante que os historiadores exteriorizem essa memória a partir de objetos, lugares, etc. Na perspectiva antropológica, e nesse sentido, na teorização mnemônica no livro de Candau, a memória tem uma relação muito mais pessoal com o sujeito, por isso a necessidade de dialogar com a identidade, porque a memória, para Candau, é aquilo que constitui a história e a identidade dos sujeitos, é por isso também que não percebemos na Antropologia, a distinção entre memória e história, tudo faz parte do todo. Então, “perda de memória é, portanto, uma perda de identidade.” (CANDAU. 2013, pp. 59) A identidade é uma representação e a memória é uma faculdade humana. Além disso, o autor ainda trabalha com três conceitos que são fundamentais para se compreender a memória e a sua relação com a identidade, são eles: a memória-habitus, a protomemória e metamemória.

Memória arquivística, memória dever e memória distância – modificam a maneira de problematização da história-memória. Agora, dentro da historiografia, Nora diz que no passado os historiadores, envolvidos dentro da contextualização histórica, estariam inertes dentro do processo, e isso refletia na sua escrita: percepções quanto à identidade dos sujeitos, a escrita das suas memórias e das suas projeções históricas, etc. Por isso, que o autor os chama de “homens-memória”³⁸. A historiografia inevitavelmente engessada em sua era epistemológica fecha definitivamente a era da identidade, a memória inelutavelmente tragada pela história, não existe mais um homem-memória, em si mesmo, mas um lugar de memória (NORA. 1993, pp.21). Logo, há um redirecionamento, para Nora, sobre a perspectiva de memória dentro da historiografia, e essa mudança de enfoque se dá justamente por causa das percepções epistemológicas dentro da ciência histórica, a cientifização da história.

Diante da concepção dos lugares de memória de Pierre Nora, compreendemos que os livros didáticos, possuem as características necessárias para se constituírem enquanto lugares de memória. Sabendo que essa construção teórica apresenta dimensões materiais, simbólicas e funcionais é compreensível que os livros didáticos são repositórios de uma memória coletiva e institucional a qual é legitimada pelo Estado. O livro possui em suas características a dimensão material, ou seja, é aquilo que Nora alimenta em toda a sua teoria sobre a memória – a materialidade da memória. Além dessa ele [o livro] possui uma dimensão simbólica, no sentido de perpetrar o ensino de história, a partir de uma percepção mais subjetiva e dialogada com a realidade social. E uma dimensão funcional, porque ele possui uma finalidade, a de “cristalizar” as lembranças, as memórias e a história. Sobre os manuais, Nora diz “[...] mesmo um lugar puramente funcional, como um manual de aula, um testamento, uma associação de antigos combatentes só entra na categoria se for objeto de um ritual. (NORA. 1993, pp. 21). O livro didático, por si só, é um lugar de memória.

³⁸ Sobre o conceito de “homens-memória”, Pierre Nora e o historiador francês Jacques LeGoff tem o mesmo posicionamento no sentido geral do termo; são os especialistas da memória, àqueles que são os sacerdotes, anciãos de uma família, personagens tradicionais da sociedade que detém certo grau de experiência. Contudo, no conceito de memória elencado por Le Goff, esses sujeitos tem uma íntima ligação com as sociedades “selvagens”, ou seja, sem escrita. Para ele, são “genealogistas, guardiões dos códices reais, historiadores da corte, tradicionalistas, são a memória da sociedade, simultaneamente depositários da história “objetiva” e da história “ideológica”. Mas também chefes de família idosos, sacerdotes, que possuem o importantíssimo papel de manter a coesão do grupo.” (LE GOFF. 2013, pp. 393)

Na mistura, é a memória que dita e a história que escreve. É por isso que dois domínios merecem que nos detenhamos, os acontecimentos e os livros de história, porque não sendo mixtos de memória e história, mas os instrumentos, por excelência, da memória em história, permitem delimitar nitidamente o domínio. Toda grande obra histórica e o próprio gênero histórico não são uma forma de lugar de memória? Todo o grande acontecimento e a própria noção de acontecimento não são, por definição, lugares de memória? Entre os livros de história são unicamente lugares de memória aqueles que se fundam num remanejo efetivo da memória. (NORA. 1993, pp. 24)

Os lugares de memória são repositórios histórico-culturais das comunidades ao longo da história, são representações sociais, históricas, ideológicas, simbólicas e identitárias, elas se cristalizam nas temporalidades e são guardadas nesses lugares. É o eterno diálogo entre a memória e a história. Nora, em sua abordagem, deixa claro como sua teoria é dinâmica e transformadora, no sentido de trazer à baila, dentro da historiografia, um posicionamento sobre a memória diferente daqueles que, normalmente, eram apropriações de termos antropológicos e sociológicos. A partir do estudo de Nora, emerge dentro do cenário da ciência histórica, uma perspectiva voltada para os historiadores e as suas convicções sobre a relação entre essas duas instâncias, entre a memória e a história.

Especificamente sobre o manual estudado, o projeto Araribá, entendemos que o conceito de Pierre Nora e seus *Lieux*³⁹ compreendem o manual em sua extensão. O LDH apresenta percepções quando a materialidade da memória e o seu lugar físico na história ocidental. O livro pertencente ao 6º ano do ensino fundamental tem como perspectiva de estudo a história antiga. Para a compreensão do aluno, sobre a necessidade de estudar esse passado, é a tentativa do material em trazer figuras e representações que fazem referência à cultura “pré-histórica”, aos gregos, aos romanos, aos chineses, aos egípcios. O livro, além de fazer referência em sua essência a um lugar de memória, ele também nos apresenta outras possibilidades de trabalho com esse conceito nas aulas de história.

Na esteira dessas perspectivas historiográficas, temos outro expoente do estudo da memória na história, o historiador francês Jacques Le Goff, é um importante interlocutor entre esses dois conceitos. Diferentemente de François Hartog, que enaltece e legitima uma memória focada a partir de problemáticas

³⁹ Na tentativa de preservar a origem do termo, cunhado por Nora em 1984, *Lieux de Memoire*, por isso o uso do termo em francês.

sociológicas, elaborando um conceito histórico-sociológico sobre a mesma, Le Goff, juntamente com Pierre Nora, utiliza-se da antropologia para dar conta de um universo ainda turvo para os historiadores do final do século XX – a memória. Como fazer valer um conceito tão amplo e subjetivo como a memória dentro da historiografia? História e memória são conceitos distintos e que possuem subjetividades particulares. Jacques Le Goff preferiu observar como se deu a construção antropológica da cultura oral e escrita e, a partir disso, pretendeu orientar à historiografia, é a partir desses dois tipos de narrativas – oral e escrita – que a memória se solidifica dentro da ciência histórica.

A antropologia⁴⁰ elencada pelo historiador é aquela focalizada nas narrativas escritas e orais, dos sujeitos. É aquela com uma função social, no sentido de manter um diálogo profícuo entre os tempos, perspectivando um dos primeiros acervos memorísticos da humanidade. Por emergirem na comunidade humana, antes da escrita, elas possuem essa designação. Igualmente a Pierre Nora, que busca uma memória materializada a partir de uma identidade coletiva, Le Goff também apresenta uma busca por essa identificação da coletividade, principalmente, através de mitos, de ideologias, de historicidades, tendo para eles um sentido de memória coletiva. Nesse sentido, a perspectiva apresentada por Le Goff, tem o intuito de pensar a memória a partir de um encadeamento de acontecimentos e de fenômenos históricos, observados sob a luz do comportamento dos sujeitos e as suas percepções sobre o meio no qual estão inseridos. Para ele, existe uma importância social da memória para as comunidades, pois ela estimula e exerce relações de poder entre os sujeitos: aquele detentor do conhecimento, das experiências, esses são responsáveis por perpetrar as narrativas míticas e são, por si só, homens-memória e constituem parte de um corpo estruturado aonde os mais “experientes” são os mais poderosos. Sobre essa perspectiva, Le Goff diz que:

Tornarem-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominam e dominaram as sociedades históricas. Os esquecimentos e

⁴⁰ A antropologia utilizada pelo historiador é, principalmente, a de Jack Goody. Antropólogo britânico que possui um estudo muito peculiar sobre a construção dos mitos e a capacidade de oralização e escrita dos seres humanos. A partir de um estudo de caso sobre o “mito do Bagre”, no continente africano, Goody ainda traz um diálogo com a memória oral e a sua capacidade de modificação e transformação ao longo dos tempos, sob a perspectiva do mito.

os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva. (LE GOFF. 2013, pp. 390)

Além disso, é importante ressaltar que na teoria da memória de Jacques Le Goff, nos é apresentada uma perspectiva muito mais subjetiva que as problemáticas dos outros autores, principalmente, pela influência do viés antropológico. Diferentemente de Pierre Nora, que legitima os *Lugares* com certa materialidade, intrínseca à subjetividade. Le Goff, elenca a necessidade de se pensar, sumariamente, as perspectivas com relação à cultura escrita e cultura oral, trazendo à baila um olhar retrospectivo comparando ambas as culturas e, observando quais suas similitudes e discrepâncias entre os tempos históricos; quais suas mnemotécnicas⁴¹ de salvaguarda de lembranças, acontecimentos, fenômenos, etc. Ao falar sobre a importância dos mitos para as comunidades antigas e sobre a preocupação dessas sociedades com relação a perpetuação de seu legado à história, o autor caminha entre perspectivas antropológicas e historiográficas, observando a memória, principalmente, sob a ótica da oralidade e da escrita. E, como elas modificam a maneira de pensar a memória na história. Essas duas prerrogativas têm o intuito, primordial, de nutrir o conceito de memória, dentro da historiografia; a partir do viés antropológico-historiográfico de Le Goff.

É importante salientar que assim como Pierre Nora, o historiador ora conversado também possui em sua teoria, aspectos evidenciando a necessidade de pensar na memória, a partir da perspectiva da materialidade; é uma das características da historiografia que trabalha o conceito de memória, todos os historiadores apresentados aqui a legitimam sob a prerrogativa do suporte material, por mais subjetiva que ela seja. Daí se caracteriza a memória histórica, aquela própria dos historiadores. Os suportes da Mnemosine⁴² são imprescindíveis para a

⁴¹ Termo utilizado por Le Goff para falar sobre os processos de ensino e aprendizagem ao longo das temporalidades, e a sua importância para a elaboração de um conceito de memória dentro da historiografia.

⁴² Nome dado pelos gregos à deusa da memória. Sobre o mito, diz Jacques Le Goff que “[...] os gregos da época arcaica fizeram da memória uma deusa, Mnemosine, mãe das nove musas, engendradas no discurso de nove noites passadas com Zeus. Lembra aos homens a recordação dos heróis e de seus altos feitos, preside a poesia lírica. O poeta é, pois, um homem possuído pela memória, o aedo é um adivinho do passado, como o adivinho o é do futuro. É a testemunha inspirada dos “tempos antigos”, da Idade Heroica e, por isso, da idade das origens.” (LE GOFF. 2013, pp. 400) Além de Jacques Le Goff, vemos esse diálogo da obra do antropólogo, já citada nesse trabalho, Jöel Candau, com seu livro intitulado “Antropologia da Memória”. Nesse trabalho, o autor delimita três correntes de pensamento gregas para pensarmos sobre a divindade “Mnemosine”. A primeira delas é

sustentação da memória dentro da história. A importância dos monumentos comemorativos, dos acontecimentos memoráveis é responsável por ratificar dentro da historiografia a percepção sobre a memória e a permanência deles na perpetuação da lembrança entre as gerações e as temporalidades históricas. Evidentemente que, nem sempre existirá esse “suporte físico” para as memórias, mas todo o elencado nessa teoria é a necessidade de pensar na diversidade de possibilidades, o estudo sobre a memória representa dentro da historiografia contemporânea. Sobre a representatividade da memória, o historiador diz que “[...] a pedra e o mármore servem, na maioria das vezes, de suporte a uma sobrecarga de memória” (LE GOFF. 2013, pp. 396), daí a importância de colocar em voga a materialidade da memória.

A memória de Le Goff está vinculada a questão dos monumentos. Diferentemente de François Hartog, o qual a coloca em um patamar sócio-cultural subjetivo e de Pierre Nora que a vê a partir de um enfoque também subjetivo, porém reconhece a necessidade dos suportes necessários a ela, Le Goff nos apresenta uma perspectiva histórica que une, tanto a materialidade de Nora, quanto a subjetividade da memória de Hartog, resultando em um conceito próprio: a memória é monumento.

Os arquivos de pedra acrescentaram à função de arquivos propriamente ditos um caráter de publicidade insistente, apostando na ostentação e na durabilidade dessa memória lapidar e memória. Todo documento tem em si um caráter de monumento. (LE GOFF. 2013, pp. 396)

Ainda sobre os aspectos, a serem levados em consideração pelo historiador, está no diálogo feitos por ele, exclusivamente sobre o conceito de memória. No capítulo, Jacques Le Goff nos apresenta os diferentes tipos de memória e a sua construção ao longo dos tempos. Ele usa como delimitação contextual a Segunda

representada pelas narrativas míticas (Ilíada, Odisseia, Teogonia, Os trabalhos e os dias) e originárias. A seguinte pertence a uma série de documentos, mas o autor elenca os textos de Píndaro, de Ésquilo, de Empédocles e a escola pitagórica e apresenta-nos uma perspectiva “escatológica” sobre os acontecimentos. E a terceira corrente é representada pelo “platonismo”, onde o enfoque se dá a partir de uma visão sobre a memória mais subjetiva e focada da recordação e no esforço das lembranças, são as formas arcaicas sobre a memória. IN: CANDAU, Jöel. Antropologia da Memória. Lisboa. Instituto Piaget: 2005, pp. 39-41. Outro olhar sobre a influência da antropologia na construção do conceito de memória histórica e sobre as origens históricas da Mnemosine é o historiador belga Marcel Detienne que segue uma antropologia estrutural, e que também dialoga com o tronco teórico de Jöel Candau e o antropólogo Claud Levi Strauss. IN: DETIËNNE, Marcel. Os mestres da verdade na Grécia Arcaica. Editora Zahar, 1986.

Grande Guerra e a sua peculiaridade enquanto evento histórico, essencialmente, no que diz respeito ao seu “legado”. A memória pós-guerra estaria vinculada aos processos de mnemotécnica, já dialogados aqui. Contudo, sob a influência das invenções tecnológicas, há uma tentativa de sistematizar a memória, no sentido de relacioná-la com a memória das máquinas criadas durante a guerra. Ao falar da memória dita biológica, relacionada aos sujeitos e às comunidades, o autor também deixa clara a importância dos anos 1980 para as discussões sobre a memória e a historiografia. Le Goff tramita também entre a perspectiva filosófica de Henri Bergson e o seu livro, intitulado “*Metière et Mémoire*”, publicado no final do século, o qual influencia, até hoje, os estudos sobre a memória. O filósofo nos apresenta uma dinamização do conceito de memória, sendo legitimado a partir do hábito e da experiência e, intercalando-se entre as vivências coletivas e individuais dos sujeitos. Assim, futuramente, será interpretado por antropólogos, sociólogos e historiadores como “memória-hábito”, “memória propriamente dita” e a “metamemória”. O historiador, interpretando os escritos de Bergson, diz que:

No termo de uma longa análise das deficiências da memória (Amnésia da linguagem ou afasia) descobre, sob uma memória superficial, anônima, assimilável ao hábito, uma memória profunda, pessoal, “pura”, que não é analisável em termos de “coisas”, mas de “progresso”. Essa teoria que realça os laços de memória com o espírito, se não com a alma. (LE GOFF. 2013, pp. 433)

O trabalho com a perspectiva da “memória-imagem” de Henri Bergson é necessário para a construção do conceito de Le Goff, no sentido de correlacionar relações entre a memória, as imagens e as evocações que ela provoca. Por isso a tentativa de compreendê-la no livro didático; ele se utiliza das “imagens”, das representações e dos simbolismos históricos, com o objetivo de instigar a memória individual e coletiva dos educandos e de todo o ambiente escolar. Sobre a influência bergsoniana, na perspectiva de Jacques Le Goff, Bergson nos apresenta uma memória histórica e, essa memória tem como principal característica a vivência e a experiência dos sujeitos, a historicidade que compõe os laços sociais entre as comunidades. Segundo ele, as temporalidades, principalmente o passado, e o presente se caracterizam por se apresentarem imersas, uma, nas outras; há a

presença do passado no presente e vice-versa a todo o instante. Sobre isso, Bergson nos diz que:

A memória... não é uma faculdade de classificar recordações numa gaveta ou de inscrevê-las num registro. Não há registro, não há gaveta, não há aqui, propriamente falando, sequer uma faculdade, pois uma faculdade se exerce de forma intermitente, quando quer ou quando pode, ao passo que a acumulação do passado sobre o passado prossegue sem trégua. Na verdade, o passado se conserva por si mesmo, automaticamente. Inteiro, sem dúvida, ele nos segue a todo o instante: o que sentimos, pensamos, quisemos desde nossa primeira infância está aí, debruçado sobre o presente que a ele irá se juntas, forçando a porta da consciência que gostaria de deixá-lo de fora. (BERGSON. 2011, pp. 47-48)

Além da influência de Henri Bergson, os escritos de Le Goff também são reflexos do já citado aqui, Maurice Halbwachs com a perspectiva da “memória coletiva” e a “memória histórica”, ratificando-as sob a égide da história de vida, das vivências e das experiências dos sujeitos no tempo. Ora, o conceito trabalhado pelo historiador observa a memória em três aspectos: primeiramente, com relação às temporalidades, no sentido de propor caminhos e entrecruzamentos dos sujeitos e as suas experiências de vida no tempo. Em um segundo aspecto, existe a necessidade de materializar essa memória, seja ela através da oralidade, de documentos, de monumentos, de museus, etc. dentro da perspectiva histórica da memória, o que a caracteriza, principalmente, é a sua capacidade de materialização. E por último, a influência da coletividade, no sentido de propor uma memória coletiva; os historiadores voltam seus interesses para ela, criando a partir dessa concepção uma perspectiva histórica para a memória. Ao traçar diálogos com o livro escolhido, projeto Araribá, percebemos o quanto essa construção conceitual da memória também se apresenta implicitamente nas páginas do livro e se não forem instigadas, ela se torna imperceptível.

A materialização da memória é representada pelo LDH, ele apresenta as memórias coletivas das experiências humanas no tempo. Por isso, estudar a memória no livro, porque ele compreende as dimensões proposta pelos historiadores à memória e à história.

2.2) Como a coleção constrói uma referência de memória histórica

O estudo sobre a memória, definitivamente, é importante. Dentro da historiografia essa perspectiva é necessária, pois ela complementa os diálogos entre a história e o tempo. Pensar nela e nos livros didáticos é necessário porque eles resguardam uma memória coletiva construída pelas sociedades e, principalmente, pelas instituições. Na coleção Araribá, isso não é diferente. Há, em certa medida, questões que colocam a memória em voga no LDH e permitem diálogos aos professores e aos educandos sobre esse conceito nas aulas de história; no livro, a memória é-nos apresentada como uma perspectiva de preservação das lembranças e dos espaços físicos e de problematizações sobre o esquecimento, uma necessidade de memória. Além disso, o LDH também coloca em voga a relação da contemporaneidade. O regime presentista é um dos principais problemas, no sentido de necessariamente traçar relações entre o passado e o presente e, porque há uma necessidade de problematização do tempo presente⁴³ e do processo de globalização⁴⁴, o manual parece deixar isso transparecer como um problema para a história, além de ser necessário pensar sobre esse tempo e, essencialmente, traçar diálogos entre ele e a disciplina histórica em sala de aula.

No “guia e recursos didáticos⁴⁵” destinados ao professor nos é apresentado algumas percepções que se tornam necessárias para a nossa compreensão sobre a proposta pedagógica do “Projeto Araribá” e, principalmente, qual o posicionamento

⁴³ Aqui há uma referência à história do tempo presente, “*histoire du temps présent*”, surgida ao final do século XX, mais precisamente na década de 1980, com o historiador François Bédarida. É, basicamente, o estudo do contemporâneo, diferente em cada contexto e em cada sociedade. Além disso, o conceito de história do tempo presente se ressignifica a todo o momento, justamente por ter essa mobilidade entre as sociedades. Pierre Nora, por exemplo, trabalha com a questão do tempo presente a partir da perspectiva de que toda a história, de certa maneira pertence ao presente, o historiador que estuda o passado o presentifica. IN: HARTOG, François. Tempo e História: “como escrever a história da França hoje”. Revista de História Social. Campinas: 1996, pp. 127-154.

⁴⁴ O conceito de globalização é observado aqui sob a ótica do historiador Carlo Ginzburg no seu artigo “memória e globalização”. O autor diz que esse termo compreende um processo histórico vasto e que se caracteriza pela sua longa duração. Além disso, o autor discute ainda que esse processo de globalização interfere na maneira com que vemos e estudamos as temporalidades. De certa maneira, a relação entre o passado e o presente fica no passado, agora, há um interesse pela incerteza do futuro. IN: GINZBURG, Carlo. Memória e Globalização. Revista Espaços. Santa Catarina: 2005, pp. 9-21.

⁴⁵ A partir de agora, o “Guia e Recursos Didáticos” será chamado de GRD. Esse anexo se encontra no livro didático da coleção analisada no trabalho, projeto Araribá, ele se encontra ao final do LDH, nas 144 páginas a mais, pois o livro estudado é o “manual do professor”.

dos autores do livro sobre as suas concepções historiográficas e sua relação com a memória.

As transformações intensas e cada vez mais rápidas da vida moderna fazem com que tudo envelheça muito rapidamente e pareça sem valor para as novas gerações. **Diante do domínio do tempo presente, o passado é desqualificado como experiência digna de conhecimento e interesse e condenado ao esquecimento.** Dessa forma, o presente parece libertar-se do passado e adquirir experiência própria. [...] **O abandono do passado impõe a toda sociedade, e em particular a nós, historiadores, a difícil tarefa de combater o esquecimento e preservar a memória coletiva, base para a afirmação da identidade cultural de todos os povos, grupos e indivíduos.** (GUIA E RECURSOS DIDÁTICOS. 2010, pp. 4)

A citação acima compreende uma das propostas do LDH. Há uma preocupação com o presente e com o processo histórico da globalização; o GRD apresenta ao professor e a nós, historiadores, o problema que permeia a história ensinada em sala de aula; é o descaso com o passado. No tempo presente há outros interesses em jogo, eles acabam dando legitimidade ao futuro, que é incerto, entretanto, depende daquilo a ser construído no presente. O passado, não é mais importante porque ele simplesmente já passou. Além disso, o LDH responsabiliza o historiador/professor em tentar modificar essa perspectiva, elencando que há a necessidade de preservação do passado. Cabem aos historiadores, segundo o livro, os cuidados com os tempos que já passaram, para eles não sejam esquecidos. O LDH também não apresenta definições de memória e história, apenas nuances e possibilidades de se trabalhar com esses conceitos. Por mais que o livro seja o componente curricular da disciplina de história, a perspectiva tradicional persiste – e aqui compreendemos o “tradicional” no sentido da proposta do livro ser sempre uma ordem cronológica de acontecimentos, rígida por fatos selecionados, apresenta-nos, igualmente, o mesmo formato didático-pedagógico que a grande maioria dos livros didáticos de história possuem, a linguagem destinada aos educandos as vezes não condiz com a faixa etária deles e, em alguns momentos, não possuem um cuidado com a capacidade cognitiva do aluno. As formas de apresentação dos conteúdos, não apresentam em alguns casos, uma linha criteriosa e argumentativa, apresentando-nos perspectivas fragmentadas e desconexas tanto entre os conteúdos quanto a realidade do aluno, etc. – marcada por uma história factual, disposta em uma ordem temporal, etc. Entendendo não haver definições daquilo

compreendido por memória e do que representa a história. Ressaltamos que o livro permite o estudo sobre a memória justamente por apresentar essas definições e por apresentar um diálogo voltado para as questões da memória histórica, na tentativa de “salvaguardar” ela, do que problematizar a disciplina de história apresentada no LDH; confunde, por vezes, a ação do professor em sala de aula, principalmente, porque em alguns casos o professor não possui uma cultura historiográfica, permitindo-o perceber essas carências do livro.

Uma das nuances sobre o conceito de memória, que o livro se propõe a desenvolver ao longo de suas páginas, está na tentativa de apresentar a memória como uma potencialidade à fonte histórica. Ela é vista como uma agregadora de valor ao conhecimento e principalmente à história ensinada. Como foi falado anteriormente, o conceito de memória é muito bem alocado no ensino de história porque ele apresenta uma perspectiva diferente do modelo tradicionalmente construído e elaborado a partir da história científica; o livro em si, é construído sobre a memória histórica, no sentido de preservação e manutenção do ensino. Portanto, a história ensinada tem uma aproximação com essa memória porque ela desenvolve um sentimento de interesse e de pertencimento do educando com os acontecimentos históricos. Abaixo, apresentamos uma citação do GRD, em que o conceito de memória está imerso naquilo que o livro compreende como o fundamento da história científica e, por conseguinte, da história, a qual basicamente é apresentada aos LDH's.

Conhecer o passado nos permite compreender melhor a realidade em que vivemos, descobrir os limites, as potencialidades e as consequências dos atos humanos. O conhecimento das ações humanas no decorrer do tempo é feito por meio da seleção, da análise e da interpretação de vestígios, marcas deixadas pelas diferentes sociedades. **Todos os vestígios que nos informam sobre as ações humanas no tempo tornam-se documentos e fontes de investigação para os estudos históricos:** documentos oficiais, livros depoimentos orais, fotografias, desenhos, filmes, objetos, roupas e inúmeras outras evidências da vida de um povo e de uma época. (GUIA E RECURSOS DIDÁTICOS. 2013, pp. 5)

A perspectiva histórica e mnemônica do manual destinado aos professores converge, no sentido de apresentar uma concepção de memória, a qual, por vezes, confundimos com a história. Portanto, há uma grande aproximação entre o livro, a

história escrita nele e o conceito de memória, isso permite traçar um diálogo a partir do problema dessa pesquisa; investigar e problematizar o conceito de memória no projeto Araribá. Além disso, o GRD também propõe o trabalho com a perspectiva de “identidade”. Logo, observamos a aproximação entre esses dois conceitos; novamente, não encontramos uma relação entre as definições de ambos, mas percebemos a existência de uma aproximação, permitindo diálogos com a memória, bem como, possibilitando ao educador pensar nos diálogos entre esses dois pressupostos, antes, na preparação de suas aulas e, durante o processo de ensino e aprendizagem.

[...] entendemos o conceito de identidade com a interdependência de condições objetivas e materiais de vida com as experiências subjetivas que cada indivíduo estabelece em suas relações pessoais com e em grupos ou comunidades. O ensino de história contribui não só para a construção, mas também para o resgate e a manutenção de uma identidade, na medida em que articula os conceitos de semelhança e diferença, permanência e ruptura. (GUIA E RECURSOS DIDÁTICOS. 2010, pp. 9)

Cabe-nos ressaltar que as relações entre a memória e a identidade dos sujeitos é intrínseca. E o livro não apresenta essa perspectiva ao professor. Novamente, fica subentendido e superficial a explanação dos objetivos do manual. Logo, refletir sobre a memória, especificamente nesse material e suas relações com a história, com o espaço escolar e, principalmente, com os livros didáticos é importante porque ela, a memória, está arraigada a nossa existência, a nossa vida cotidiana e a nossa identidade enquanto sujeitos sociais. Logo, pensar nela dentro do projeto Araribá, é compreender a existência de uma relação que vai além da escrita da história no livro; há uma seleção de memórias históricas individuais e coletivas, há uma intencionalidade na escrita dessas memórias, bem como existe a influência de pensamentos e a subjetividade dos editores, dos professores, dos educandos, etc. Compreender a história escrita nesse livro didático é compreender a construção da memória histórica na contemporaneidade. Logo, o projeto Araribá se torna peculiar, pois nos permite essas aproximações entre os conceitos que nos fazem observar a relação memória e história, memória e identidade, memória e fonte histórica, etc.

Sobre a memória; nossas funções sociais, nossos valores morais e a pluralidade de identidades são compostos por ela. Ela, articulada à história, coloca

questões interessantes para se pensar na contemporaneidade e os processos de construção identitária. A partir disso, pensamos em propor um trabalho com a coleção selecionada, porque ela nos apresenta e nos permite compreender essas representações da memória. O LDH nos mobiliza a problematizar aulas de história que nos permitem “ir além” daquela história ensinada tradicional, factual e cronológica. O livro apresenta-se dessa maneira, entretanto ele possibilita outros nuances em detrimento das outras coleções didáticas, em especial o projeto Radix, comparado com o projeto Arariba, anteriormente.

Além disso, o livro é um pouco mais dinâmico. Primeiramente, porque ele dialoga entre os tempos, há em todo o momento, referências entre o passado e o presente, fato característico do processo de construção de memórias. As atividades disponibilizadas para os educandos, atravessa conceitos diversos, sendo eles direcionados pelo educador, podem propor um diálogo entre a memória e a sua importância dentro da disciplina histórica.

Além dessas percepções mais subjetivas, é válido ressaltar que o projeto Araribá, escolhido para a análise, nos traz uma diversidade de fontes históricas que também possibilitam propor problemas, diálogos e atividades, envolvendo o conceito de memória: fotografias, iconografias, documentos oficiais, representações visuais, patrimônios históricos, jornais, revistas, diários, etc. proporcionando uma interlocução entre as visões históricas e memorísticas que saem da normativa tradicional da história ensinada. Ainda justificando sua escolha, sob a ótica de “visualizar tudo o que aconteceu”, o livro supera as expectativas, pois vai além das temáticas históricas presentes no manual, projetando outras possibilidades de discussões em sala de aula, propondo uma série de atividades que problematizam questões referentes ao presente e ao passado, apresentando ao aluno os componentes da história: memória, tempo, identidade, experiência. Ao longo de suas páginas, conseguimos observar exercícios, os quais incentivam os educandos a pensar nesses conceitos.

Os autores buscam discorrer, dentro de cada unidade temática sobre o antigo e o atual e, através dos exercícios, fazer os alunos olharem para o passado, compreendendo e problematizando o presente, Além de propor para haver observações sobre as permanências e as transformações na sociedade

contemporânea. É importante ressaltar também que o educando, a partir da linguagem do livro, consiga com a ajuda do educador, fazer com que os paralelos entre as temporalidades sejam estabelecidos. Sobre o posicionamento do Guia do Livro Didático com relação às atividades dispostas no LDH analisado, há o cuidado em promover diálogos entre visões e perspectivas divergentes, possibilitando pensar as relações entre memória e história.

[...] Os textos e atividades oportunizam o trabalho com fontes diversas que promovem o confronto entre diferentes pontos de vista. [...] A preocupação com a formação da competência leitora dá sentido à proposta pedagógica da coleção. As atividades promovem uma variedade de procedimentos como análise, interpretação e construção de textos, linhas do tempo, histórias em quadrinhos, murais e maquetes, entrevistas, dramatizações e debates, o que valoriza os conhecimentos prévios dos alunos. (GUIA DO LIVRO DIDÁTICO. 2010, pp. 7)

No GRD, presente no livro pertencente ao professor, há essas observações também. E, percebemos isso ao longo do livro; a diversidade de atividades possibilitadoras de interlocuções entre a memória e a história é ampla. Obviamente que todas essas possibilidades devem ser direcionadas pela presença do educador em sala de aula. Nesse momento, o professor de história deverá ser um interlocutor entre aquilo para ser apresentado no LDH e ao educando. Nesse sentido, é importante sua reflexão sobre o material na tentativa de traçar problemas e de perspectivar possibilidades ao ensino de história, bem como de projetar uma histórica ensinada permitindo, de fato, traçar novos diálogos para além daqueles dispostos no livro didático.

Há interlocuções entre a memória e a história trabalhada no LDH. Observamos inúmeras potencialidades que permitem estímulos e entrecruzamentos com as memórias individuais e coletivas de alunos e de professores. O quadro a seguir, foi retirado do GRD. É apresentado ali as propostas com relação ao ensino de história no projeto Araribá corroborando, no sentido de estimular o trabalho com a memória relacionando-a com a história.

Objetivos gerais do ensino de história desta coleção

Os objetivos do ensino de história desta coleção atendem tanto à necessidade de desenvolver competências intelectuais quanto à tarefa de formar cidadãos para uma vida solidária e democrática.

- Compreender as características da sociedade atual, identificando as relações sociais e econômicas, os regimes políticos, às questões ambientais, comparando-as com as características de outros tempos e lugares.

- Construir uma ideia clara dos acontecimentos e de sua sucessão no tempo.

- Localizar os acontecimentos no tempo e relacioná-los segundo critérios de anterioridade, posteridade e simultaneidade.

- Questionar a realidade atual, identificando os principais problemas e apresentando propostas de solução, considerando seus próprios limites e possibilidades.

- Valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar as diferenças entre as pessoas, os grupos e os povos, considerando a diversidade um elemento importante da vida democrática.

- Valorizar a paz como forma de solução dos conflitos.

- Desenvolver a competência leitora, aprendendo a observar, interpretar e emitir opiniões sobre os diferentes tipos de textos, contínuos ou descontínuos.

(GUIA DE RECURSOS DIDÁTICOS. 2010, pp. 14)

No quadro há distinções entre os deveres do ensino de história e aquilo que é construído a partir da formação identitária dos educandos, ou seja, “a formação de uma consciência cidadã”, por exemplo. Os tópicos em negrito compreendem a perspectiva histórica e a sua relação com o ensino de história; todas elas são competências do professor e da disciplina. Esse quadro apresenta também qual a proposta do LDH com a memória e a relação dela com a história. A relação temporal elencando a capacidade de o livro legitimar a capacidade cognitiva do educando, bem como de apresentar a ele a compreensão de sucessão de acontecimentos, permitindo que ele consiga se compreender no presente, entender o passado e se relacionar, a partir de projeções, o futuro. Se localizar no tempo é uma das dimensões da memória já elencadas por François Hartog, Jacques Le Goff e Pierre Nora; principalmente quando eles se referem a uma memória histórica, que é o interesse da historiografia. Além disso, há um atrativo do livro em apresentar aquilo que constitui o patrimônio histórico cultural, que também se caracteriza sob uma perspectiva memorial, a partir dele se projetam dentro das relações entre a memória

e a história, a materialidade dela, tão dialogada pelo historiador Pierre Nora, e os seus “*Lieux de Memoire*” e também pelos diálogos do historiador Jacques Le Goff e a dimensão da memória-documento. Não menos importante, o LDH também fala de uma das propostas de ensino, a qual nos permite conversas entre a memória e a sua dimensão identitária, a contar da influencia das temporalidades e da sua relação com a experiência no tempo. Ao ler o GRD, percebemos que o livro em si, nos permite traçar diálogos com entre a memória e a disciplina histórica. Todos esses historiadores aparecerem imbrincados no LDH.

Estudar a memória na coleção Araribá, especificamente, nos manuais do 6º ano, é interessante porque o LDH carrega consigo uma memória histórica, coletiva e institucional; ele é representante de processos históricos, característico da cultura ocidental e um articulador entre as memórias dos sujeitos e a memória histórica, estudada pelos historiadores. Então, o livro é um repositório de memórias, um lugar para elas. Por isso o interesse em de pensar nos conceitos de memória, primeiramente, dentro da historiografia e depois observá-los no LDH. O livro, por si só, é um lugar de memória, é também um interlocutor entre as temporalidades e materializador de experiências no tempo. Parafraseando o historiador Pierre Nora, para o educador Eliezer Raimundo de Souza Costa, ele, o livro didático de história, é um constructo de memórias uniformes, no sentido de permanências e únicas, porque elas representam para determinados grupos, a totalidade dos acontecimentos históricos.

Considerar o livro didático um lugar de memória, e de uma memória única e uniformizadora, implica demonstrar de que forma efetivamente ele foi construído para que esse objetivo pudesse ser alcançado. A memória resgatada pela história deve ser perdida num tempo distante que não se oferece como continuidade, se não seria algo vivido, portanto natural. Ela deve se oferecer, resgatada do passado, à explicação do nascimento do presente. (1981 apud COSTA, 2013, pp. 170)

Ainda justificando a utilização desse manual, o projeto Araribá nos apresenta, sutilmente, seu posicionamento historiográfico. O que nos permite traçar esses paralelos entre a memória e a história e de encontra-los no LDH. O livro foca-se na

perspectiva histórica da Escola dos Annales⁴⁶, mais precisamente entre a terceira e a quarta gerações, utilizando principalmente autores para a fundamentação do seu guia: Marc Bloch, Eric Hobsbawm, Jacques Le Goff, Paul Veyne, Robert Danton, Edward P. Thompson, dentre outros. Além disso, o livro apresenta ao professor, sutilmente, perspectivas historiográficas resumidas na tentativa de propor a esse educador leituras que corroborem à sua prática docente, pois muitos não conseguem manter – talvez por causa das exaustivas sobreposições de cargas horárias, ou péssimas condições salariais ou até de trabalho – uma cultura historiográfica que permita traçar um plano de leitura e análise bibliográfica contínua e enriquecedora para a construção de suas aulas, mantendo, apenas, o contato com o livro didático. Buscando ir além dos conteúdos para os alunos, aquilo destinado ao professor, o livro apresenta uma série de características que pensam no papel do professor de história, enquanto educador e historiador dentro do processo de ensino e de aprendizagem. Portanto, é interessante a escolha desse livro didático, porque ele compõem um universo um pouco mais dinâmico e plural, permitindo tanto ao aluno quanto ao professor, possibilidades de discussões interessantes do ponto de vista histórico-social.

O LDH apresenta ainda pontos de vista que problematizam o ensino de história, diferenciando-o dos outros manuais, trazendo bibliografias que tangenciam essa temática e, também, dialogam dentro dos textos apresentados aos educadores; nomes como Circe Bittencourt, Selva Guimarães Fonseca, Ernesta Zamboni e Leandro Karnal são alguns dos historiadores que têm como foco em suas pesquisas as discussões sobre a historiografia e o ensino de história. Nesse sentido, o LDH escolhido permite ao professor, mesmo sendo de forma sucinta, dinamizar sua visão sobre o ato de se ensinar história, buscando novas potencialidades à elaboração de suas aulas, tendo como suporte a didatização da disciplina histórica, proposta por esses historiadores, ao final do livro. Sobre essa dinâmica envolvendo novas perspectivas e novas possibilidades ao ensino de história, o próprio guia do livro didático de 2013, ao apresentar para o professor a coleção Araribá, propõe-se e

⁴⁶ Movimento historiográfico que surgiu na França, nos anos de 1929. Tendo como precursores Lucien Febvre e Marc Bloch, e se materializou a partir da criação da revista “Annales d’Histoire Économique et Sociale”, a sua proposta inicial era o de romper com a escola positivista. O movimento foi o responsável por transformar a historiografia contemporânea. IN: BURKE, Peter. A escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da historiografia. São Paulo: UNESP, 1997.

responsabiliza-se em tentar dinamizar e de propor interlocuções entre as diversas sociedades, tendo o intuito de propor um ensino de história que pense em outras perspectivas metodológicas. Dentre essas novas metodologias, há a presença da possibilidade de se trabalhar com os conceitos de memória; sobre isso, o guia fala que:

A fundamentação do Manual do Professor incorpora o viés da história global, articulando as esferas públicas e privadas das sociedades. Aponta o ensino de História como central para a formação da competência leitora e a construção da cidadania em relação aos alunos. O Manual apresenta discussões sobre o uso de novas tecnologias e do cinema em sala de aula, o processo de avaliação, além de trazer textos e atividades complementares sobre os conteúdos abordados. (GUIA DO LIVRO DIDÁTICO. 2010, pp. 102)

No fragmento do livro acima citado, observamos uma perspectiva que dimensiona a memória a partir de uma história generalizante e totalizante – isso é compreensível devido ao público no qual o material é destinado, ou seja, 6º do ensino fundamental – permitindo articulações entre as sociedades, fazendo interlocuções entre as temporalidades; o guia apresenta a visão global dos acontecimentos, consentindo traçar diálogos e paralelos com as experiências públicas e privadas. Dentro do manual destinado ao professor de história, há também a tentativa de “dinamização” das aulas, ao apresentar outras possibilidades ao ensino e a aprendizagem, no sentido de propor diálogos com os familiares (história oral e memórias familiares), uso de tecnologias, filmes, desenhos, etc. tudo isso corrobora para estimular a criticidade dos educandos, possibilitando articular isso com as memórias.

O conhecimento das ações humanas no decorrer do tempo é feito por meio da seleção, da análise e da interpretação de vestígios, marcas deixadas pelas diferentes sociedades. Todos os vestígios que nos informam sobre as ações humanas ao longo do tempo tornam-se documentos e fontes de investigação para os estudos históricos: documentos oficiais, livros, depoimentos orais, fotografias, desenhos, filmes, objetos, roupas, e inúmeras outras evidências da vida de um povo e de uma época. . (PROJETO ARARIBÁ. 2010, pp. 5)

Diante disso tudo é importante ver o livro didático como uma fonte em potencial à historiografia contemporânea. Primeiro, porque ele faz parte do universo

complexo da escola – há uma consonância de pensamentos, identidades, ideologias, memórias diversas que fazem desse espaço, dinâmico e único. O livro didático é projetado para esse espaço. Logo, é importante a historiografia voltar seus olhos para a escola e, principalmente, para o livro didático, pois é ele quem permite o desenvolvimento dessa complexidade dentro do espaço escolar. Sobre o livro didático de história, especificamente, ele deve ser compreendido como um produto daquilo que tem sido produzido, dialogado e desenvolvido pelos historiadores. Obviamente que esse conhecimento é sintetizado, projetado e organizado para fazerem parte do universo escolar. Há articulações para esse conhecimento ser apresentado aos alunos, com uma linguagem diferenciada. É nesse sentido que o LDH precisa ser pesquisado e problematizado. Ele é um reflexo da escola e da ciência histórica.

Por isso, a necessidade de traçar diálogos com os documentos escolares, aqui representados pelo livro didático. Há certo preconceito pela comunidade dos historiadores em pensar o lugar da escola na pesquisa histórica, além disso, há um problema que reflete desacordos entre o pesquisador de história e os documentos escolares, principalmente o livro didático. Há pesquisas atualmente, que propõem um enfoque diferente à história ensinada, propondo uma cognição histórica situada⁴⁷, onde a responsabilidade do ensino de história se desenvolva a partir de sua própria perspectiva, a historiografia. Mas, ainda assim, há um problema entre alguns historiadores e a escola. E esse problema não existe quando utilizamos a escola para a aplicação de técnicas, teorias e metodologias com se ela fosse o nosso laboratório. Ainda assim, questionamos outras ciências por ocuparem um espaço que institucionalmente é nosso, no sentido de ensinar história. Contudo, não pensamos pedagogicamente e acabamos utilizando esse espaço a partir de uma lógica de experimento para as nossas pesquisas, deixando de lado a complexidade que envolve o espaço escolar. Não levando em consideração aquilo que temos discutido na acadêmica e que tem sido aplicado nela, na escola, direta ou indiretamente. Por isso a necessidade de propor um diálogo entre a história ciência, os historiadores, os professores de história e a escola.

⁴⁷ Conceito que propõe uma “recuperação” da disciplina histórica nos espaços escolares. IN: SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *Cognição Histórica Situada: que aprendizagem histórica é essa?* ANPUH. Fortaleza, 2009, pp. 1-9.

CAPÍTULO 3

O “MUNDO CONCRETO” DO LIVRO DIDÁTICO: ARTICULAÇÕES SOBRE A MEMÓRIA NO PROJETO ARARIBÁ

Os livros didáticos são importantes aparatos culturais no processo de ensino e aprendizagem no ambiente escolar, ou fora dele. Eles são necessários nesse processo, porque permitem que hajam articulações pré-estabelecidas sobre os conteúdos e possíveis desconstruções quando necessárias dentro da sala de aula. Especificamente o livro de história, é um potencializador do ensino de história, pois ele nos apresenta, resumidamente, os conteúdos a serem trabalhados pelos professores, conteúdos esses que refletem as articulações entre os órgãos educacionais federais, estaduais e municipais da contemporaneidade. Além disso, o LDH permite aos alunos, todos⁴⁸ eles, observarem a partir de representações e de simbolismos parte dos processos históricos, os quais são de certa forma, importantes para a compreensão da cultura e da identidade ocidental. Corroborando, a historiadora e educador Selva Guimarães Fonseca diz que o “[...] livro didático é, de fato, o principal veiculador de conhecimentos sistematizados, o produto cultural de maior divulgação entre os brasileiros que têm acesso à educação escolar.” (FONSECA. 2003, pp. 49). Ele é, porque sistematiza e comporta o conhecimento universal, formal e institucionalizado, ou seja, aquele instituído pelos órgãos educacionais. Os livros de história são representação que vão além de explicações e feita de exercícios; eles contam, ou pelo menos tentam, a história da humanidade e carregam consigo uma série de percepções, as quais podem ou não ser preconceituosas, ideológicas, conservadoras, bem como observam os acontecimentos sob uma perspectiva, apenas.

O LDH, nessa pesquisa, também é reflexo disso; ele foi escolhido porque apresenta-nos diálogos interessantes no que tange a perspectiva da memória e a sua relação com a história.

Além disso, o LDH estudado é um, entre tantos outros materiais didáticos – como o conhecimento do professor, o conhecimento prévio dos alunos, as memórias

⁴⁸ Todo, nesse parágrafo, se refere a todas as comunidades brasileiras que tem acesso ao ensino básico.

de ambos, a metodologia do educador, as fontes além do livro que potencializam o ensino, etc. –, que são necessários para a composição do espaço escolar. É ele quem reflete o saber histórico dentro da escola juntamente com o professor. O livro didático pressupõe uma “ação educativa” e, aquilo que está escrito nele, representam perspectivas históricas, ideológicas, sociais, culturais, religiosas e políticas e, de acordo com os órgãos estaduais e federais de educação, são importantes e necessários para o desenvolvimento crítico e cognitivo dos educandos. Além de ter essa relevância dentro da escola, os livros também atravessam os muros da instituição e são bibliografias que fazem parte do cotidiano dos alunos e, em alguns casos, é a sua única referência em casa. Por isso, a necessidade de estudar esses materiais, pois eles são reflexos de uma cultura que influencia e dita a cultura escolar.

O LDH estudado mantém o mesmo padrão de articulação entre os conteúdos de história e a vivência dos alunos, tentando criar formas de aproximação entre a história ensinada e as experiências cotidianas dos educandos e utilizando-se dessas experiências na tentativa de dar certa ênfase aos conhecimentos tácitos dos alunos. No GRD, destinados ao educador, há uma série de questões que são elencadas como importantes e que legitimam a escrita do livro. Contudo, na organização dos conteúdos existem certas discrepâncias. A principal delas, a que nos deteremos nesse trabalho, esta no diálogo com o conceito de memória. Sempre escondido nas entrelinhas dos conteúdos e nas atividades, a memória nesse manual possui características que possibilitam exercê-la, no sentido de buscar referenciais no passado e tentar projetá-los nos conteúdos e nos exercícios do presente.

Talvez, o livro didático de história seja a tentativa de preservar uma memória dita histórica que tende a esvair-se na sociedade contemporânea se não lembrada e dialogada com as gerações atuais. Ao refletir no processo de constituição do conceito de “Lieux de Mémoire”, proposto por Pierre Nora, principalmente, quando o autor nos apresenta uma problemática tão atual – a “aceleração da história” –, e justifica-a dizendo ser uma particularidade contemporânea, compreendemos que essa sociedade é um reflexo da escola, e vice-versa. Há a necessidade de adaptação de conceitos e de problematizações quanto à prática do historiador, do professor de história e dos artefatos culturais didáticos, presente no interior da escola, sendo no nosso caso, é o LDH e as suas relações com essa aceleração da

história, conseqüentemente, com a memória e as lembranças. Sobre a rapidez do presente e a necessidade de permanência com o passado, no sentido de manter em equilíbrio as relações entre as temporalidades, Nora diz que:

Aceleração da história. [...] É preciso ter noção do que a expressão significa: uma oscilação cada vez mais rápida de um passado definitivamente morto, a percepção global de qualquer coisa como desaparecida – uma ruptura de equilíbrio. (NORA. 1993, pp. 1)

Nesse sentido, as observações de François Hartog corroboram com Nora, no sentido de propor a permanência dessas relações temporais e de reconhecer a fragilidade do passado e do presente na atualidade, a necessidade de pensar em possibilidades, os “*Lieux*” são um exemplo, para manter as relações entre os tempos, a história e a memória. Na tentativa de propor uma permanência a essas relações temporais, Hartog, possibilita-nos discussões sobre o conceito de “*Regime d’historicité*” e sobre a emergência de buscar explicações sobre o “*présentisme*”, como também o “presente perpétuo”.

[...] um regime de historicidade é apenas uma maneira de engrenar o passado, presente e futuro ou de compor um misto das três categorias, justamente como se falava, na teoria política grega⁴⁹, de constituição mista (misturando aristocracia, oligarquia e democracia, sendo dominante de fato um dos três componentes.) (HARTOG. 2014, pp. 11)

Ao pensar na relação desses dois conceitos com o livro didático, compreendemos que ele pertence e transparece às duas perspectivas: a primeira, quando se refere ao lugar. Através desse estudo, entendemos o livro como um espaço, didático-pedagógico e histórico, o qual tem o objetivo de resguardar e salvaguardar memórias coletivas e históricas. A seguinte, o regime de historicidade, permite que o livro preserve as relações temporais legitimando e dando sentido à memória histórica; o LDH permite ao educando, mesmo estando no presente, observar e compreender o passado, por isso as interlocuções com Hartog.

⁴⁹ Aqui o autor faz referência à origem da palavra grega *diáita* e *politeia*. A primeira se refere ao regime alimentar, a seguinte ao regime político. Sobre isso: “são metáforas que evocam áreas bem diferentes, mas que compartilham, pelo menos, de grau, de mescla, de compostos e de equilíbrio sempre provisório e instável”. IN: HARTOG, François. Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

Consequentemente, Jacques Le Goff elenca seu posicionamento quando nos apresenta que a memória coletiva nos é apresentada a partir de documentos/monumentos. Ora, o livro didático além de nos prestigiar com uma gama enorme de representações imagéticas, dando legitimidade à história e ao patrimônio⁵⁰ histórico nacional e internacional, ele é um documento que precisa ser estudado e reestruturado, no sentido de atender a todos. Num enfoque que nos apresenta um misto entre memória coletiva, história e documento, assinalando que aquilo que compreende esse último é a memória histórica, Le Goff mostra-nos que a “revolução documental”⁵¹ levou, nós, os historiadores, a reconhecer que “em todo o documento um monumento” (LE GOFF. 2014, pp. 494). E isso independe da origem e da singularidade dos dois. Sobre a definição de documento e seu entrelaçamento com as questões envolvendo a memória e a história, Le Goff diz que:

O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo suas relações de força que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa. (LE GOFF. 2014, pp. 495)

Nesse sentido, o LDH analisado aqui é um espaço de memória. Ele é um misto entre lugar de memória, tentando compreender narrativas, lembranças e tradições da humanidade e que reflete isso a partir de monumentos, crenças e mitologias; além disso, consideramos o livro didático do projeto Araribá, um lugar de memória, porque ele é um repositório de lembranças sociais, ele reflete a função social da história, no sentido de quase sempre propor interlocuções entre o passado e o presente e de organizá-los. Junto a isso, entendemos ser o livro um documento/monumento, afinal ele é um produto social elaborado pela sociedade contemporânea e, pelo fato dele nos apresentar a memória coletiva, como uma perspectiva da história científica.

⁵⁰ Sobre a definição de Patrimônio Histórico Cultural, são “formas de expressão; os modos de criar, fazer e viver; as criações científicas, artísticas e tecnológicas; as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.” IN: <http://portal.iphan.gov.br/>, acessado em 19/07/16, às 22h28.

⁵¹ Revolução documental se refere às transformações proposta pela Escola dos Annales.

Para além dessas perspectivas, o livro didático, aqui estudado, apresenta-nos citações que nos permitem compreender essas três concepções de memória, mesmo ela aparecendo implícita dentro dele. O “Projeto Araribá”, o componente curricular de história do 6º ano do ensino fundamental, se constitui em 8 unidades temáticas divididas em 41 temas de história. Todas elas apresentam referências sobre a memória; seja na escrita dos conteúdos ou na execução de atividades que se torna possível traçar paralelos entre os conceitos dos historiadores aqui trabalhados e o LDH em estudo. Inicialmente, o livro didático nos apresenta a “unidade temática 0”⁵². Ela remete-nos a um estudo os motivos de se estudar história, elencando qual o papel do professor e do historiador na sociedade contemporânea. Além disso, o LDH nos apresenta algumas dimensões da história e fala sobre a o ofício do historiador. Basicamente, é uma unidade de apresentação, presente em praticamente, todos os manuais didáticos de história do 6º ano⁵³, na tentativa de expor ao educando o que ele irá aprender e qual a importância dessa disciplina em sua vida. Essa unidade apresenta, sucintamente, algumas perspectivas historiográficas como o tempo, a memória e a sua relação da história, e especificamente nessa unidade, temos inúmeras referências sobre esses conceitos. Abaixo está o quadro que compreende todo o trabalhado na unidade temática 0.

UNIDADE TEMÁTICA 0 – Introdução aos Estudos Históricos

<p style="text-align: center;">TEMA 1 O trabalho do historiador</p>	<p style="text-align: center;">TEMA 2 O tempo e a história</p>
<ul style="list-style-type: none"> - A história e o historiador - O que são fontes históricas? - Verdades absolutas ou versões históricas? - Novos personagens em cena - A história e as outras áreas do conhecimento 	<ul style="list-style-type: none"> - O tempo e as suas unidades de medida - Instrumentos de medição do tempo - O século: conjunto de cem anos - Linha do tempo - O tempo cronológico e o tempo histórico

Nessa unidade, nos é apresentado uma série de imagens que, possivelmente estimulem a capacidade cognitiva dos alunos, no sentido de observarem as

⁵² Essa unidade não possui numeração no livro, por isso, nos referimos a ela como “unidade temática 0)

⁵³ O ensino de história inicia-se na vida do educando, história “científica” com professores historiadores, a partir do 6º ano. No ensino fundamental I, referente aos anos iniciais os professores, em sua grande maioria pertencem à pedagogia.

permanências e as transformações nas comunidades humanas. Para além das imagens e das representações, o texto dos conteúdos nos apresenta um posicionamento inicial sobre a questão das temporalidades e a necessidade de proporem reflexões sobre isso. A citação abaixo nos apresenta a problemática da contemporaneidade e da incerteza do passado no sentido de dar privilégios ao presente, presentismo, tanto questionado por Pierre Nora e por François Hartog; principalmente. Quando falamos no tempo e na emergência em adaptar ou reelaborar algumas questões de cunho historiográfico, tão característicos na atualidade. Conseguir, a partir desse primeiro relance, observar a existência da influência desses dois historiadores e, mesmo implícito, conseguimos enxergar a partir de seus objeções quando fala sobre a rapidez do tempo.

As notícias passam tão rápido que mal temos tempo de refletir sobre o que está acontecendo. **Parece que nada permanece e que o presente supera completamente o passado.** (PROJETO ARARIBÁ. 2010, pp. 10)

Sobre essa noção de temporalidade há uma tentativa de justificá-la sob a égide das transformações. O livro nos apresenta o tempo como um processo contínuo e que na atualidade⁵⁴ está em constante aceleração – aqui, podemos relacioná-lo com a perspectiva de Nora, quando fala sobre a necessidade de pensar sobre o tempo e a sua rapidez, principalmente, com relação à história e em tentar, de alguma forma, pensar nos processos históricos e cristalizá-los, na ótica dos *Lieux*, “[...] a curiosidade pelos lugares onde a memória se cristaliza e se refugia está ligada ao momento particular de nossa história. [...] o sentimento de continuidade torna-se residual aos locais.” (NORA. 1993, pp. 7). Locais que refletem uma memória coletiva e uma memória histórica, o LDH pode ser um deles –, logo existe a necessidade de observar as mudanças históricas na tentativa de preservá-las. O livro, a partir de seu conteúdo, se propõe a isso. Nesse sentido, quando pensamos na perspectiva da memória, compreendemos, nesse caso, a maneira como ela se apresenta, aquela que permanece junto à história e o tempo, principalmente, quando conseguimos enxergar que essa relação se estabelece entre

⁵⁴ O livro, por representar sua estrutura focada no 6º ano do ensino fundamental, as temáticas trabalhadas são somente referentes à antiguidade. Sendo assim, a relação do tempo com as sociedades diferentes (por exemplo, tribais) não se apresenta de forma clara. O LDH já inicia ordenando as temporalidades sob a ótica judaico-cristã.

o passado e o presente, entre as experiências, permanências e rupturas. Buscando entender as relações propostas pelo livro no estímulo da memória, na preservação da história e na compreensão do tempo, a historiadora Lucilia Delgado nos apresenta distinções e aproximações entre esses conceitos.

Ao se interpretar a história vivida no processo de construção da história conhecimento, os historiadores são influenciados pelas representações e demandas do tempo em que vivem e, a partir dessas representações e demandas, voltam seus olhos para o vivido, reinterpretando-o sem, no entanto, o modificar. (DELGADO. 2010, pp. 34)

A memória com a qual o LDH se propõe a dialogar é aquela histórica, que compreende as transformações sociais no tempo, procura entender as experiências e as vivências dos sujeitos nas temporalidades da história. Corroborando, abaixo apresentamos outra citação do conteúdo no livro. Nela, nos é apresentado essa lógica de modificação social, no sentido de transformação e de interlocuções temporais na história, como a presença do passado no presente.

Ao estudar história, você vai perceber que alguns acontecimentos causam mudanças imediatas na sociedade, como a proclamação da república no Brasil, em 1889, ou a criação do real, em 1994. **Outras mudanças, porém, como a organização das famílias, são mais lentas, e o passado tende a conviver com o presente.** (PROJETO ARARIBÁ. 2010, pp. 10)

A convivência entre o passado e o presente da qual o livro se refere, é no sentido de presença do passado na contemporaneidade, que vai além dos acontecimentos escritos no interior do livro. São memórias coletivas e individuais, históricas ou não, elas presentificam o passado; são fotografias, narrativas orais e escritas, documentos oficiais, o próprio livro didático, os objetos que suportam as memórias, etc. Essa presença do passado no presente é aquilo que faz o educando compreenda a necessidade de se estudar o passado, em suas múltiplas dimensões. Indo ao encontro dessas estruturas da história, o livro nos apresenta visões sobre a memória que, por vezes, se confunde com a história. Não há distinções entre os conceitos, o apresentado pelo LDH para nós, são noções generalizantes e totalizantes, os quais nos leva a entender: “tudo é história”. Portanto, haveria a

necessidade de preservar a origem e o sentido de ambos os conceitos, na tentativa de dar legitimidade à ciência histórica e ao historiador, enquanto agentes que se materializam a partir desses conceitos, principalmente sobre a ciência histórica. Na citação abaixo, o LDH diz que a história possui variáveis, mas não as expõe, permitindo ao educando uma confusão sobre o que é história e o que se caracteriza como memória.

A palavra história tem muitos significados. Normalmente, ela é usada quando relatamos acontecimentos passados. Por exemplo, quando dizemos “**meu avô conta histórias**, superinteressantes sobre sua infância na Itália” estamos nos referindo a fatos que aconteceram a muito tempo. (PROJETO ARARIBÁ. 2010, pp. 12)

Para além do equívoco entre a memória e a história, existem possibilidades de interlocuções entre essas instâncias validando o uso do LDH; essa citação permite ao educador escavar possibilidades de trabalho entre essas duas perspectivas conceituais. Primeiramente, os autores utilizam as memórias do “avô” – ainda que possa parecer uma figura muito familiar aos alunos, é importante pensarmos que ele é um idoso e essa perspectiva ratifica ainda mais a ideia de que a história pertence ao passado e as “coisas antigas”, aos “velhos”; ao utilizar a figura do “avô” em uma turma de 6º ano, precisamos observar para além da linguagem, é necessário traçar diálogos entre o passado e o presente, no sentido de compreender o “avô” como um sujeito com experiências no tempo e o adolescente no tempo presente. Consequentemente, continuamos a perpetrar ênfase a visão dos historiadores aqui elencados sobre a aceleração⁵⁵ da história e a vivência em um presente⁵⁶ constante e a necessidade de repensar os sentidos da historiografia contemporânea – fazendo referencia a validade dos testemunhos e do lugar de “fala” desses sujeitos na história geral. Além disso, existem expectativas sobre a utilização de metodologias, que pertencem à história científica, mas elas possibilitam aulas de história mais dinâmicas e práticas como a história oral, na tentativa de aproximar o núcleo familiar da escola e de estimular o sentimento de pertencer à história, de possuir uma história. Para além da memória oral, ainda é possível ao educador, a partir do uso desse LDH, pensar na produção de narrativas escritas como um produto incentivador no desenvolvimento cognitivo e no desenvolvimento de uma

⁵⁵ (P. Nora. 1984, pp. 1); (L. Goff. 2013, pp. 210)

⁵⁶ (F. Hartog. 2014, pp. 134)

“competência leitora” nos educandos que foi uma das justificativas e intencionalidades dos autores no GRD destinado aos professores e, já foi escrito no capítulo 2. Tentando justificar os equívocos do livro quando se refere aos usos da memória e suas relações com a história, o LDH apresenta-nos a seguinte contradição:

A história que o avô conta para os netos é bem diferente da história que está nos livros. Para contar como foi sua infância, o avô recorre principalmente à memória. O historiador, por sua vez, utiliza vestígios e testemunhos que as sociedades deixaram. **A história, nesse caso, é o estudo tanto do passado quando do presente. Os acontecimentos do passado são importantes quando eles ajudam a explicar o presente.** (PROJETO ARARIBÁ. 2010, pp. 12)

Em que medida a vivência e a experiência do “avô” não pode ser considerada um testemunho para o historiador? Concordamos que existem diferenças, mas quais seriam elas? Qual seria a diferença entre a memória do avô e os vestígios e testemunhos estudados pelos historiadores? Os autores do livro em certos momentos têm a pretensão do uso da memória na história, entretanto, em outros, a colocam como uma característica humana não pertencente à história, talvez, porque o livro não trate especificamente de cada conceito, o que dificulta a compreensão sobre a memória e a sua relação com a história. Nesse fragmento enfatizamos o papel do professor de história na interlocução e na problematização desses questionamentos. Além disso, é possível observar a reiteração da perspectiva de que a história é importante e necessária para a compreensão do presente. Ainda assim, os autores permitem ao aluno perceber que a história não é feita, apenas, de documentos oficiais escritos, entretanto existem outras possibilidades e fontes, as quais podem representar a história e a suas dimensões. Nesse sentido, a referência seguinte nos apresenta essas outras possibilidades de fontes e, em que medida os historiadores a utilizam, na tentativa de mostrar aos educandos o quanto os “vestígios” só são fontes, quando os historiadores os reconhecem como tal.

As pessoas deixam muitas marcas da sua existência em determinado lugar e em determinada época. Quando são utilizadas pelo historiador em suas pesquisas, essas marcas recebem o nome de **fontes históricas**. Elas podem ser classificadas em **fontes históricas materiais (documentos pessoais, livros, fotografias, roupas, cartas, pinturas, monumentos) e fontes históricas imateriais**

(músicas, lendas, línguas, crenças, etc.) [...] Os diferentes tipos de fontes permitem conhecer muitos aspectos das sociedades do passado e do presente. **Por meio da leitura de uma lenda sobre a criação do mundo, por exemplo, é possível saber as crenças religiosas de um povo indígena.** Uma foto de algumas décadas atrás pode dar ao historiador pistas sobre a organização familiar de nossos antepassados. [...] Uma importante fonte histórica imaterial que o historiador pode utilizar são **os relatos orais. Eles registram a memória de pessoas que normalmente não aparecem nos documentos escritos, como mulheres, crianças, analfabetos, idosos, operários, etc.** **Esse tipo de trabalho é chamado de história oral** e é muito utilizado pelos historiadores atualmente. (PROJETO ARARIBÁ. 2010, pp. 13)

Há aqui uma relação entre a história e a antropologia. Os autores do LDH elencam sobre a interdisciplinaridade em história e ratificam a ideia de que é necessário haver interlocuções entre a ciência histórica e as demais ciências, percebemos isso no livro. Isso nos leva a tentar compreender em que medida a história e a antropologia se relacionam, evidentemente, com relação à memória. Trata-se de observar antropologicamente sobre o mito e a religiosidade, ambos possuem relações profundas com os processos mnemônicos e, por isso, a relação no LDH. Há uma retomada aos relatos orais, dando um enfoque às populações indígenas, as religiosidades, aos antepassados, principalmente quando é abordado assuntos relativos à antiguidade, no caso, o LDH pesquisado. Pensando na influência da antropologia na perspectiva histórica, Le Goff nos apresenta essas aproximações. Levando-nos a compreender as dimensões da memória escrita e oral, ele intersecciona o fundamento existencial, que é a memória, entre as comunidades de cultura oralizada e cultura escrita. O historiador elenca a importância dessas memórias coletivas, estando elas, no processo de memorização e registro.

O primeiro domínio no qual se cristaliza a memória coletiva dos povos sem escrita é aquele que dá fundamento – aparentemente histórico – à existência das etnias ou das famílias, isto é, o dos mitos de origem. (LE GOFF. 2014, pp. 392)

O LDH nos apresenta uma antropologia que a partir da sua relação com a história pretende dar voz aos excluídos. Além dos aspectos referentes aos conteúdos, precisamos ressaltar também os “exercícios de memória”⁵⁷; são algumas

⁵⁷ Conceito, que nesse trabalho, pensado na tentativa melhor explicar as atividades que fazem referência à memória.

das atividades propostas pelo manual estudado que fazem referência às relações de memória e história e que também refletem as perspectivas dos autores aqui identificados. No quadro a seguir, o exercício referente a unidade temática, apresenta-nos um trecho do livro “O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição” do historiador Carlo Ginzburg. O exercício permite ao educando a possibilidade dele articular a história que está sendo aprendida para além da função leitura/memorização. A atividade exercita o processo de ensino e de aprendizagem do aluno, no sentido de lhe apresentar outras possibilidades dentro da perspectiva histórica, outra dimensão da história. Abaixo, o exercício.

2) O trecho a seguir foi escrito pelo historiador italiano Carlo Ginzburg. Leia-o atentamente e responda às questões.

“No passado, podiam-se acusar os historiadores de querer conhecer somente as gestas dos reis. Hoje, é claro, não é mais assim. Cada vez mais se interessam pelo seus predecessores haviam ocultado, deixado de lado ou simplesmente ignorado. [...] A escassez de testemunhos sobre o comportamento e as atitudes das classes subalternas do passado é com certeza o primeiro – mas não o único – obstáculo contra o qual as pesquisas históricas do gênero se chocam. Porém, é uma regra que admite exceções.”

GINZBURG, Carlo. O queijo e os Vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição. São Paulo: Companhia de Bolso, 2006. pp. 11.

a) Qual é a principal dificuldade encontrada pelos historiadores para estudar as chamadas classes subalternas?

b) Relacione o texto de Carlo Ginzburg ao aparecimento de estudos que privilegiam personagens históricas antes esquecidas, como as mulheres e os operários.

(PROJETO ARARIBÁ. 2010, pp. 22)

A atividade faz referência à memória na medida em que problematiza as rupturas historiográficas da história científica. Ela possibilita o pensar do aluno sobre a diversidade de fontes históricas, estabelecendo marcos temporais que o fazem entender que “antes de um determinado momento histórico o que se considerava como fonte é diferente de hoje em dia. Atualmente, até a sua vivência como adolescente pode ser estudada e pensada por um historiador.” Elencando sobre a necessidade de raciocinar a memória, a partir da ótica dos testemunhos, os quais

deram voz aos “excluídos”, às classes subalternas, o exercício permite ao aluno considera na diversidade de fontes, que os historiadores se debruçam especialmente na atualidade e, que o acesso a essas fontes proporcionou outras possibilidades à escrita da história, no caso, a partir das memórias-lembranças.

Na página seguinte, apresentamos outro exercício que possibilita aproximações entre memória e história. Inicialmente, a atividade está dentro do universo da antropologia, no sentido de pensar a tradição, a crença, a religiosidade e o mito. Podemos observar aqui, uma relação com a perspectiva de Jacques Le Goff, quando o autor elenca a relação entre história e a antropologia, dentro do livro didático estudado; essa relação dá-se em significativos momentos, principalmente, quando é preciso pensar nas tradições orais e nas sociedades sem escrita. Apresentando uma comunidade a qual se constrói enquanto sociedade diferente das culturas ocidentais, a atividade permite que o educando observe uma dimensão mais subjetiva da história, no sentido de pensar no processo de construção de mitologias e tradições que são possíveis de se problematizar dentro da história, é, justamente o uso da lembrança, da rememoração e da construção de memórias que essas sociedades sem escrita sobrevivem e que os alunos conseguem observar e dialogar com os colegas, a partir do uso desse LDH. Le Goff ainda nos permite pensar no conceito de “cultura histórica” que, diferentemente da história científica, é aquilo que representa todo o aparato simbólico dessas comunidades orais. Para ele, o enfoque a ser dado deve ir além das relações entre a memória e a história, levando em consideração às temporalidades e à vivência do historiador, sendo esse o produtor e pesquisador de seu tempo.

A cultura (ou mentalidade) histórica não depende apenas das relações memória-história, passado-presente. A história é a ciência do tempo. Está ligada estritamente às diferentes concepções de tempo que existe numa sociedade e são elementos essenciais de aparelhagem mental dos seus historiadores. (LE GOFF. 1984, pp. 181)

Possivelmente, o livro didático de história do projeto Araribá seja um reflexo da cultura história. Se pensarmos na construção e constituição do livro, na seleção de conteúdos e na própria elaboração dos conteúdos, na maneira como eles estão dispostos no livro, o assunto e a temática trabalhada são perspectivas que

personificam uma cultura de oralidade e de, posteriormente, escrita. Além disso, há em vários momentos a explicação da história sob a perspectiva do mito; isso corrobora no sentido de ratificar as antigas tradições e perpetrar uma visão de história ainda tradicional, métodos e conteúdos sempre focados em, respectivamente, linhas do tempo e cronologia de acontecimentos. Salvo algumas exceções como a cultura afro-brasileira e africana, ou a cultura chinesa e indiana, no mais, o livro nos apresenta as mesmas convicções que os demais materiais didáticos de história, na mesma linha de raciocínio.

Além disso, o livro didático instiga o educando a pensar a história a partir do seu núcleo familiar e na importância das memórias, das vivências e das experiências dos pais, avós, etc. A atividade estimula a perspectiva biográfica, propondo ao educador e a sua turma, a todo o momento, interlocuções de datas e montagem de linhas do tempo que ensinam os alunos a se locomoverem dentro dos conteúdos históricos, além disso, há a possibilidade de entrevistas e diálogos com outros sujeitos – história oral, etnografia, etc. – que permitem aos alunos compreender para além das fontes históricas, que cada indivíduo possui seu ponto de referência e vista sobre os acontecimentos históricos, cada personagem retratará a história da maneira que lhe convém.

A seguir, o exercício:

Personagem – Os bosquímanos

Os bosquímanos são um povo que vive no sul do continente africano há, mais ou menos, 100 mil anos. Eles se adaptaram bem às condições climáticas da região e são excelentes caçadores. No entanto, várias de suas tradições, como a língua, correm o risco de desaparecer. Hoje restam apenas sete anciãos que dominam o “!nu”, idioma falado pelos bosquímanos. !una, a anciã do texto a seguir, ensina a língua para as crianças bosquímanas que vivem na região, numa tentativa de manter viva a cultura dos bosquímanos.

“Naquele tempo, vivíamos da natureza e não havia sofrimento”, começa !una, falando de sua infância. Suas cabanas era como as de hoje, com teto de palha, de capim e paredes de madeira. Ela diz que havia muito mais árvores, e não só pequenas como as [...] de hoje. [...] Só havia alguns brancos, policiais. ‘Todo o resto eram bosquímanos’. Os bosquímanos faziam rituais de cura, ao redor do fogo. Os homens dançavam. As mulheres cantavam e batiam palmas. Os doentes ficavam deitados ao redor. Os anciãos punham o nariz e a boca no lugar e doía, sugavam o sangue e cuspiam no bosque.”

SANT’ANNA, Lourival. O “elo perdido” do país da copa.
O Estado de S. Paulo, 27 jun. 2010.

2) Responda às questões a seguir.

a) Qual a importância de uma idosa como “!una” para o trabalho do historiador?

b) Até o século XIX, a memória dos idosos era considerada importante para o estudo da história? Justifique sua resposta.

3) Entreviste um idoso que você conhece e construa no caderno a linha do tempo da vida dele. Pergunte-lhe sobre a sua infância, onde estudava, onde trabalhava, que outros lugares frequentava, os acontecimentos históricos que se recorda e outros que são importantes para a sua vida. Organize as datas, faça desenhos para ilustrar a linha do tempo e mostre para seus colegas.

(PROJETO ARARIBÁ. 2010, pp. 25)

Nesse sentido, o livro didático estimula as relações entre a memória e a história, principalmente quando se refere ao passado apresentado no livro. O exercício elencado acima permite que o aluno compreenda a importância dos testemunhos orais para o presente e para as gerações futuras. Por não apresentar distinções claras entre a memória e a história, apresentando-a como uma dimensão da ciência histórica, o LDH quase sempre vincula-a a questão da oralidade, propondo trabalhos que incitem à entrevistas. Seguindo essa abordagem, Lucilia Delgado nos diz que o trabalho com esse tipo de fonte é importante porque eles permitem que compreendamos alguns posicionamentos que o relato escrito não mostra. Daí o exercício do LDH, na tentativa de mostrar um dos contrapontos entre a escrita e a oralidade, e o quanto ambas são necessárias à pesquisa em história; há um sentimento de complementaridade. Além disso, a autora justifica a questão do uso da oralidade porque ela, além de propor uma leitura de entrelinhas, lida com vivências e experiências de indivíduos. Torna o sentido da história mais humana.

A memória, principal fonte dos depoimentos orais, é um cabedal infinito, onde múltiplas variáveis – temporais, topográficas, individuais, coletivas – dialogam entre si, muitas vezes revelando lembranças, algumas vezes, de forma explícita, outras vezes de forma velada, chegando em alguns casos a ocultá-las pela camada protetora que é o próprio ser humano cria ao supor, inconscientemente, que assim está se protegendo das dores, dos traumas e das emoções que marcaram sua vida. No processar da memória estão presentes as dimensões do tempo individual (vida privada – roteiro biográfico) e do tempo coletivo (social, nacional, internacional). Os sinais exteriores são referências e estímulos para o afloramento de lembranças e

recordações individuais que constituem o substrato do ano de rememorar. (DELGADO. 2010, pp. 15)

Mais do que evidenciar e vincular a oralidade com a memória, o LDH apresenta-nos uma história cristalizada em acontecimentos. A memória emerge no livro a partir da antropologia, no sentido de perpetrar essas memórias com mitos, crenças, lendas, religiosidades, o estudo com povos indígenas, etc. acreditamos que isso se deve aos assuntos abordados no LDH, no caso a antiguidade. Além disso, o LDH nos traz uma concepção de tempo que se apresenta como intrínseco à história e a memória. As noções temporais são apresentadas sob a ótica de “anterioridade”, “simultaneidade” e “posterioridade” e são pensadas a partir de linhas do tempo. Isso permite que o educando perceba seu lugar no espaço histórico e possibilita uma compreensão daquilo que caracteriza o passado, do seu espaço no presente, e sobre o futuro. Nessa unidade temática, o LDH nos apresenta possibilidades de trabalho com os conceitos de memória, tempo e história mas, ainda assim, percebemos que o manual precisa ser problematizado pelo professor, no sentido de rever certos equívocos como questionar o marco temporal contemporâneo que o livro estipula, a Revolução Francesa, em que medida isso influencia a vida do educando brasileiro? E em que momento isso pode estimular a memória dos alunos? Contudo, o LDH estimula em certos exercícios e em textos que os alunos consigam locomover-se entre as temporalidades e exercitar os estímulos de memória (fotografias, imagens, objetos, etc). Abaixo, o livro nos apresenta algumas perspectivas sobre as noções de temporalidade e questiona o aluno na tentativa de fazer com que ele pense nas fontes que poderiam ser utilizadas na escrita de trabalhos.

A linha do tempo é uma forma de organizar os acontecimentos históricos. A função dela é mostrar como os fatos se situam no decorrer do tempo, ou seja, **o que vem antes (anterioridade), o que acontece ao mesmo tempo (simultaneidade) e o que vem depois (posterioridade)**. E você, já tentou fazer uma linha do tempo de sua vida? **Quais os acontecimentos você destacaria nessa linha do tempo? Que vestígios você utilizaria como fonte histórica para obter informações de fatos da sua vida dos quais não se lembra?** (PROJETO ARARIBÁ. 2010, pp. 20)

Essas noções temporais presentes no livro didático nos são interessantes, na medida em que nos remetem à teoria de “ordem no tempo” de François Hartog. No livro “Regimes de historicidade” o autor nos apresenta de forma sistematizada que a

ordem temporal se rompe quando o regime não lhe é mais operatório. Ao fazer a pergunta “O regime moderno de historicidade que vimos tomar forma por volta de 1789 é ainda operatório?” (HARTOG. 2014, pp. 132) ou o ano de 1989? O autor fala-nos da emergência de propor à historiografia outras possibilidades que atendam aos novos regimes. A proposição de ordem temporal, de Hartog, tem como fundamento teórico e epistemológico a memória, o regime presentista e o *patrimônio*.

O presente é levado em consideração justamente pela questão das temporalidades, e principalmente pelo futuro. O ano de 1989 foi um marco para os historiadores do século passado; é, porque além da queda do muro de Berlin, formou-se uma nova⁵⁸ lógica social econômica. Essa ordem interfere nos processos históricos, pois ela se articula ao pensamento e às ideias dos sujeitos, propondo novas formas de pensar os processos e os acontecimentos cotidianos, aquilo que o Hartog chama de regime futurista⁵⁹. “Se há ainda uma lição de história, ela vem do futuro e não mais do passado.” (HARTOG. 2014, pp. 138) Por isso as interlocuções sobre os “*Régimes d'historicité*” porque “tramando por diferentes regimes de temporalidade, ele é, concluindo, uma maneira de traduzir e ordenar experiências do tempo – modos de articular passado, presente e futuro – e de dar-lhes sentido.” (HARTOG. 2014, pp. 139) O LDH, partindo do pressuposto de que ele é criado a partir de uma ordem temporal e sintetiza as experiências históricas no tempo, pertence ao regime presentista, proposto por François Hartog.

A unidade temática 1, destinada seus assuntos à questões de ordem “originárias”, nos apresenta conceitos que se aproximam das relações história e tempo, e que se justificam a partir de uma memória coletiva. O capítulo trata dos processos evolutivos do homem e trabalha dois conceitos que os autores acreditam ser pertinentes: criacionismo e evolucionismo. E nesse sentido, é possível perceber, para além da perspectiva mnemônica e histórica, que o livro carrega variáveis ideológicas que poderiam ser suprimidas pela experiência e ousadia do professor

⁵⁸ A ordem que o autor se refere, pode ser entendida como “globalização”. Entendemos esse processo sob a ótica histórica de que ele interfere na visão da história sobre as temporalidades. IN: GINZBURB, Carlo. Memória e Globalização. Santa Catarina: Revista Esboços, 2005, pp. 10.

⁵⁹ “O futurismo deteriorou-se sob o horizonte e o presentismo o substituiu. O presente tornou-se o horizonte. Sem futuro e sem passado ele produz diariamente o passado e o futuro de que sempre precisa, um dia após o outro, e valoriza o imediato.” HARTOG, François. Regimes de Historicidade: presentismo e experiências no tempo. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

em propor, de forma igualitária, outras perspectivas de mundo e de evolução humana, que vão muito além das duas trabalhadas na unidade. No quadro abaixo, observamos o quadro que resume os conteúdos trabalhados na unidade temática.

Unidade Temática 1 – As origens do ser humano

TEMA 1 A evolução do ser humano	TEMA 2 A vida humana no Paleolítico	TEMA 3 O Neolítico e a Revolução Agrícola	TEMA 4 O surgimento das cidades
<ul style="list-style-type: none"> - O criacionismo - O evolucionismo - Os homínídeos - O gênero <i>Homo</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - A era da pedra lascada - A vida no Paleolítico - Os utensílios do Paleolítico 	<ul style="list-style-type: none"> - A era da pedra polida - O início da agricultura - Os potes de cerâmica 	<ul style="list-style-type: none"> - As primeiras cidades - O comércio e a divisão do trabalho - A idade dos metais - A Centralização política - A invenção da escrita

Conseguimos observar nessa unidade referências, principalmente, no que tange a religiosidade e ao cientificismo. No que diz respeito à religiosidade, há uma forte tendência à religião cristã e, especificamente, sua noção de ordenação temporal. O LDH deixa lacunas quando não problematiza a visão romântica da religião com a questão da tradição oral, da construção e perpetuação de uma memória coletiva e não permite que os educandos compreendam a existência de concepções epistemológicas que conseguem estudar esses processos históricos; eles são processos históricos originárias, que tramitam entre o mito e o real. Abaixo, a citação em que o livro faz referência à perspectiva cristã, em detrimento de outras visões e de outras comunidades.

A visão criacionista está presente em várias culturas antigas, como a egípcia, a hebraica e a de muitos povos indígenas americanos. O modelo criacionista com maior número de defensores na sociedade atual foi elaborado **com base na tradição judaico-cristã** e está fundamentado no livro do Gênesis, da Bíblia. Segundo a **narrativa bíblica**, no princípio não havia nada. Por sua vontade, Deus criou o céu, a terra, a luz, os vegetais, os astros, os animais das águas, do ar e da terra e, por fim, o homem, para habitar o mundo recém criado. (PROJETO ARARIBÁ. 2010, pp. 20)

As narrativas míticas e originárias são questões interessantes dentro da historiografia, principalmente quando trabalhamos com as perspectivas que envolvem a memória coletiva e seus enlaces com a história. A citação do LDH nos remete ao historiador Jacques Le Goff, e as noções que norteiam a sua pesquisa sobre “Idades Míticas”⁶⁰, principalmente quando o livro didático justifica que a essência do conteúdo trabalhado está na narrativa bíblica. Nesse sentido, o historiador permite que pensemos nas sociedades que buscam suas “origens” a partir de uma ordem memorial-mítica na política, no social, na religiosidade, nas tradições orais, etc. Pensamos que o conteúdo do livro didático permite que o professor pense para além das narrativas contidas no LDH e problematize, justamente, a posição ideológica que o manual apresente. Sobre a relação do mito com a memória e a construção da história, principalmente das comunidades que se legitimaram a partir de uma ordem memorial, o autor diz que:

Nas sociedades sem escrita, a memória coletiva parece ordenar-se em torno de três grandes interesses: a idade coletiva do grupo, que se funda em certos mitos, mais precisamente nos mitos de origem; o prestígio das famílias dominantes, que se exprime pelas genealogias; e o saber técnico, que se transmite por fórmulas práticas fortemente ligadas à magia religiosa. (LE GOFF. 2013, pp. 394)

Uma das potencialidades da memória é o fato dela carregar consigo elementos que caracterizam dimensões míticas fundadoras, que além de se perpetrarem a partir de memórias coletivas e orais, se instrumentalizam a partir das noções temporais, espaços físicos e identidades. O autor também leva em consideração que essas dimensões da memória são representações de cada época; cara “era” fabrica mentalmente (através de inúmeras fontes, incluindo a memória) a sua representação do passado histórico. Nesse sentido, é interessante pensarmos na função social que a história exerce nas comunidades humanas, essa representação e essa organização do passado estão sempre em função do presente do historiador e, conseqüentemente, a função da história no livro didático é aquela que exercita as visões de retrospectiva do passado e que propõe interações entre as temporalidades. (LE GOFF. 1984, pp. 165-166) Para além das questões que envolvem a mitologia, o LDH faz ainda interlocuções entre a antiguidade,

⁶⁰ LE GOFF, Jacques. Idades Míticas. IN: LE GOFF, Jacques. Memória e História. São Paulo: Editora Unicamp, 2013.

referenciando o período neolítico e a técnica de cerâmicas a partir da construção de objetos pelos sujeitos e entre os trabalhos paneleiras de Goiabeiras⁶¹, tombado como patrimônio histórico cultural pelo IPHAN, no ano de 2002. Aqui há uma referência importante dentro do processo de ensino e aprendizagem, porque o aluno compreende e se identifica dentro da história mundial. Essa relação permite que os educandos compreendam que as memórias dos nossos antepassados ainda permeiam a sociedade contemporânea. Novamente, encontramos relações entre os conceitos do livro, e os autores já elencados. Pierre Nora remete-nos aos *Lieux*, no sentido de emergência da memória, o autor nos apresenta possibilidades de preservação de uma memória “[que] se apoia inteiramente sobre o que há de mais precioso no traço, mais material no vestígio, mais concreto no registro, mais visível na imagem”. (NORA. 1993, pp. 14) A memória, na atualidade, tem vínculos profundos com as sociedades, no sentido de provocar estímulos à mentalidade coletiva.

Além de Nora, observamos nítidas relações com Jacques Le Goff e a sua relação entre memória e documento. Para além do sentido de preservação das memórias e dos “modos de fazer”⁶² das paneleiras de Goiabeiras, a partir do estudo do LDH, é possível, com a interferência e o estímulo do professor, traçar diálogos no sentido de pensar na memória coletiva e sua forma científica, a história, e na sua aplicação a partir de dois tipos de materiais: os documentos e os monumentos. (LE GOFF. 2014, pp. 485) A questão documental de Le Goff, permite-nos estabelecer interlocuções com o LDH, especificamente o projeto Araribá porque ele estimula o educando a partir de imagens, fotografias, iconografias a pensar nessa perspectiva proposta pelo Le Goff, documento/monumento. O LDH aqui estudado permite-nos observar as relações de memória e de história sob a ótica desse historiador, pois para além da nuance de que todo o livro é um documento, ele carrega características que nos fazem compreender essa relação. Abaixo, Le Goff nos apresenta uma referência sobre a relação monumento, documento, memória coletiva e o legado dos testemunhos.

⁶¹ Goiabeiras faz referência a um bairro, na cidade de Vitória no Espírito Santo.

⁶² Atualmente, o sentido do Patrimônio Histórico Cultural possui um enfoque mais subjetivo, na tentativa de preservar também os “modos de fazer”. Nesse sentido, o IPHAN utiliza como conceito “Patrimônios Imateriais”.

O monumento tem como características o ligar-se ao poder de perpetuação, voluntária ou involuntária, das sociedades históricas (é um legado à memória coletiva) e o reenviar a testemunhos que só numa parcela mínima são testemunhos escritos. [...] Documento significa “prova”, testemunho escrito. (LE GOFF. 2013, pp. 486) [grifo da autora]

Destarte, a palavra monumento possui relações profundas com as questões que envolvem a memória. No sentido lato, a memória compreende inúmeras dimensões e os gregos já diziam isso no mito da *mnemosine*. Mas, é preciso compreender que o tempo, o espaço e a construção de identidades faz parte dessa dimensão; pois eles são suportes aos sujeitos na sociedade. O LDH representa um documento/monumento nesse sentido, em que ele permite ao educando dialogar com essas dimensões da memória, mesmo que de forma sutil. O professor português Fernando Catroga, também se utiliza do discurso de Jacques Le Goff, elencando a etimologia da palavra memória e fazendo-nos pensar que ela não existe sem as suas dimensões, sem os seus suportes⁶³.

Aliás, não deixa de ser sintomático que a própria origem da palavra *memória* pareça solicitar o *traço* e o rito. Com efeito, a expressão latina *monumento* deriva da raiz indo-europeia *men*; e esta também se aplica a uma das funções nucleares do espírito (*mens*), a *memória*. Mas a ligação entre o *monumento* e a *memória* não pode ser vista em termos exclusivamente eruditos; ela também convida ao relacionamento das dimensões espaço temporais que ambos os conceitos implicam. (CATROGA. 2015, pp. 25)

Segue o exercício referente às paineleiras de Goiabeiras;

De olho no presente - A fabricação de paineleiras em Goiabeiras

Você sabia que uma profissão pode ser considerada patrimônio histórico do nosso país? Em 2002, o ofício de um grupo de fabricantes de paineleiras do bairro de Goiabeiras, em Vitória, Espírito Santo, foi tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Os Especialistas do Iphan acreditam que é importante preservar o modo pelo qual essas mulheres fazem as paineleiras em vez de apenas coletar alguns exemplares prontos e exibi-los

⁶³ Sobre os suportes de memória, utilizamos a definição do historiador Ulpiano Bezerra de Meneses: “Dentre as principais categorias de suporte: a linguagem, o corpo, as cerimônias, os objetos materiais, etc.” IN: MENESES, Ulpiano Bezerra. A história, cativa da memória? Para um mapeamento da memória no campo das Ciências Sociais. Re. Inst. Bras. São Paulo, pp. 9-23.

em um museu. Dessa forma, eles esperam que essa profissão continue existindo no futuro. Algumas técnicas utilizadas pelas fabricantes do bairro de Goiabeiras são de origem indígena, como a modelagem à mão e a queima ao ar livre. Veja a seguir como elas conseguem a matéria-prima para as panelas.

“O processo de produção das panelas do barro emprega tradicionalmente matérias-primas provenientes do meio natural: a argila é extraída de jazida, denominada barreiro, no Vale do Mulembá. [...] a casca de mangue vermelho, [...] é coletada diretamente do manguezal que margeia a localidade de Goiabeiras. Da mesma forma, dois dos principais instrumentos do ofício – a cuia e a vassourinha de muxinga – são feitos a partir de espécies vegetais encontradas nas proximidades.”

O ofício das paneleiras de Goiabeiras. Iphan.
Disponível em www.iphan.gov.br.

- 1)** Por que motivos o Iphan decidiu tomba a técnica de fabricação de panelas das artesãs de Goiabeiras?
- 2)** Na sua opinião, há outros saberes (ofícios, danças, jogos, práticas, etc.) que merecem ser tombados para serem preservados? Quais? Justifique.

(PROJETO ARARIBÁ. 2010, pp. 35)

Sobre a relação das atividades que nos remetem às questões mnemônicas, conseguimos compreender que o LDH nos apresenta algumas referências de memória, principalmente, no sentido de estimular a memória individual e coletiva dos educandos e de promover o uso de fontes históricas focadas na oralidade e na subjetividade dos sujeitos, como observamos anteriormente. Contudo, no exercício a seguir, vemos um exemplo que diverge dessa característica. Há um poema grego de Hesíodo aonde nos é apresentada uma fonte histórica que, para além da perspectiva narrativa, representa um dos tipos de memória, a escrita. O poema possibilita ao professor estimular os educandos a observar a escrita, os traços mitológicos e como a história, a historiografia grega se constituiu na antiguidade – um misto de memórias, mitos e acontecimentos. É possível, nessa atividade, pensar em inúmeras possibilidades, na tentativa de pensar na história, na memória e na importância da antiguidade para a nossa geração; abaixo, a atividade referente ao poema.

5) O poema abaixo foi composto por Hesíodo, um poeta grego que viveu no séc. VIII a.c. A obra relata a criação de várias raças de homens, das quais apenas a última sobreviveu. Leia o poema e responda.

“Primeiro os deuses imortais criaram a raça
 [de ouro dos homens mortais [...].
 Os mortais viviam como deuses, [...] longe de
 Penas e misérias; nem temível velhice lhes
 [pesava [...]
 Então uma segunda raça bem inferior os deuses
 [criaram, de preta [...]
 E Zeus Pai criou uma terceira raça de homens
 Mortais, de bronze, em nada semelhante à de
 [prata; [...]
 Nenhum trigo eles comiam e de aço tinham
 [resistente o coração [...]
 Agora é a raça de ferro nunca durante o dia
 Cessarão de trabalhar e penar e nem à noite
 De se destruir; e árduas angústias os deuses
 Lhes darão.”

HESÍODO. Os trabalhos e os dias.
 São Paulo: Iluminuras, 1990. pp. 32-35.

- a) Que diferenciava a raça dos homens de ouro da dos homens de ferro
- b) Você encontra no poema elementos que expliquem a origem da vida? Quais?

(PROJETO ARARIBÁ. 2010, pp. 43)

A partir dessa unidade, percebemos que as referências sobre memória diminuem. Essa diminuição se refere aos traços conceituais que o livro vem trabalhando desde o início; isso, possivelmente se dê pelo fato de que o manual precisa, necessariamente, falar sobre os conteúdos de história. Contudo, compreendemos que o livro continua tentando exercer sua função didática e histórica, no sentido de propor interlocuções entre o passado e o presente. A didática, no livro, está no processo de escrita e elaboração do conteúdo e não em fazer referências à historiografia e em nosso caso, à memória. Por isso, a necessidade de diálogo entre o professor que deve orientar-se na tentativa de buscar novas possibilidades ao ensino de história que proponham essa interação e que adentrem o campo historiográfico, mas não no sentido de “formar pequenos historiadores” e sim de estimular a criticidade e de ensinar a história sob a ótica do historiador, para os alunos. O ensino e a aprendizagem devem ir além do livro

didático de história. A unidade temática 2, conta com assuntos que fazem referência à história do Brasil e aos primeiros povoamentos nas Américas. Abaixo, o quadro das propostas temáticas na unidade.

Unidade Temática 2 – O povoamento da América

TEMA 1 O ser humano chega à América	TEMA 2 Como vivíamos primeiros americanos	TEMA 3 O povoamento do Brasil	TEMA 4 A vida dos primeiros habitantes do Brasil
<ul style="list-style-type: none"> - Os caminhos para a América - Clóvis: armas de 11.200 anos - Monte Verde: casas de 13.200 anos 	<ul style="list-style-type: none"> - Povos nômades, caçadores, coletores - Mudanças climáticas - Mudanças na vida humana - O início da agricultura na América 	<ul style="list-style-type: none"> - Uma época diferente da atual - Esqueletos e objetos em Lagoa Santa - O sítio de São Raimundo Nonato 	<ul style="list-style-type: none"> - Povos caçadores e coletores - Os povos dos sambaquis - Povos agricultores - A arte da cerâmica - Os povos ceramistas - As moradias

Essa unidade, especialmente, faz uma referência à religiosidade e quando ela adentra o imaginário social das comunidades humanas. Isso permite que o educando observe o passado e consiga observá-lo como referência na atualidade. Mesmo que o LDH não trace um diálogo claro entre a história e a memória coletiva, é importante que o professor ressalte a importância de se dialogar sobre as permanências e as rupturas entre o passado e o presente. Sobre a representação de memória, no livro, abaixo a citação;

Além da agricultura, outro fator levou os grupos humanos a se fixarem permanentemente: a necessidade de homenagear seus mortos, enterrando os corpos nas proximidades do local de residência. **Tumbas, urnas funerárias e narrativas orais que chegaram até nós revelam a importância dos rituais de homenagem aos mortos na vida religiosa dos antigos habitantes da América.** (PROJETO ARARIBÁ. 2010, pp. 57)

O LDH aqui, nos remete novamente as noções religiosas, mitológicas, que se entrelaçam a todo o instante com a vida cotidiana e a história dita científica. Mais do que isso, podemos fazer referências à própria antropologia e a construção do mito.

O antropólogo Jack Goody, ao estudar as comunidades africanas, especialmente os LoDagaa⁶⁴, faz referência as variações que os processos de oralidade e linguagem sofrem ao longo dos anos, principalmente quando lidamos com os mitos e as religiosidades. O LDH necessita trabalhar essas dimensões antropológicas dentro da história, na tentativa de conseguir compreender como se constituíram o pensamento das primeiras comunidades humanas e como isso se perpetuou ao longo dos séculos. O livro é falho quando dialoga sobre esses processos, e por vezes preconceituoso por privilegiar o estudo apenas de uma perspectiva religiosa deixando a desejar no sentido de problematizar outros processos que também são interessantes e importantes para a dinamização da visão do educando sobre os acontecimentos. Sobre essas variações, Goody diz que elas fazem parte das memórias coletivas das comunidades humanas, e que são inerentes ao mito e ao imaginário humano, representam mentalidades e simbolismos para as comunidades até hoje, como Le Goff nos apresentou anteriormente.

Na esfera do ritual e da religião, por exemplo, há uma considerável variação, mesmo entre os povos vizinhos. Isso é bastante compreensível. Em primeiro lugar, a exata repetição de longos rituais, apesar de todas as interações, é difícil de preservar com o passar do tempo, especialmente se são realizados apenas de vez em quando. As variações vão se introduzindo parcialmente porque a memória é imperfeita e as pessoas fazem o melhor que podem. Esse processo é ainda mais evidente com as palavras que acompanham os rituais, especialmente aquelas longas recitações que chamamos de “mitos”. (GOODY. 2012, pp. 63)

No que diz respeito às atividades, propostas ao aluno no projeto Araribá do 6º ano, observamos um exercício, especificamente nessa unidade temática, que nos instiga a pensar no conceito de memória. A atividade consiste em que o aluno pesquise a história de sua família e para isso, precisa investigar todos os documentos possíveis para a construção do trabalho.

Trabalho em equipe – Escrever a história da minha família

Toda família tem sua história. Estudar essa história é **conhecer o nosso passado**, descobrir **de onde vieram os nossos ancestrais**, como eles se vestiam, brincavam, se alimentavam e muitas outras coisas. Para conhecer detalhes desse passado, é preciso atuar

⁶⁴ IN: GOODY, Jack. O mito, o Ritual e o Oral. São Paulo: Editora Vozes, 2012.

como um historiador e examinar cuidadosamente os vestígios que contam a história da nossa família. Ao longo das gerações, **seus bisavós, avós, pais, tios, e outros familiares juntaram em casa diversas fontes históricas.** Geralmente as pessoas guardam esses **registros para preservar tradições e memórias** que mantêm os familiares unidos. É como se objetos, fotografias, cartas e outros registros mantivessem o passado sempre junto do presente. Vamos agora conhecer alguns aspectos da história da sua família. Você vai perceber que ela conta um pouco da história do nosso país.

Passos para realizar o trabalho

- 1) Cada aluno, individualmente, vai pesquisar em casa as fontes históricas disponíveis para escrever a história de sua família. Valem documentos oficiais, fotografias, objetos, cartas, diários, livros, cadernos escolares, lembranças de viagens, relatos orais, etc.
- 2) Analisar cuidadosamente cada uma das fontes e registrar no caderno alguns dados importantes: tipo de fonte, estado de conservação, o que a fonte informa, etc.
- 3) Selecionar as fontes que julgar mais relevantes para construir a história de sua família.
- 4) Produzir um relatório com as informações recolhidas na investigação e leva-lo para a classe.
- 5) Na sala, comparar os resultados apresentados pelos alunos.

(PROJETO ARARIBÁ. 2010, pp. 74)

A atividade acima tem um enfoque peculiar, no sentido de propor observações quanto ao micro e ao macro em história, mostrando e instigando o aluno a se perceber dentro dos processos históricos. Além disso, o exercício propõe uma busca por identidades e, nesse sentido, uma investigação na memória coletiva das famílias. Há aproximações em várias dimensões da memória: história, memória coletiva, tempo, identidades, monumentos, preservação de tradições, etc. Contudo, percebemos que o LDH não apresenta-nos diferenciações quando a dualidade da história, entre a história realidade (real, histórias vividas pelos educandos, pelos seus amigos e familiares) e a história estudo, e essa última possui outras duas vertentes: a história científica e a história ensinada. São percepções diferentes que o educando precisa, necessariamente, compreender. Primeiramente porque a dualidade inicial (história realidade e história estudo) refere-se a duas perspectivas historiográficas que são necessárias a construção e a escrita da história, mas possuem perspectivas divergentes. Enquanto a primeira se justifica a partir de interações da sociedade, dos indivíduos, entre a vida pública e privada e que são representações vividas cotidianamente, a seguinte tem a pretensão de trazer

justificativas pautadas em teorias e metodologias, estruturadas a partir da ótica do historiador, o cientista da história, são construções dele.

As duas dimensões que derivam da história estudo (história científica e história ensinada), são também, construções completamente divergentes e os livros didáticos exprimem isso perfeitamente: a primeira, é a ciência histórica que, fundamentalmente, possui diálogos com as historiografias e é aquela quem produz história, aquela que escreve a história da sociedade. A seguinte refere-se aquilo que precisa ser trabalhado nas escolas e é o substrato daquilo que é dialogado na academia, ou seja, a história científica, que é a forma sintética daquilo que os historiadores pensam e escrevem, representa a memória dos historiadores sobre os acontecimentos. Se pensarmos novamente nas contribuições de Jacques Le Goff⁶⁵ e de François Hartog⁶⁶, observamos que o que é conversado nos livros didáticos de história é, antes de tudo, uma memória coletiva historicizada, é um segmento da memória coletiva das sociedades e interpretada pelos cientistas da história. Certamente que todas elas possuem enlaces importantes para a manutenção da ciência histórica. Nesse aspecto, o historiador Norberto Guarinello corrobora com os autores, no sentido de pensar nas aproximações entre a memória e a história e a necessidade de propor diálogos entre elas dentro da historiografia, sobre isso ele diz que “a produção historiográfica não é se não um pequeno segmento da memória coletiva, um segmento que, a bem da verdade, possui esfera de atuação e uma influencia social, relativamente, limitadas.” (GUARINELLO. 2013, pp. 9)

Seguindo, a unidade temática 3, adentra o campo das civilizações mais antigas. Atentemo-nos para a diversificação dos temas, o LDH para além dos Egípcios, apresenta-nos outras civilizações que são importantes para a compreensão e transformação intelectual dos educandos, Babilônia, Assíria, Suméria e reino de Cuxe. Há uma tentativa do livro em desviar o olhar dos educandos e do professor da história europeizada e ocidentalizada tentando diversificar os olhares da história sobre as sociedades humanas.

⁶⁵ LE GOFF, Jacques. Memória-História. Enciclopédia Einaudi. Imprensa Nacional – Casa da moeda. 1984, v1.

⁶⁶ HARTOG, François. Regimes de Historicidade: presentismo e experiências do tempo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

Unidade Temática 3 – A Mesopotâmia, o Egito e a Núbia

TEMA 1 Mesopotâmia: o berço da civilização	TEMA 2 Terra de grandes impérios	TEMA 3 O Egito e o Rio Nilo
<ul style="list-style-type: none"> - Terra entre rios - Homens livres e escravos - Uma religião com muitos deuses - A escrita e a astronomia mesopotâmicas 	<ul style="list-style-type: none"> - Suméria: o berço das cidades - Babilônia: a capital de um grande império - Assírios: um povo militarista - O novo império babilônico 	<ul style="list-style-type: none"> - O Egito é um oásis - O trabalho às margens do Nilo - A história de um longo império
TEMA 4 A sociedade no Egito antigo	TEMA 5 A religião e a escrita	TEMA 6 A Núbia e o Reino de Cuxe
<ul style="list-style-type: none"> - O faraó era considerado um deus - A organização do Estado - A vida dos camponeses - A vida nas cidades egípcias 	<ul style="list-style-type: none"> - A religião: o centro da vida no Egito 	<ul style="list-style-type: none"> - Recuperando a história de uma civilização - Localização geográfica - A história de um grande reino - Napata: a nova capital de Cuxe - Méroe torna-se capital do Reino de Cuxe - Atividades econômicas

Nessa unidade, o livro nos apresenta algumas representações de monumentos em fotografias e imagens. Isso permite que o professor problematize com os alunos questões que envolvem o conceito de memória e como esses lugares são interessantes para pensar na história da humanidade. Aqui, percebemos referências quanto aos lugares de memória, de Pierre Nora, e em como eles influenciam na perspectiva de preservação e de cuidado com a questão patrimonial. Além de Nora, encontramos referências da questão monumental e memorística de Le Goff, no sentido de observação e de reconhecimento que “[...] o *monumentum* é um sinal do passado. Atendendo às suas origens filológicas, o monumento é tudo aquilo que pode evocar o passado, perpetuar a recordação. (LE GOFF. 2013, pp. 486) propondo aos educandos interlocuções entre o passado, as tradições e os simbolismos, e a contemporaneidade.

Os povos da antiguidade também criaram formas de registrar seu modo de vida. Além de materiais escritos, eles produziram esculturas,

monumentos, pinturas e outros objetos que contam parte da sua história. (PROJETO ARARIBÁ. 2010, pp. 76)

Sobre as atividades, destinadas aos educandos, observamos duas referências às relações entre memória e história. A primeira permite que o aluno, junto com o professor, pense na relação temporal e na perpetuação de tradições no sentido de observar qual a importância do rio Nilo para a agricultura egípcia na antiguidade e atualmente, fazendo referência à visão retrospectiva na história, em que o sujeito olha para o passado, compreende a importância de determinadas referências e busca as aproximações e permanências com/no presente. A seguinte nos apresenta um “hino” dedicado ao rio Nilo durante o início das cheias, para posteriormente, o plantio e colheita de alimentos.

Atividade “De olho no presente” – O Egito atual

O Rio Nilo continua a ser muito importante para a população que vive hoje no Egito. Cerca de um terço da população do país é de agricultoras, que, assim como na Antiguidade, dependem do regime de cheias do Nilo para realizar seus cultivos. O Egito também é um dos países mais industrializados da África, e suas principais cidades são a capital, Cairo, e Alexandria, próxima ao delta do Rio Nilo. A extração de petróleo da Península do Sinai é outra atividade econômica importante. Nessa região também está o canal de Suez, que liga o Mar Vermelho ao Mar Mediterrâneo, evitando que as embarcações tenham que contornar a África para transitar entre a Ásia e a Europa. [...] No Egito antigo, muitos deuses eram adorados, como Ísis, Osíris e Hórus. Atualmente, a maioria da população segue o islamismo, acreditando em um único deus, Alá.

Questões

- 1)** Que atividades econômicas do Egito atual não eram praticadas na Antiguidade?
- 2)** Que outros países islâmicos você conhece?

(PROJETO ARARIBÁ. 2010, pp. 87)

Ambas as atividades permitem-nos dialogar com a memória na história. Contudo, o exercício abaixo lida com questões simbólicas e míticas que novamente, nos fazem evocar os diálogos com a antropologia e a história.

Atividade “Aplicar”

5) Analise o documento a seguir.

“Salve, tu, Nilo!
Que te manifestas nesta terra [...]
E vens dar vida ao Egito!
Ao irrigar os prados criados por Rá,
Tu fazes viver todo o gado,
Tu – inesgotável – que dás de beber à Terra!”

Hino com que os egípcios festejavam anualmente o início das cheias (c. 1800 a.c.). IN: Coletânea de documentos históricos para o 1º grau: 5ª a 8ª série. São Paulo: SE/Cenp, 1980, pp. 55.

- a) Que obras atribuídas ao Rio Nilo justificavam a adoração a ele?
- b) Copie no caderno o verso que mostra que, para os egípcios, o mundo havia sido criado pelos deuses.
- c) Faça um desenho ilustrando a prece.

(PROJETO ARARIBÁ. 2010, pp. 97)

O livro, sozinho, não é capaz de instigar o educando a pensar nas relações aqui apresentada. Ele precisa, necessariamente, das interlocuções entre o professor e o aluno. Percebemos isso nos exercícios que, deveriam apresentar relações entre essas duas instâncias, já que os textos sobre os conteúdos as fazem, mas não conseguimos captá-las na grande maioria das atividades. Na unidade temática seguinte, número 4, também devemos nos atentar para o diálogo que o LDH se propõe, para além da história ocidental. A unidade nos remete principalmente à cultura chinesa e indiana, levando em consideração, principalmente, questões que envolvem as tradições e cultura religiosa. Podemos fazer referência aqui, novamente, as questões mais gerais que envolvem a história e a memória.

Unidade Temática 4 – China e Índia

TEMA 1	TEMA 2	TEMA 3	TEMA 4
China: das origens à dinastia Zhou	A China Imperial	A antiga civilização indiana	A Índia do período védico
<ul style="list-style-type: none"> - Às margens do Rio Amarelo - As culturas Yanghao e Longshan - A dinastia Shang - Os Zhou no poder 	<ul style="list-style-type: none"> - A China dos Qin - A dinastia Han no poder - A restauração das letras e das artes - A escrita ideográfica chinesa 	<ul style="list-style-type: none"> - Às margens do rio Indo - A cultura harapense - A atividade agrícola - A produção artesanal - A escrita harapense - As crenças religiosas 	<ul style="list-style-type: none"> - O fim da cultura harapense - Os arianos e os Vedas - A sociedade de castas - A evolução religiosa - O carma e a filosofia hindu

As referências sobre memória estão na legitimidade dada aos mitos e aos processos de origem das civilizações. Não somente nessa unidade, mas em todo o livro didático do projeto Araribá, essas percepções são observadas. Abaixo, uma citação do livro que, novamente, faz referência ao surgimento da China.

Um texto do século II a.c conta que a história chinesa começou com o governo dos **Três Deuses Magníficos** e os cinco imperadores. **Segundo a lenda, eles teriam sido seres poderosos, virtuosos e sábios que trouxeram a paz e a prosperidade aos povos da China.** O mais famoso deles, o imperador Amarelo, teria reinado por volta de 3000 a.c. Esse antigo **mito** chinês corresponde à história das primeiras dinastias da Idade do Bronze. Nesse período, as culturas neolíticas se tornaram mais complexas e se formaram pequenos Estados, caracterizados pela divisão social entre nobres guerreiros e camponeses. (PROJETO ARARIBÁ. 2010, pp. 122)

A busca pelas origens é uma característica da nossa sociedade, a contemporânea. E a isso, une-se a memória e as representações da história. (NORA. 1993, pp. 28) Abaixo, observamos a atividade que possivelmente estimule a questão da memória nessa unidade. Destacamos que o exercício é representado pelo desenho da Muralha da China e que o enfoque está na preservação dos monumentos históricos. Logo, percebemos interlocuções com a questão patrimonial proposta pelos historiadores, no sentido de observar a questão da “aceleração da história”⁶⁷ – dialogada nesse capítulo por Pierre Nora, mas que encontramos

⁶⁷ LE GOFF, Jacques. Memória e História. São Paulo: Editora Unicamp, 2013, pp. 210. NORA, Pierre. Entre a Memória e a História: a problemática dos lugares. Projeto História: São Paulo, 1993, pp. 7. e

vestígios dessa expressão também em Jacques Le Goff e François Hartog – e o sentido de “dever de memória” também propostas pelos historiadores e que tem o objetivo de salvaguardar memórias. Após traçarmos reflexões sobre a construção e perpetuação da memória, dos mitos, lendas e religiões, observamos que o livro ratifica essa ideia de que essa identidade mítica é necessária e importante para as comunidades humanas, na tentativa de atentar-se para as heranças e as tradições, dando sentido as memórias, a história e as identidades.

Abaixo, a atividade:

Atividade “Ampliando conhecimentos” – A grande muralha da China

Questões

- 1) O que levou o governo chinês a iniciar a construção da Grande Muralha?
- 2) Quais eram os elementos de defesa da Grande Muralha?
- 3) A função da muralha hoje é a mesma que a do início da sua construção? Explique.
- 4) Por que é importante preservar a Grande Muralha?

(PROJETO ARARIBÁ. 2010, pp. 118-119)

A unidade temática 5, nos apresenta referências sobre a Pérsia, a Fenícia e a história de Israel. Aqui, o LDH nos apresenta uma clara relação entre a memória e a história, principalmente no que diz respeito aos hebreus; nesse sentido, há a tentativa de expor essa comunidade a partir de narrativas bíblicas, o que nos permite entender a necessidade de problematizar as questões que envolvem a memória no livro didático, pois o LDH perpetua uma tradição e uma cultura que, mesmo não possuindo outras fontes⁶⁸ que comprovem os relatos expostos da Bíblia, para os autores do livro esse fragmento da história é pertinente na tentativa de continuar reiterando a história ocidental cristã. Mesmo com representações visuais sobre os acontecimentos, os trabalhos com o calendário judaico, e a problematização da Bíblia como fonte histórica, não encontramos exercícios que problematizem a

HARTOG, François. Regimes de Historicidade: presentismo e experiências do tempo. Belo Horizonte: Autêntica, 2014, pp. 133.

⁶⁸ A referência sobre isso está na página 143, no livro didático analisado e se encontra nos anexos deste trabalho. Encontramos “É difícil saber a veracidade desses relatos, pois ainda não há fontes arqueológicas e registros escritos de outros povos que confirmem os acontecimentos narrados na Bíblia.” – ANEXO 3.

memória e a história em si, mas um claro posicionamento ideológico; que explica e explicita a cultura dominante.

Unidade Temática 5 – Fenícios, Hebreus e Persas

TEMA 1 Fenícios: um povo de navegantes	TEMA 2 Os hebreus e a ocupação em Canaã	TEMA 3 Um rei para Israel
<ul style="list-style-type: none"> - O território da civilização fenícia - As cidades-Estado fenícias - Fenícios: grandes artesãos e comerciantes - O alfabeto fenício - A religião dos fenícios 	<ul style="list-style-type: none"> - Os hebreus e a história judaica - A tradição bíblica - A posse de terra - Período dos juízes 	<ul style="list-style-type: none"> - A centralização política - O reinado glorioso de Salomão - Os assírios dominam o Reino de Israel - O cativo da Babilônia
TEMA 4 A vida em Israel	TEMA 5 O Império Persa	
<ul style="list-style-type: none"> - Um território diversificado - O trabalho - A vida familiar - A vida religiosa 	<ul style="list-style-type: none"> - Os medos e os persas - A construção de um império - Uma administração eficiente - A sociedade Persa 	

A unidade temática 6, diferentemente da anterior, apresenta-nos perspectivas que possibilitam trabalhos mais dinâmicos com a memória, e conseqüentemente, com a história. A unidade inteira trabalha com a Grécia; há referências à mitologia e a filosofia grega, às cidades-estados, a religiosidade, à questão da *pólis*, etc. Além disso, existem inúmeras representações das cidades gregas através de desenhos e ilustrações, utilização de linhas do tempo⁶⁹, etc. O LDH faz menção às similitudes entre a formação do conceito de “democracia” dos gregos e a democracia parlamentarista brasileira. Entendemos essa referência como um legado, uma tradição, uma herança da Grécia e possivelmente um facilitador quando se trata de compreender o conceito de democracia na atualidade, o que nos remete às funções da memória. Conforme Lucília Delgado;

⁶⁹ Páginas 172 e 173, do livro didático – ANEXOS 4 e 5.

Ordenação e releitura de vestígios (espontânea ou induzida), relacionada a comportamentos, e mentalidades, valores, experiências e tradições. [...] reflexões sobre as experiências coletivas, ou seja, aos conteúdos históricos sociais. (DELGADO. 2010, pp. 39)

Essa unidade apresenta-nos fragmentos de narrativas, *Iliada* e *Odisséia* de Homero, que possibilitam o trabalho com a memória, a partir da evocação desses textos e a compreensão da sociedade grega. No quadro abaixo, é apresentado todos os temas trabalhados na unidade.

Unidade Temática 6 – A civilização grega

<p>TEMA 1 A origem da civilização grega</p>	<p>TEMA 2 A vida política na Grécia</p>	<p>TEMA 3 A conquista macedônica</p>
<ul style="list-style-type: none"> - A Grécia atual - Grécia, um território favorecido pelo mar - Os micênicos - A origem da pólis - A cidade-Estado grega - Expansão colonial grega 	<ul style="list-style-type: none"> - A Atenas aristocrática - O longo caminho para a democracia - As instituições atenienses - A oligarquia espartana 	<ul style="list-style-type: none"> - O domínio ateniense - A guerra do Peloponeso - A vitória macedônica - O império de Alexandre
<p>TEMA 4 A vida cotidiana na Grécia</p>	<p>TEMA 5 Mito e religião na Grécia</p>	<p>TEMA 6 A arte grega</p>
<ul style="list-style-type: none"> - As atividades econômicas - A educação ateniense - Esparta, uma pólis guerreira 	<ul style="list-style-type: none"> - O mito e a religião grega - Deuses e heróis - Homens e deuses - Os cultos cívicos 	<ul style="list-style-type: none"> - A arte grega hoje - A arte e a pólis - O teatro - Os templos gregos - A pintura - A arte grega espalhada pelo mundo
<p>TEMA 7 Filosofia e ciência na Grécia antiga</p>		
<ul style="list-style-type: none"> - Para além do pensamento mítico - Hipócrates e a medicina 		

Há também referências sobre o mito e a religiosidade grega; citações sobre as comédias e tragédias que compunham o universo da Grécia antiga e exercícios

que evocam essas perspectivas. Observamos que o livro apresenta-nos um cabedal de possibilidades nessa unidade, além de deixar muito clara a importância da cultura, da política e da sociedade grega para a contemporaneidade; o legado da Grécia é sempre levantado do livro didático, especialmente na unidade destinada ao assunto. Abaixo, percebemos uma das referências ao mito e a cultura grega, que além de questionar o conceito de mitologia, permite que o aluno compreende, mesmo que sucintamente, o que ele representa, unido à capacidade explicativa e intelectual do professor, poderia se encaixar perfeitamente em uma turma de 6º ano do ensino fundamental.

Você conhece algum mito? Mito é uma narrativa que trata de deuses e heróis. [...] para os gregos antigos, mitos eram um aspecto essencial de sua religião. (PROJETO ARARIBÁ. 2010, pp. 178)

Além disso, nessa unidade, o livro faz referência a escrita da história. Não se resume somente a essa unidade, mas especialmente na unidade temática 6 o LDH nos apresenta algumas pinceladas sobre a historiografia⁷⁰, além de citar alguns historiadores como Heródoto e Tucídides. Aqui, poderíamos fazer relações com a perspectiva de François Hartog, no sentido de compreender em que medida a memória faz parte da história. O historiador grego é um avalista e o sentido da história é a investigação, a memória, tida como a Musa tem seu lugar na história na medida em que o historiador grego escreve sobre os acontecimentos que foram seus contemporâneos. Além disso, observamos divergências quando às referências gregas e as da unidade anterior, especificamente sobre os hebreus. Há uma tentativa de legitimação desses últimos, mas, compreendemos a partir da ótica de Hartog que o historiador grego julga os acontecimentos, os escolhe, diferentemente “dos autores da Bíblia” (HARTOG. 2014, pp. 47) que, simplesmente, discorrem sobre os fatos na certeza de que eles precisam ser narrados. Nesse sentido, compreendemos que “os gregos são inventores não propriamente da história, mas do historiador como sujeito que escreve.” (HARTOG. 2014, pp. 47) a partir da perspectiva do livro, o que corrobora para essas aproximações entre as visões historiográficas de Hartog, com o LDH estudado. Nesse sentido, o livro nos apresenta o trabalho com a memória a partir da compreensão do passado e da

⁷⁰ Essa referência encontramos na página 184, do livro didático – ANEXO 6.

percepção sobre suas permanências na sociedade atual. Na atividade abaixo, há a possibilidade de trabalho com o conceito de “democracia”, que é interessante para conseguir perceber quais as diferenças e as influências do legado grego à contemporaneidade.

Democracia direta e democracia representativa

Questões

- 1) Quais são as principais diferenças entre a democracia grega e a democracia no Brasil?
- 2) Que forma de democracia, na sua opinião, melhor atende às exigências da população? A democracia representativa é a mais adequada para os dias de hoje? Por quê?

(PROJETO ARARIBÁ. 2010, pp. 170)

O exercício a seguir, nos remete à questão das cidades gregas e o conceito de “ser cidadão” nessas comunidades. Ele estimula, novamente, o educando a pensar na influência da antiguidade, especialmente os gregos, na construção de algumas características da sociedade atualmente. Nesse sentido, compreendemos que o educando, conhecendo essas características da história mundial, evoque em suas vivências cotidianas aspectos que se referem a influencia dessas comunidades arcaicas na sua história de vida. Compreendemos isso, a partir da ótica de Carlo Ginzburg, no sentido de que “conhecer significa, portanto, rememorar-se de uma realidade atemporal.” (GINZBURG. 2005, pp. 11). Abaixo, a atividade.

Atividade “Aplicar”

- 3) Leia o texto para responder às questões.

“Para eles [os gregos antigos], a pátria era a sua cidade, e não a Grécia. [...] Cada cidade tinha suas leis, seu sistema de governo, seus deuses e era independente de outras cidades gregas, da mesma forma que, hoje em dia, um país livre é independente do outro. [...] Cidadão não era qualquer um que nascesse ou morasse na cidade, mas famílias que fundaram o lugar. Somente elas podiam participar das assembleias, votar, defender a cidade nas guerras.”

FAUSTINO, Evandro. A mentalidade da Grécia antiga: Uma leitura de “Édipo Rei”, de Sófocles. São Paulo: Moderna, 1999, pp. 49.

- a) O que a cidade significava para os antigos gregos?
- b) A cidade tem o mesmo significado para a sociedade atual? Por quê?

- c) Quem era o cidadão para os antigos gregos?
- d) Quais indivíduos, pelo critério de local de nascimento, não poderiam ser cidadãos?
- e) O que significa ser cidadão no mundo de hoje?

(PROJETO ARARIBÁ. 2010, pp. 174)

Seguindo na análise das unidades temáticas do projeto Araribá, destinado ao 6º ano do ensino fundamental. Observamos a história de Roma, na unidade temática 7. Que diferentemente, da unidade destinada à história grega, não observamos de maneira clara as relações entre a memória e a história. Obviamente que, ao pensar no livro didático em sua plenitude, compreendemos que ele, fundamentalmente, é um repositório de memórias e por isso, é inegável a influencia da cultura romana na sociedade contemporânea. Contudo, sentimos falta de elos entre a perspectiva apresentada aos educandos e a influencia delas na vida cotidiana. Além disso, o livro não faz referência aos historiadores romanos, no sentido de permitir que o aluno compreender que para além da historiografia grega, tivemos historiadores romanos também. Mas, mesmo sem fazer referências claras entre os objetivos dessa dissertação, compreendemos que de maneira geral, essa unidade apresenta alusões sobre a perpetuação da memória, apresentando-nos os aspectos arquitetônicos, a influencia do cristianismo, os patrimônios deixados pelos romanos, documentos, etc. que são importantes para compreendemos que a construção da memória vai além de conceitos-chave; que são legados, tradições e referenciais que vão se perpetrando de geração em geração.

No quadro a seguir, observamos os assuntos que são tratados na unidade.

Unidade Temática 7 – A civilização romana

TEMA 1 A formação de Roma	TEMA 2 A República Romana	TEMA 3 As guerras de conquista
<ul style="list-style-type: none"> - Pequenos núcleos às margens do Tibre - Roma monárquica - A organização social - A influência etrusca 	<ul style="list-style-type: none"> - Nova ordem política - Diferenças entre patrícios e plebeus - O controle da Península Itálica 	<ul style="list-style-type: none"> - A expansão pelo Mediterrâneo - Uma nova cidade - A escravidão em Roma

TEMA 4 O império Romano	TEMA 5 A sociedade e a cultura
<ul style="list-style-type: none"> - Lutas sociais em Roma - O prestígio dos militares - Júlio César e a centralização do poder - Otávio inicia o império 	<ul style="list-style-type: none"> - A religião - A família - A produção intelectual - Diversão e cultura - Os letrados e os analfabetos

Na unidade que fecha o livro didático, nos é apresentado a continuação da história romana e o início da crise do império. Seguimos na perspectiva anterior de que não há referências que nos remetam às relações entre memória e história. Mas no sentido e na utilidade do livro didático escolhido, elas são importantes porque representam uma história ocidental oficial necessária às atribuições dos sujeitos durante a sua formação. E, além disso, elas estimulam a constituição de uma memória oficializada e institucional que precisa, necessariamente, ser preservada. Abaixo, os assuntos que são trabalhados na unidade temática 8.

Unidade Temática 8 – A crise do Império Romano

TEMA 1 A mensagem do cristianismo	TEMA 2 Século III: uma época de crises	TEMA 3 A divisão do império e a queda de Roma	TEMA 4 O Império Romano do Oriente
<ul style="list-style-type: none"> - Onde nasceu o cristianismo? - As pregações de Jesus - As primeiras comunidades cristãs - As perseguições do império romano 	<ul style="list-style-type: none"> - A dificuldade de controlar o império - A crise do século III - Mudanças que agravam a crise romana - A influência do exército 	<ul style="list-style-type: none"> - As reformas de Diocleciano - O governo de Constantino - A ruralização da Europa - A queda do império Romano do Ocidente 	<ul style="list-style-type: none"> - O esplendor do reinado de Justiniano - A cidade de Constantinopla - As diferenças religiosas

Diante dessas exposições, acrescentamos que o livro didático de história é interessante, e por vezes, importante para o ensino de história. Ele é porque sintetiza e aborda assuntos que fazem referências à história geral e a memória

coletiva das sociedades contemporâneas. No projeto Araribá, especificamente, encontramos inúmeras referências que permitem ao aluno enxergar a memória na história e na importância dela em sua vivência cotidiana. Mesmo diante da “aceleração da história”, expressão utilizada pelos historiadores do final do século XX, observamos que a partir do diálogo proposto por Pierre Nora⁷¹, há uma tentativa de “volta às origens”, as tradições, aos costumes. Há também o problema do eterno presente, ou a era da “busca imediata”⁷², proposta de François Hartog, que já foi remediada pelos regimes temporais ou os regimes de historicidade, no nosso caso o presentista. E, conseqüentemente, a memória proposta por Jacques Le Goff, no mesmo sentido de proteção e preservação de um senso coletivo nas sociedades contemporâneas, de observar a fundamentação documental dessa memória vivida e experienciada pelos sujeitos na história, que também influenciam na escrita do livro didático. Essas referências estão presentes no projeto Araribá. Nesse interim, a análise do livro conclui-se sobre uma única perspectiva: a preservação da memória histórica coletiva no sentido de memorização, pois o livro é o constructo dessa memória dentro da escola.

Compreendemos ainda que o livro exprime as divergências entre a história científica e a história ensinada, no sentido de propor relações muito superficiais sobre os acontecimentos e de quase nunca apresentar quais são as dimensões da história e que a memória é uma delas. O livro apenas escreve sobre ambas, sem traçar relações e sem estipular quais são os limites e as aproximações entre elas. Elas são necessárias para a compreensão do educando quanto à cientificação da história e a sua permanência dentro da escola. Ressaltamos também que junto com o livro, o professor deve ser sempre o interlocutor e o mediador entre os educandos e o LDH.

Por fim, o livro ainda compreende uma história mecânica, no sentido de não problematizar o papel da disciplina histórica na vivência e no cotidiano de alunos e professores. Não apresenta, tanto ao professor, quanto ao aluno argumentos que tangenciem relações entre a história científica e a história ensinada. Não há a necessidade de formar pequenos historiadores, mas sim seres humanos mais

⁷¹ “*Les Lieux de mémoire* nos serviram de entrada para os debates entre história e memória.” IN: HARTOG. François. Regimes de Historicidade: presentismo e experiências do tempo. Belo Horizonte: editora autêntica, 2014, pp. 185.

⁷² *Ibidem*, pp. 11.

críticos e capazes de observar os documentos, sejam elas da natureza que forem, e o criticarem. É necessário pensar que a história é importante porque ela permite que o educando se compreenda como um articulador de processos e uma peça no xadrez da história, mas em que medida isso é problematizado em sala de aula? O que os livros apresentam é uma história que resume-se em ler o conteúdo e responder as perguntas especificamente elaboradas para o texto.

3.1) Professor e o LDH: a influência do educador no processo de ensino e aprendizagem entre o educando e o livro didático de história

Não poderíamos deixar de falar da influencia do professor de história em todos os processos que envolvem o ensino e a aprendizagem, a partir dos livros didáticos de história. O seu papel, conforme o que foi colocado anteriormente é fundamental na mediação das práticas educativas e na formação didático-pedagógica e intelectual dos educandos. Mais do que um articulador, o professor de história, precisa ser um problematizador do livro, no sentido de pensá-lo como mais um suporte para a elaboração de sua aula. É necessário ao educador o questionamento quanto à utilização do livro e em que medida ele, a partir dos seus conteúdos, é um interlocutor entre a história ensinada e os educandos. Além disso, é necessário que o professor pense que o manual didático de história é uma representação e uma síntese dos principais acontecimentos históricos e que ele exprime visões e ideologias de grupos sociais e, mais do que isso, ele representa uma historiografia, uma escrita da história sobre esses eventos. Por mais que o livro não nos apresente ao menos parte da história científica⁷³, ele representa a função social da história, que é aquela de promoção de uma história calcada nas interações entre o passado e o presente, fazendo referencias às relações entre a memória e a história. Portanto, o livro é uma representação dessas duas concepções.

Com o livro estudado nessa pesquisa, não podemos pensar diferente. Ele precisa de interlocuções, principalmente porque ele é destinado a um público relativamente novo dentro da disciplina de história, ou seja, o 6º ano do fundamental.

⁷³ História escrita por historiadores.

Ele, necessariamente precisa que o educador articule os problemas, as temáticas e os exercícios propostos no livro com os educandos, porque especificamente para esse grupo de estudantes, o acesso ao conhecimento histórico científico ainda é pouco⁷⁴ abordado. O LDH é um suporte que, sistematiza, organiza e orienta tanto o professor quanto o aluno e se ele não for usado de maneira coerente, instiga o aluno a compreender uma história fragmentada, eurocêntrica, que privilegia uma história ocidentalizada e conservadora.

Como percebemos no Projeto Araribá, precisa-se haver interlocuções entre o educador, o LDH e o educando na tentativa de pensar no livro como mais uma potencialidade de se aprender sobre história e como um suporte para novas possibilidades educativas como, por exemplo, observar outras comunidades antigas para além da perspectiva eurocêntrica e ocidental. Além disso, ao professor cabe a busca por tentar didatizar a disciplina de história, para além do livro. Sabemos, e já dialogamos aqui, que o LDH é um conjunto de processos históricos sintetizados, sistematizados e didatizados; contudo, o que problematizamos é que o professor reflita e elabore suas aulas para além dele, do LDH. Levando em consideração que “o livro didático ainda é o principal, quando não o único, material utilizado nas aulas de história.” (FREITAS; PELETTI; SOUZA. 2011, pp. 12) podemos compreender a emergência em problematizar sua utilização nas aulas.

Para além do livro, é necessário problematizar também o “ser” professor e em que medida a sua identidade e a sua intelectualidade afeta o processo de ensino e aprendizagem nas aulas de história. Qual o papel do professor de história enquanto articulador de conceitos? No que tange a memória, o educador não é um sujeito inerte a ela. Ele carrega consigo as significâncias, as tradições, os simbolismos, as identidades e as memórias de todas as comunidades sociais na qual pertence. Além disso, ele também é influenciado pelo seu meio familiar, pelo seu círculo de amizades, etc. O professor é um sujeito socialmente construído. Mais do que isso, atentemo-nos para o fato de que o educador possui suas próprias convicções e perspectivas sobre os acontecimentos, de acordo com o que foi apreendido na universidade ele selecionou aquilo que mais significou e fez sentido à ele, e isso influi na construção e na elaboração de seus projetos em sala de aula. Por que não

⁷⁴ As aulas da disciplina de história em escolas públicas inicia-se somente a partir do 6º ano do ensino fundamental, antiga 5ª série.

pensar que o professor também possui uma memória própria e que isso se materializa nas suas aulas? O educador ensina tudo o que aprendeu. Os saberes da docência”⁷⁵, são um misto de prática, experiência e intelectualidade. De acordo com o educador Fernando Seffner, esses saberes se configuram como;

[...] são em geral saberes de caráter prático. Constituem aquilo que um professor aprende ao longo dos anos de exercício docente, saberes muito diversos, em geral, pouco sistematizados e pouco refletidos, pouco discutidos, pouco valorizados, mas essenciais para a gerência e condução das aulas de para a sobrevivência do professor no ambiente escolar. (SEFFNER. 2010, pp. 215)

Esses saberes são repassados em aula, e é importante compreendermos que para além do conceito de memória trabalhada no livro didático, há a memória individual/coletiva do professor. É a partir dela e das experiências de vida dos educadores, que a história ensinada se desenvolve. O grande articulador do conhecimento é o professor. Para tanto, além da crítica ao livro, é necessário refletir sobre a prática docente e a formação de professores. Há falhas na estrutura educacional brasileira e isso reflete na maneira com que o educador irá trabalhar. Nesse sentido o livro didático poderá apresentar uma série de possibilidades no que tange às novas observações e as novas fontes para o ensino de história. Contudo, ele não instrumentaliza o professor à utilizá-las.

Para além das relações do professor com o livro didático, entendemos que há rupturas entre a disciplina escolar e a disciplina acadêmica. E, conseqüentemente, isso afeta nas discussões sobre a história e a historiografia e no papel do educador de história. Ademais, compreendemos que a falta de valorização⁷⁶ – em todos os âmbitos: econômicos, sociais, políticos, etc. – do professor afeta frontalmente suas convicções, e isso reflete nas aulas e na sua construção identitária enquanto educador; não encontra tempo para reflexões que vão além do LDH e de abordagens superficiais sobre os acontecimentos, não possui uma cultura

⁷⁵ Também podem ser chamadas de “os saberes que ensinam” ou o “saber escolar”. Conceitos elaborados pela historiadora Ana Maria Monteiro, no livro “MONTEIRO, Ana Maria. Professores de História: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: editora Mauad, 2007.”

⁷⁶ O saber docente é pouco valorizado, porque está ligado ao aspecto mais “prático” da profissão. Sobre isso: SEFFNER, Fernando. Saberes da docência, saberes da disciplina e muitos imprevistos: atravessamentos no território do ensino de história. IN: BARROSO, Véra. PEREIRA, Nilton. BERGAMASCHI, Maria. GEDOZ, Sirlei. PADRÓS, Enrique. Ensino de História: desafios contemporâneos. Porto Alegre: ANPUH, 2010.

historiográfica que problematize questões da ciência histórica e o seu papel nas aulas de história, e há, em certa medida, uma ausência intelectual no professor de história. Para tanto, destacamos que o professor, na utilização do livro didático de história, precisa estabelecer referenciais que vão além dele. A utilização do livro é importante porque ele é próprio para o educando, para a linguagem do aluno e porque ele sistematiza e organiza o conteúdo. Mas, no que tange ao professor, é necessário uma articulação maior entre os conhecimentos dele, e isso envolve sua formação acadêmica, suas bagagens culturais, suas visões de mundo e suas concepções sobre o ensino de história, e o livro didático. Precisa haver uma problematização quando a história apresentada no livro e aquilo que tem-se discutido fora dele. No que diz respeito às relações entre memória e história no LDH, e o papel do educador como fomentador dessas discussões. É imprescindível que haja a mediação do professor! Primeiramente porque a memória é um objeto da história⁷⁷ e as suas relações são e foram intrinsecamente construídas. E em um segundo aspecto, porque a escrita da história está intimamente relacionada à memória, ela é uma representação das memórias construídas por historiadores⁷⁸.

⁷⁷ LE GOFF, Jacques. Memória-História. Enciclopédia Einaudi. Imprensa Nacional – Casa da moeda. 1984, v1.

⁷⁸ GUARINELLO, Norberto Luiz. Ensaio sobre História Antiga. Tese de Livre Docência. São Paulo: USP, 2014.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente, nossa pesquisa partiu de uma problemática que buscou entender a relação, nos livros didáticos, entre a memória e a história. No desenvolvimento do trabalho, observamos que o livro não dissocia os dois conceitos. Não apresenta as divergências entre os dois campos de trabalho, dificultando o entendimento e a compreensão dos educandos sobre as diferenças de cada perspectiva. Por vezes, confunde o aluno sobre os papéis que cada conceito desempenha no processo de formação do pensamento histórico. Nesse sentido, é importante destacar que a não distinção dos termos pode dificultar o ensino e a aprendizagem em história por parte dos alunos, na medida em que os educandos pensam na história como toda e qualquer história; não compreendem que o ensinar história requer um rigoroso cuidado com fontes e com historiografias e, quem as escolhe é o próprio historiador. Além disso, sem a distinção, a disciplina de história fica sem sentido, pois tudo o que envolve a história se refere somente ao passado. Com relação ao professor, a parte do livro dedicada a ele, também, não apresenta distinções. Por conseguinte, a falta de orientações ao professor no manual, deixa a desejar quanto às reflexões entre os dois campos de pesquisa; além disso, não distinguindo os conceitos, o educador que não possui uma cultura historiográfica, poderá cair na mesma armadilha dos alunos. Isso também pode levar a uma falta de dinamismo nas aulas de história, não permitindo ao educador observar as aproximações, as divergências e os entrecruzamentos da memória e da história, ou seja, permanecem ligados ao senso comum no que tange esses conceitos e, não os reconhecem como abordagens distintas.

Embora o livro não apresente distinções sistematicamente teóricas, elas, talvez, nos permitam observar as interlocuções sobre a memória e a história. É na sua construção didático-pedagógica que o livro acaba por estimular o uso dos dois conceitos. Nas unidades temáticas, nos são apresentados um grande número de informações, para além do texto de referência. Além de Imagens sobre os prédios e edifícios antigos, documentos escritos, poesias, esculturas, artefatos, desenhos que exemplifiquem os temas abordados, etc. Todos eles permitem a ocorrência de estímulos à memória e o aluno com a ajuda do professor, perceba a relação entre

essa memória histórica com a memória individual/coletiva dos educandos. Portanto, a memória que é trabalhada no livro é aquela cujo procedimento é capaz de projetar novas maneiras de narrar o passado através de um processo de construção de sentidos, diferente de uma transmissão vertical que negligencie o conhecimento tácito dos alunos. (ALMEIDA; MIRANDA. 2012, pp. 280) O livro estudado permite que o educando se reconheça dentro do processo histórico, pois a memória a eles apresentada é aquela mobilizadora de lembranças e de simbolismos. Para além dos textos referentes aos conteúdos, as atividades do livro quase sempre se referem à memorização; o uso de linhas do tempo estimula essa perspectiva, incentivando concepções sobre história e sobre a memória, limitando-as às mnemotécnicas.

Então, o livro didático de história do projeto Araribá permite-nos elencá-lo como um lugar de memória. Primeiramente, porque ele comporta eventos, datas simbólicas, compartilha tradições e resguarda uma memória histórica dos principais acontecimentos, na perspectiva ocidental. Em segundo lugar, em razão dos livros serem produtos de uma comunidade e são representações institucionais de uma memória coletiva, histórica institucional, oficializada. Por ser um repositório dos principais acontecimentos da história dita oficial, o livro emana conceitos de Pierre Nora, principalmente, porque ele exterioriza a memória, ou seja, ele representa a materialização da memória coletiva dos historiadores. Além disso, o conceito de Nora é essencial na medida em que aproxima questões referentes a memória e a história, pois ele permite o acesso às histórias de vida e experiências vividas, propondo que o educando se sinta, também, pertencente à história oficial

Sendo um suporte à memória, e a materialização de lembranças, experiências e tradições coletivas, o livro didático estudado também pode ser interpretado sob a ótica de Jacques Le Goff. Partindo do pressuposto de que a narrativa, sendo ela escrita ou oral, possui uma função social e nessa perspectiva funcionam como um arquivo. Nesse sentido, a memória de Le Goff, se legitima pelo caráter de preservação de lembranças, um caráter documental. E para ratificar isso, o autor se utiliza da memória coletiva, mas com um enfoque centrado naquilo que compõe essas memórias, são eles os documentos/monumentos, são, essencialmente, “tudo aquilo que pode evocar o passado, perpetuar a recordação.” (LE GOFF. 2013, pp. 486). Ora, o livro didático de história se encaixa nessas dimensões, porque ele comporta as memórias coletivas e sintetiza a história oficial.

No que diz respeito à teoria da memória, proposta por François Hartog, que se fundamenta sobre a perspectiva dos Regimes de Historicidade, o que permite interlocuções entre os tempos, o conceito de memória tramita entre as temporalidades. Mais do que isso, para o historiador, a memória deve possuir bases nas quais ela possa se imiscuir na materialidade. Pensando sobre os aspectos materiais da memória e a necessidade de suportes, o livro didático pode ser considerado um suporte à materialidade da memória, no sentido de exprimir aquilo que os historiadores lembram e escrevem. Entendendo que “o regime de historicidade permite formular hipóteses e a hipótese leva a elaborar a noção.” (HARTOG. 2014, pp. 11) por que não pensar em um regime de memória, próprio do livro didático? A memória possui sua própria noção de temporalidade e de história e os regimes de historicidade são possíveis na medida em que servem como facilitadores na organização dessas duas dimensões.

A memória apresentada no livro didático, para além das perspectivas já elencadas, compreende e sintetiza sempre as memórias coletivas, pertencente a uma memória oficial e também representada por uma história ocidental. Nesse sentido, é necessário pensar do mesmo modo que, para além da expressividade das memórias dos historiadores, o livro didático permite interlocuções entre as memórias dos professores. Portanto, pensar no livro sobre a ótica da memória, é igualmente problematizar qual o educador que o livro enseja. O manual didático é uma fonte que exprime questionamentos e afirmações sobre conceitos e temáticas da história, representa a memória dos historiadores. Ao professor, cabe o papel de mediador e, por vezes, questionador desses problemas. O livro, por não apresentar definições de conceitos, principalmente, sobre a memória e a história, necessita das interlocuções do educador, no sentido de tentar preencher as lacunas deixadas pelo livro. Pensemos: ainda existem condições históricas para que se continue a permitir o uso do livro didático como o único meio de se ensinar história? Não há problemas quanto a sua utilização, mas o professor deve ter o cuidado de enxergar as brechas deixadas por ele.

Mas, então, qual a importância de se trabalhar a memória nos livros didáticos e na escola? Ela permite que o aluno se sinta pertencente à comunidade no qual faz parte e se compreenda dentro dos processos históricos. A memória, juntamente com a história, apresenta ao educando outras possibilidades de dimensionar a disciplina

histórica, além de propor observações mais sensíveis aos acontecimentos não oficiais e as memórias vividas, a oralidade e a experiência. Permite aproximações entre a história vivida, a científica e a ensinada. As educadoras Fabiana Almeida e Sônia Miranda, nos apresentam as funções da memória no ambiente escolar;

A memória na escola abre-se como uma porta capaz de promover bases de identificação com um passado que soa ao estudante, muitas vezes, como algo abstrato e distante, intangível. Tomar consciência dessa distinção pode vir a se constituir ferramenta conceitual com força de empoderamento do professor [e do aluno]. (ALMEIDA; MIRANDA. 2010, pp. 280)

O livro didático de história é um importante interlocutor entre os conhecimentos científicos e os educandos. Ele apresenta-nos uma sistematização de temas, atividades, exercícios e trabalhos com conceitos, nos permitindo dizer que os livros escolares tramitam entre a história científica e a história ensinada. O livro didático é importante, na medida em que se responsabiliza por estabelecer relações concretas entre os saberes históricos científicos e o aluno. Portanto, ainda há muito a ser discutido sobre os conceitos trabalhados nas literaturas escolares e, além disso, é necessário pensar no lugar do professor de história em todo esse processo, ele precisa estar preparado para lidar com essa fonte escolar.

Finalmente, concluímos que a história ensinada presente nos livros é aquela legitimada na fronteira entre a história dita científica, escrita, elaborada e rememorada por historiadores e a memória coletiva. Ou, podemos considerá-lo na categoria de uma memória coletiva historicizada, pois ele representa a memória dos historiadores sobre os acontecimentos, construídas pelas experiências no tempo. Os conceitos presentes no livro, no que tangem à memória e à história “são produtos sociais. Embora se voltem igualmente para o passado, memória e história fazem-no de modos distintos e é essa diferença mesma que funda a possibilidade de uma história científica.” (GUARINELLO. 2014, pp. 15) O manual, se caracteriza por ser um segmento da memória coletiva e, por conseguinte, também, uma produção historiográfica. Exercendo uma função social, o livro é um grande articulador entre o passado histórico e o presente contínuo e de sistematizar as ações dos homens no tempo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fabiana Rodrigues. MIRANDA, Sonia Regina. **Memória e História em livros didáticos de história: o PNLD em perspectiva**. Educar em Revista. Curitiba: 2012, pp. 259-283.

BARROS, José D'Assunção. **História e Memória: uma relação na confluência entre tempo e espaço**. Revista Mouseion, 2009, pp. 35-67.

BERGSON, Henri. **Matéria e Memória**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BITTENCOURT, Circe. **Abordagens Históricas sobre a História Escolar**. Revista Educação e Realidades: Porto Alegre, 2011, pp. 83-104.

BITTENCOURT, Circe. **Produção Didática de História: Trajetórias de Pesquisa**. Revista de História USP: São Paulo, 2011, pp. 487-516.

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

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da Historiografia**. São Paulo: UNESP, 1997;

CANDAU, Joël. **Memória e Identidade**. São Paulo: Contexto, 2012.

CATROGA, Fernando. **Memória, História e historiografia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2015.

CENTENO, Carla Villamaina. **O Manual didático “Projeto Araribá História” no município de Campo Grande , MS (2008)**. Revista Histedbr. Campinas: 2010, pp. 20-35.

CHOPPIN, Alain. **O manual escolar: uma falsa evidência história**. Revista de História da Educação, FaE, UFPEL. Pelotas: 2009, pp. 9-75. Traduzido por Maria Helena Bastos.

D'ALESSIO, Marcia Mansor. **Intervenções da Memória na Historiografia: Identidades, Subjetividades, Fragmentos, Poderes**. Revista Projeto História. São Paulo: 1998, pp. 269-280.

DELEUZE, Gilles. **Henri Bergson: Memória e Vida**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

DELGADO, Lucília. **História Oral: memória, tempo, identidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

DOSSE, François. **A História**. São Paulo: EDUSC, 2003.

DUTRA, Eliana de Freitas. **A memória em três atos: deslocamentos interdisciplinares**. Revista USP. São Paulo: 2013, pp. 69-86.

FERNANDES, Antonia Terra. **Livros didáticos em dimensões materiais e simbólicas**. Revista Educação e Pesquisa. São Paulo: 2004, pp. 531-545.

FONSECA, Marília. **Planos de Governo e Educação Brasileira: do regime militar aos nossos dias**. Revista RBPAAE. – 2014, pp. 251-268.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de Ensino de História**. Campinas, SP: Papyrus Editora, 2003.

GOLDEMBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOODY, Jack. **O antropólogo e o gravador de sons**. IN: o mito, o ritual e o oral. São Paulo: Editora Vozes, 2012.

GOODY, Jack. **Criatividade Oral**. IN: o mito, o ritual e o oral. São Paulo: Editora Vozes, 2012.

GOODY, Jack. **Do oral ao escrito: um avanço antropológico na atividade de contar histórias**. IN: o mito, o ritual e o oral. São Paulo: Editora Vozes, 2012.

GOODY, Jack. **A memória escrita e a memória oral: a importância do “lecto-oral”**. IN: o mito, o ritual e o oral. São Paulo: Editora Vozes, 2012.

GOLDEMBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GUARINELLO, Norberto Luiz. **Ensaio sobre História Antiga**. Tese de Livre Docência. São Paulo: USP, 2014.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Centauro, 2003.

HARTOG, François. **Regimes de Historicidade: presentismo e experiências do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

HARTOG, François. **Evidência da História: o que os historiadores veem**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

HARTOG, François. **Os antigos, o passado e o presente**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.

HARTOG, Françoise. **Tempo e História: “como escrever a história da França hoje”**. Revista de História Social. Campinas: 1996, pp. 127-154.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. **Notas para discussão quanto à implementação de programas do governo: Em foco o Programa Nacional do Livro Didático**. Revista Educação e Sociedade. Caxambu: 2000, pp. 159-170.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. **O livro didático de Estudos Sociais e a concepção de cidadania**. Revista Em Aberto. Brasília: 1987, pp. 18-23.

HOBBSAWN, Eric. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Editora da Unicamp. São Paulo: 2013.

LE GOFF, Jacques. **Memória-História**. Enciclopédia Einaudi. Imprensa Nacional – Casa da moeda. 1984, v1.

LE GOFF, Jacques. **Prefácio do livro “Apologia da História ou o Ofício do Historiador”**. IN: BLOCH, Marc. Apologia da História ou o Ofício do Historiador. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

LORIGA, Sabina. **A tarefa do historiador**. IN: SCHMIDT, Benito. GOMES, Angela. Memórias e Narrativas autobiográficas. Editora FGV, 2009.

LUCA, Tânia Maria. **O debate em torno dos livros didáticos de História**. Revista da Unesp. São Paulo: -, pp. 1-7.

MAGALHÃES, Marcelo. ROCHA, Helenice. RIBEIRO, Jayme Fernandes. CIAMBARELLA, Alessandra. **Ensino de História: usos do passado, memória e mídia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014.

MENESES, Ulpiano Bezerra de. **A História, cativa da memória? Para um mapeamento da memória no campo das Ciências Sociais**. Revista do Inst. Est. Bras. São Paulo: 1992, pp. 9-23.

MIRANDA, Sonia Maria. LUCA, Tânia Regina de. **O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD**. Revista Brasileira de História. São Paulo: 2004.

MONTEIRO, Ana Maria. **A história ensinada: algumas configurações do saber escolar**. Revista de História e Educação. Londrina: 2003, pp. 37-62.

MONTEIRO, Ana Maria. **Professores de História: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: editora Mauad, 2009.

MUNAKATA, Kazumi. **O livro didático e o professor: entre a ortodoxia e a apropriação**. IN: MONTEIRO, Ana Maria. **Professores de História: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: editora Mauad, 2009.

MUNAKATA, Kazumi. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. Tese de doutorado. PUC-SP. 1997.

NORA, Pierre. **Entre Memória e História: a problemática dos lugares**. IN: Les Lieux de Mémoire. I La République, Paris. Gallimard, 1984. Traduzido por Yara Aun Khoury.

POLLAK, Michel. **Memória, esquecimento, silêncio**. Rio de Janeiro: Revista de Estudos Históricos, 1989.

REIS, José Carlos. **O desafio historiográfico**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

ROCHA, Helenice. **A presença do passado na aula de História**. IN: MAGALHÃES, Marcelo. ROCHA, Helenice. RIBEIRO, Jayme Fernandes. CIAMBARELLA, Alessandra. **Ensino de História: usos do passado, memória e mídia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014.

SILVA, Cristiani Bereta da. ZAMBONI, Ernesta. **Ensino de História, Memória e Culturas**. Curitiba: Editora CRV, 2013.

SILVA, Maria da Conceição. **Investigação em Educação Histórica: análises da temática religião em textos didáticos de História**. Educar em Revista. Curitiba: 2012, pp. 259-272.

SILVA, Isaíde Bandeira. **O Livro Didático de História: escolhas, usos e percepções de professores e alunos no cotidiano escolar**. Uberlândia: Revista de Educação e Filosofia, 2012, pp. 565-597.

SHMIDT, Maria Auxiliadora. **História do Ensino de História no Brasil: Uma proposta de periodização**. Revista de História da Educação. Porto Alegre: 2012, pp. 73-91.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Cognição Histórica Situada: que aprendizagem histórica é essa?** ANPUH. Fortaleza, 2009, pp. 1-9.

SEFFNER, Fernando. **Saberes da docência, saberes da disciplina e muitos imprevistos: atravessamentos no território do ensino de história**. IN: BARROSO, Véra. PEREIRA, Nilton. BERGAMASCHI, Maria. GEDOZ, Sirlei. PADRÓS, Enrique. **Ensino de História: desafios contemporâneos**. Porto Alegre: ANPUH, 2010.

THOMSON, Alistair. **Os debates sobre memória e história: alguns aspectos internacionais**. IN: FERREIRA, Marieta de Moraes. AMADO, Janaína (orgs.). **Usos e Abusos da História Oral**. Rio de Janeiro, Editora da FGV, 2006.

ZAMBONI, Ernesta. **Digressões sobre a educação e o ensino de história no século XXI**. Revista História e Ensino. Londrina: 2005, pp. 7-23.

FONTES

APOLINÁRIO, Maria Raquel. **Projeto Araribá História, 6º ano**. São Paulo: Editora Moderna, 2010. 3 ed.

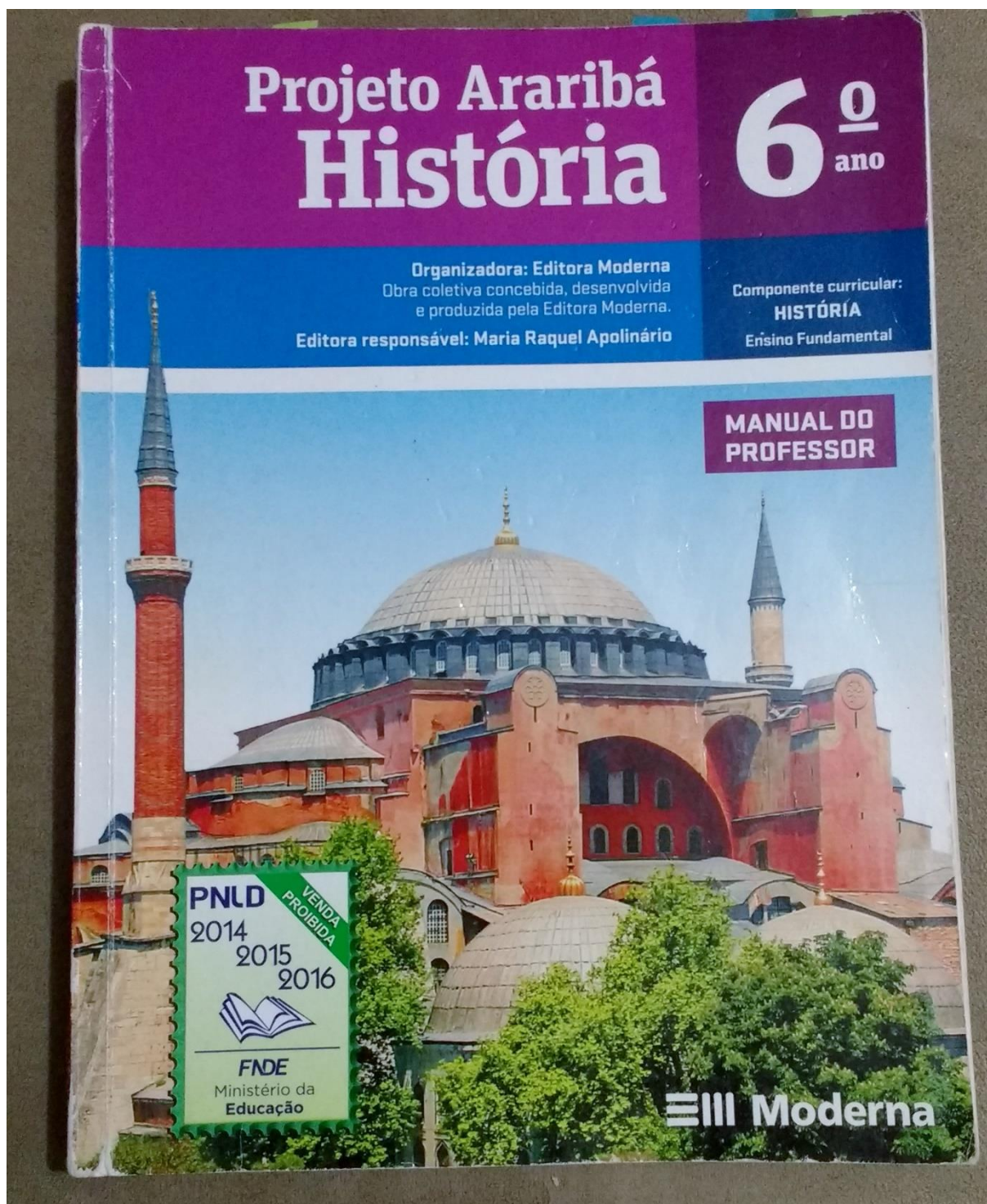
Guia do Livro Didático: PNLD 2014, história. Ministério da Educação, 2013.

Plano Nacional do Livro Didático, PNLD 2014. Ministério da Educação, 2011.

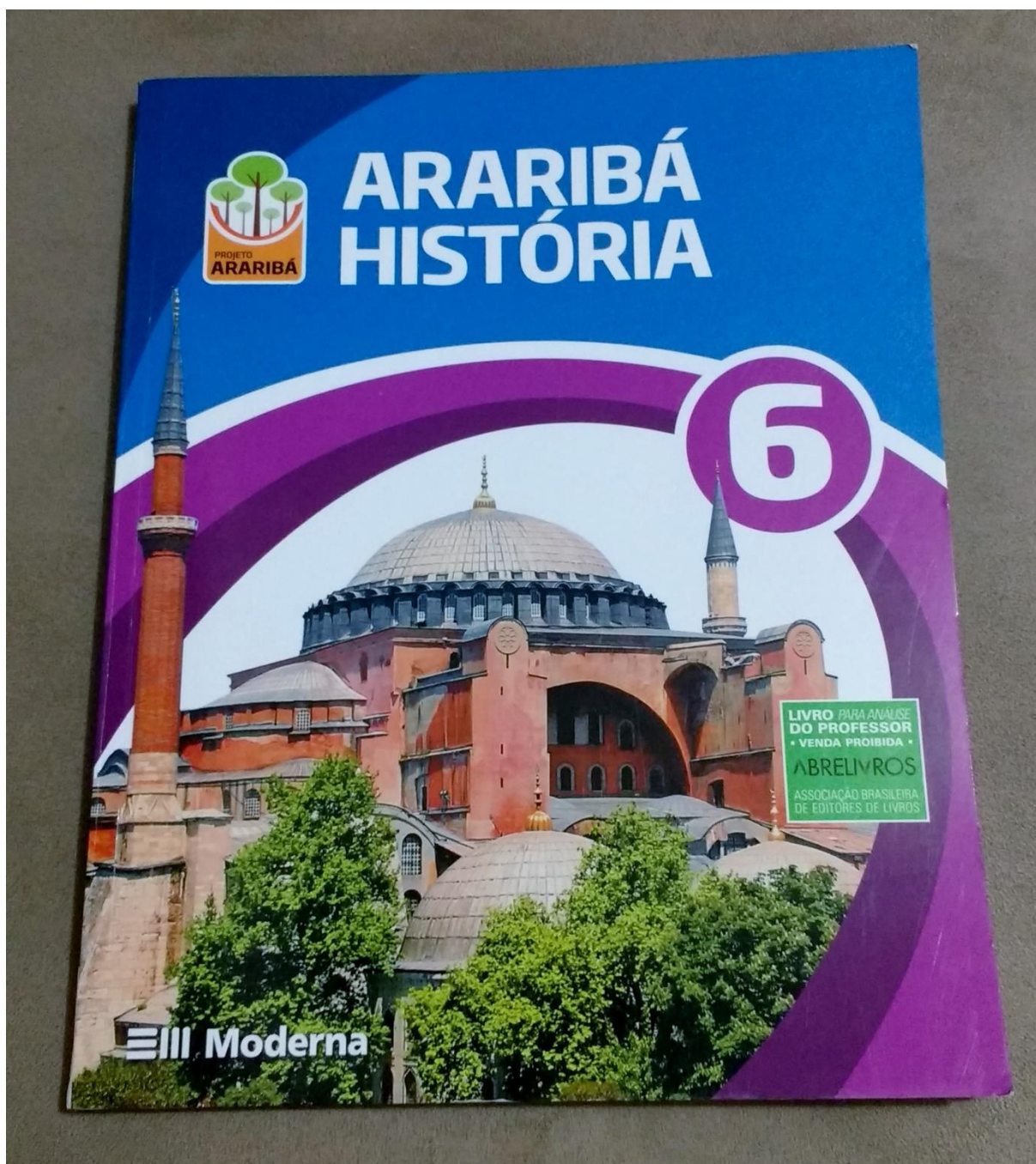
VICENTINO, Cláudio. **Projeto Radix História, 6º ano**. São Paulo: Editora Scipione, 2010. 3ª ed.

ANEXOS

Anexo 1 – Livro didático de História, destinado às escolas públicas.



Anexo 2 – Livro didático de História, destinado às escolas particulares.



Anexo 3 – Referente à página 114 da dissertação.

Tema


2

Os hebreus e a ocupação de Canaã

A Estela de Merneptah


Uma estela encontrada por arqueólogos ingleses, em 1896, na cidade de Tebas, no Egito, é o registro mais antigo a respeito dos hebreus, o povo de Israel.

A confecção da estela foi ordenada pelo faraó Merneptah, no século XIII a.C., e narra suas vitórias sobre vários povos da Palestina, entre eles os israelitas.



Detalhe da Estela de Merneptah, século XIII a. C. Museu Egípcio, Cairo.

HEBREUS: DO EGITO A CANAÃ



Provável percurso realizado pelos hebreus, conduzidos por Moisés

Fonte: Bíblia Shedd. São Paulo/Brasília: Vida Nova/Sociedade Bíblica do Brasil, 1997. Apêndice.

O conhecimento que temos do povo hebreu é parte de uma tradição religiosa e cultural que se encontra na Bíblia.

■ **Os hebreus e a história judaica**

Você já ouviu falar dos judeus? Eles descendem dos antigos hebreus, um povo que habitou a região, conhecida na Antiguidade como Canaã, a partir do século XIII a.C. Os hebreus foram um dos primeiros povos a adotar o monoteísmo religioso e a se diferenciar de outros povos da região pela crença em um único Deus.

A história hebraica tornou-se muito conhecida pelas narrativas dos cinco primeiros livros do Velho Testamento da *Bíblia* cristã, chamados de *Torá* pelos judeus e de *Pentateuco* pelos cristãos. Durante muito tempo, não havia outras fontes para o estudo desse povo além dos escritos bíblicos.

Atualmente, os estudiosos recorrem a novas interpretações da *Bíblia*, a documentos produzidos por outros povos, como os egípcios, e a vestígios encontrados em escavações arqueológicas.

■ **A tradição bíblica**

Segundo a tradição bíblica, a história do povo hebreu começa com Abraão, um pastor nômade da Mesopotâmia. Seguindo uma ordem divina, por volta de 1800 a.C., ele e sua tribo se dirigiram para a terra de Canaã, conhecida hoje como Palestina, onde se estabeleceram.

Abraão, seu filho Isaac e seu neto Jacó são conhecidos pela tradição hebraica como **patriarcas**. Ainda segundo a narrativa bíblica, Deus mudou o nome de Jacó para Israel e seus descendentes foram chamados de israelitas.

Um período prolongado de seca em Canaã forçou Israel e seus filhos a migrarem para o Egito, que na época estava governado pelos hicsos. Após a expulsão dos hicsos, os hebreus foram acusados de colaborar com o invasor e foram escravizados pelos egípcios.

Por volta de 1250 a.C. surgiu a figura de Moisés, filho de hebreus criado pela filha do faraó. Segundo a narrativa bíblica, Moisés libertou seu povo do cativeiro e o conduziu de volta a Canaã. Durante a viagem, ele recebeu de Deus, no Monte Sinai, os **Dez Mandamentos**, o código de leis do povo hebreu.

É difícil saber a veracidade desses relatos, pois ainda não há fontes arqueológicas e registros escritos de outros povos que confirmem os acontecimentos narrados na *Bíblia*.

Anexo 4 – Referente à página 115.

Tema

3

A conquista macedônica



NIMATALLAH/AG-IMAGES/LATINSTOCK - THE ARCHAEOLOGICAL MUSEUM, PIRAEUS, ATHENS

Escultura grega em bronze, de cerca de 350 a.C., encontrada no antigo porto do Pireu. Museu Arqueológico de Piraeus, Grécia.

As longas guerras travadas entre as poleis gregas enfraqueceram a Grécia e facilitaram a conquista macedônica.

■ O domínio ateniense

Ao final das guerras contra os persas, os atenienses formaram uma aliança defensiva com as *poleis* do Mar Egeu e da Ásia Menor. O objetivo era expulsar os persas do Mar Egeu. A aliança recebeu o nome de **Liga de Delos**. Cada cidade se comprometia a fornecer homens, navios ou dinheiro para a liga.

Em meados do século V a.C., a Liga de Delos perdeu sua função defensiva com a assinatura de um tratado de paz com a Pérsia. Atenas, contudo, continuou a cobrar impostos de seus aliados e a manter suas forças armadas. Formou-se então o **Império Ateniense**.

Além de cobrar impostos, os atenienses impuseram aos seus antigos aliados a padronização das moedas, dos pesos e das medidas. Em 454 a.C., o tesouro da Liga de Delos foi transferido para Atenas.

■ A Guerra do Peloponeso

A **hegemonia** de Atenas provocou a reação de outras grandes cidades-Estado gregas. Lideradas por Esparta, essas *poleis* resolveram frear o crescimento do Império Ateniense. O resultado foi a Guerra do Peloponeso, que durou 27 anos (431 a 404 a.C.) e foi vencida por Esparta e seus aliados.

Com a vitória na guerra, Esparta tornou-se a potência hegemônica na Grécia. O predomínio espartano, porém, durou pouco tempo, pois em seguida Esparta foi derrotada por Tebas.

Glossário

Hegemonia
Supremacia; domínio; liderança.

(1) Máscara de "Agamênon", de c. 1500 a.C., encontrada nas ruínas em Micenas, Grécia. Museu Nacional de Atenas; (2) Ruínas do templo de Apolo em Corinto, construção do século VI a.C.; (3) Vaso grego com pintura representando cena de batalha das Guerras Médicas, século V a.C. Museu Narodowe, Varsóvia; (4) Detalhe de mosaico da cidade de Pompéia que mostra Alexandre, o Grande, durante batalha, século I a.C. Museu Arqueológico de Nápoles, Itália.

CRONOLOGIA DA HISTÓRIA DA GRÉCIA ANTIGA



Anexo 5 – Referente à página 115.

IMPÉRIO DE ALEXANDRE Professor, Alexandre, o Grande, fundou várias cidades com o seu nome. Por essa razão há tantas cidades chamadas Alexandria no mapa desta página.

Fonte: DUBY, Georges. *Atlas historique mondial*. Paris: Larousse, 2003. p. 18-19.

A vitória macedônica

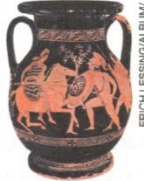
Os macedônios viviam ao norte da Grécia e eram considerados semibárbaros e estrangeiros pelos gregos. No século IV a.C., o rei Felipe II reorganizou e modernizou o exército macedônico e iniciou a conquista de áreas gregas ricas em minerais.

Debilitadas pelas guerras e divididas por intensas rivalidades, as cidades gregas foram vencidas pelos exércitos macedônicos em 338 a.C. No ano seguinte, as *poleis* tiveram que se juntar à **Liga de Corinto**, dominada pelos macedônios. A independência das cidades gregas chegava ao fim.


O império de Alexandre

Com a morte de Felipe II, assumiu o trono seu filho Alexandre, que ficou conhecido como “o Grande”. Uma vez no poder, Alexandre iniciou a conquista do Oriente. Após onze anos de batalhas, seus exércitos dominaram a Síria, a Palestina, o Egito, a Mesopotâmia, a Pérsia e atingiram a Índia.

Nos territórios sob domínio de Alexandre, o grego se converteu em língua oficial e foi estimulada a síntese da cultura grega com as culturas do Oriente. Essa síntese deu origem à **cultura helenística**, que tinha como centro a cidade de Alexandria, no Egito.

(3)  ERICH LESSING/LEUW/LATINSTOCK - MUZEUM NARODOWE, WARSZAWA, POLÓNIA

508 a.C.-338 a.C.
Período clássico

(4)  BRIDGEMAN ART LIBRARY/KEVSTONE - MUSEU ARQUEOLÓGICO DE NÁPOLES

338 a.C.-146 a.C.
Período helenístico.

490 a.C.-479 a.C.
Guerras Greco-Pérsicas.

431 a.C. - 404 a.C.
Guerra do Peloponeso.

374 a.C.
Esparta é derrotada por Tebas.

338 a.C.
Batalha de Queroneia.
336 a.C.
Alexandre sobe ao trono macedônico.

323 a.C.
Alexandre morre e seu império desmorona.

173

Anexo 6 – Referente à página 117.

Tema

7

Filosofia e ciência na Grécia antiga

A filosofia grega marcou o início do desenvolvimento da ciência.

A historiografia

A história surgiu na Grécia como uma forma de narrar os acontecimentos sem apelar para os mitos. A primeira obra historiográfica que possuímos é a de Heródoto (484 a.C.-425 a.C.), natural de Halicarnasso, que relata, entre outras coisas, a guerra entre as *poleis* gregas e o Império Persa. Outro historiador foi o ateniense Tucídides (c. 460 a.C.-400 a.C.), que escreveu a História da Guerra do Peloponeso.



SUPERSTOCK/BETTY IMAGES - MUSEU ARQUEOLÓGICO NACIONAL, NÁPOLES

Busto bifronte de Tucídides e Heródoto, do século V a.C. Museu Arqueológico Nacional de Nápoles, Itália.

■ Para além do pensamento mítico

A filosofia, que significa amor à sabedoria, nasceu na Grécia. Os estudos de filosofia nasceram do desejo humano de explicar o universo, das perguntas e dúvidas que sempre incomodaram o ser humano: Qual é a origem do homem? O que é a verdade? O que é certo e justo?

Com a filosofia, os estudiosos procuravam responder a essas e a outras perguntas com argumentos racionais, diferentes das explicações dadas pelos mitos. Tales de Mileto, considerado o primeiro filósofo grego, afirmava que o princípio de tudo era a água.

Sócrates, um questionador

Sócrates viveu na cidade de Atenas no século V a.C. Ao contrário de outros filósofos gregos, ele não deixou textos escritos sobre suas ideias. Tudo o que sabemos sobre esse filósofo vem de registros de seus contemporâneos e de seus discípulos.

A principal característica da filosofia socrática é a dúvida. O próprio Sócrates afirmava não saber nada. Ele questionava seus contemporâneos pelas ruas de Atenas, provando a fragilidade dos conhecimentos deles. Para Sócrates, admitir a ignorância era o primeiro passo para atingir o conhecimento verdadeiro.



A morte de Sócrates, pintura de Jacques Louis David, de 1787. Museu Metropolitano de Arte, Nova York.