

## A NARRATIVA DIDÁTICA SOB A ÓTICA DA IMPUTAÇÃO CAUSAL SINGULAR

Luiza Sarraff<sup>1</sup> 

**Resumo:** Paul Ricoeur defende a tese de que a História é uma narrativa que possui um vínculo de derivação com a narrativa ficcional. O filósofo francês afirma que o vínculo entre história e narrativa deve ser preservado, porém deve ser indireto e, portanto, afirma a existência de um corte epistemológico entre o conhecimento histórico e a competência narrativa para acompanhar uma história. O instrumental fornecido por Ricoeur se apresenta como um importante caminho teórico e metodológico para a construção de pesquisas na área de ensino de história. Sendo assim, este artigo tem como objetivo de compreender o corte epistemológico existente entre história escolar e história acadêmica a partir da análise da narrativa de um livro didático aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático, enfatizando o aspecto da imputação causal singular.

**Palavras-chave:** Livros didáticos. Narrativas didáticas. Paul Ricoeur. Ensino de História

### THE DIDACTIC NARRATIVE FROM THE POINT OF VIEW OF SINGULAR CAUSAL IMPUTATION

**Abstract:** Paul Ricoeur defends the thesis that History is a narrative that has a derivative link with the fictional narrative. The French philosopher says that the link between history and narrative must be preserved, but it must be indirect and, therefore, he affirms the existence of an epistemological cut between historical knowledge and narrative competence to accompany a story. The instrumental provided by Ricoeur presents itself as an important theoretical and methodological path for the construction of research in the area of teaching history. Therefore, this article aims to understand the epistemological gap between school history and academic history from the analysis of the narrative of a textbook approved by the National Textbook Program, emphasizing the aspect of singular causal imputation.

**Keywords:** Textbooks. Didactic narratives. Paul Ricoeur. History teaching.

### LE RÉCIT DIDACTIQUE DU POINT DE VUE DE L'IMPUTATION CAUSALE SINGULIÈRE

**Résumé:** Paul Ricoeur défend la thèse selon laquelle l'Histoire est un récit qui a un lien dérivé avec le récit fictif. Le philosophe français dit que le lien entre histoire et récit doit être préservé, mais qu'il doit être indirect et, par conséquent, il affirme l'existence d'une coupure épistémologique entre savoir historique et compétence narrative pour accompagner une histoire. L'instrument fourni par Ricoeur se présente comme une voie théorique et méthodologique importante pour la construction de la recherche dans le domaine de l'enseignement de l'histoire. Par conséquent, cet article vise à comprendre l'écart épistémologique entre l'histoire scolaire et l'histoire académique à partir de l'analyse du récit d'un manuel approuvé par le National Textbook Program, en mettant l'accent sur l'aspect de l'imputation causale singulière.

**Mots-clés:** Manuels. Récits didactiques. Paul Ricoeur. Enseignement de l'histoire.

<sup>1</sup> Doutoranda em História Social na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ-FFP). Mestre em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ-FFP), e Graduação (Bacharelado e Licenciatura) em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Atualmente, atua como pesquisadora colaboradora junto ao grupo Oficinas de História e ao Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História.

## LA NARRATIVA DIDÁCTICA DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LA IMPUTACIÓN CAUSAL SINGULAR

**Resumen:** Paul Ricoeur defiende la tesis de que la historia es una narrativa que tiene un vínculo derivado con la narrativa ficticia. El filósofo francés dice que el vínculo entre historia y narrativa debe preservarse, pero debe ser indirecto y, por lo tanto, afirma la existencia de un corte epistemológico entre el conocimiento histórico y la competencia narrativa para acompañar una historia. El instrumental proporcionado por Ricoeur se presenta como un camino teórico y metodológico importante para la construcción de investigaciones en el área de la enseñanza de la historia. Por lo tanto, este artículo tiene como objetivo comprender la brecha epistemológica entre la historia escolar y la historia académica a partir del análisis de la narrativa de un libro de texto aprobado por el Programa Nacional de Libros de Texto, haciendo hincapié en el aspecto de la imputación causal singular.

Palabras clave: Libros de texto. Narraciones didácticas. Paul Ricoeur. Enseñanza de la historia.

### Introdução

No dia 8 de maio de 1945, em meio as celebrações do final da Segunda Guerra Mundial, Winston Churchill, Primeiro-Ministro britânico à época, e seus principais aliados surgiram na varanda do Ministério da Saúde e fizeram um breve discurso a população que ali estava exultante com o fim do conflito. Em seu discurso para a população, o *premier*, excelente orador, exortou os britânicos para a comemoração:

Deus abençoe todos vocês. Esta é a sua vitória! É a vitória da causa da liberdade em todas as terras. Em toda a nossa longa história, nunca vimos um dia melhor que esse. Todo mundo, homem ou mulher, fez o seu melhor. Todo mundo já tentou. Nem os longos anos, nem os perigos, nem os ataques ferozes do inimigo enfraqueceram a determinação inflexível da nação britânica. Deus abençoe todos vocês.<sup>2</sup> (Tradução livre)

A manifestação de Churchill se coaduna aos anseios da população que se viram livres da ameaça nazifascista e dos horrores da guerra. Mas, e se por acaso o final que o mundo conhece fosse outro? E se os nazistas tivessem vencido a Segunda Guerra Mundial? O mundo seria como o conhecemos hoje?

Estas perguntas foram feitas e as respostas também foram imaginadas por Philip Dick em seu romance do ano de 1962, “The man in the high castle”, e recentemente chegaram as telas através de uma adaptação feita pela plataforma de *streaming Amazon Prime Vídeo*<sup>3</sup>.

<sup>2</sup> Disponível em: <https://winstonchurchill.org/resources/speeches/1941-1945-war-leader/this-is-your-victory/> Acesso em: 04 jun. 2020

<sup>3</sup> “A tecnologia streaming é uma forma de transmissão instantânea de dados de áudio e vídeo através de redes. Por meio do serviço, é possível assistir a filmes ou escutar música sem a necessidade de fazer download, o que torna mais rápido o acesso aos conteúdos online.” Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/artigos/noticia/2013/05/conheca-o-streaming-tecnologia-que-se-popularizou->

A série descreve um universo no qual as potências do Eixo venceram os Aliados na Segunda Guerra Mundial. A Alemanha nazista e o Japão dividiram os Estados Unidos entre o “Grande Reich nazista” à leste, tendo Nova York como capital e centro do Reich americano, e os “Estados Japoneses do Pacífico” à oeste, tendo São Francisco como capital. Esses Estados são separados por uma “Zona Neutra” que abrange a área central do território norte-americano.

Hitler e os membros do alto escalão nazista continuam vivos, exercendo sua política de extermínio às minorias étnico-raciais e àqueles com deficiência; escravizando os que são vistos como inferiores e o Reich possui um alto índice de desenvolvimento tecnológico.

Os japoneses incorporaram os norte-americanos ao seu Império, impondo um rígido controle político, social e cultural. O Império é marcado por uma inferioridade tecnológica em relação ao Reich e há uma constante tensão entre os blocos em decorrência de tal questão. É neste contexto que, no ano de 1962, a vida de diferentes personagens se entrelaça a partir do contato com noticiários e filmes caseiros que mostram como seria o mundo se a Alemanha tivesse perdido a guerra.

A série é um exercício de reflexão histórica curioso e interessante para aqueles que a tem como ofício. Ao assisti-la, foi quase automática a associação com a teoria de Paul Ricoeur, especialmente com a ideia de *imputação causal singular*.

Pode-se dizer, em linhas gerais, que a imputação causal singular surge do imbróglio entre a explicação por leis e a compreensão narrativa<sup>4</sup> e funciona como a imaginação de outro curso de acontecimentos e/ou eventos, para que seja possível atestar a validade da sequência causal construída pela explicação histórica fornecida pelo historiador, dado que pressupõe uma análise detalhada em fatores que seleciona os elos causais que são importantes (RICOEUR, 2010).

O trabalho de Paul Ricoeur tem se apresentado como uma importante ferramenta metodológica na área de ensino de história para compreensão das narrativas didáticas construídas no espaço escolar<sup>5</sup>. Tal perspectiva se insere na renovação teórica e na ampliação das possibilidades analíticas do campo de pesquisa.

ab.html#:~:text=A%20tecnologia%20streaming%20C3%A9%20uma,o%20acesso%20aos%20conte%3%BA%20online. Disponível em: 04 jun. 2020

<sup>4</sup> Os conceitos de explicação por leis e compreensão narrativa serão desenvolvidos e aprofundados durante a apresentação da teoria de Paul Ricoeur na primeira seção do presente artigo.

<sup>5</sup> Para maiores informações, ver: GABRIEL (2006,2012a), MONTEIRO (2015), PENNA (2013).

É no bojo desta perspectiva que este artigo se encontra inserido, uma vez que mobilizamos o referencial teórico de Paul Ricoeur para compreensão das narrativas didáticas dos livros aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático do ano de 2018, enfatizando o aspecto da imputação causal singular. Para tal, analisaremos o capítulo sobre o processo de centralização dos Estados Modernos do livro “História: das cavernas ao terceiro milênio” de Patrícia Braick e Myriam Becho, publicado em 2016, com vistas à compreensão de como se constrói o corte epistemológico entre a história escolar e a história narrativa.

A fim de alcançarmos tal objetivo, o presente artigo se encontra dividido em três seções. A primeira destina-se a apresentação da teoria de Ricoeur, a segunda a análise do livro e a terceira, a conclusão.

### **O corte epistemológico da História**

O termo “história narrativa” durante muito tempo foi rechaçado pelos historiadores pelo fato de remeter-se a história positivista do Século XIX, marcada pelos grandes personagens e eventos. Tal rejeição se deve bastante ao trabalho empreendido pela *Escola dos Annales*, que buscou um afastamento da escola positivista através da construção de sua “história-problema” que formulasse hipóteses e as comprovasse, ampliasse o arsenal de fontes, dialogasse com as ciências sociais e pudesse compreender a constante conexão entre passado e presente.

Os caminhos trilhados pelos *annalistes* foram importantes para a abertura de novas formas de compreensão da história humana, especialmente a partir da década de 70 do século vinte quando surgem outras correntes historiográficas, como história das mentalidades, a nova história política e a micro história. Estas novas correntes, mais preocupadas com a *narração* dos hábitos, da vida, da cultura dos homens e mulheres do passado, pareceu trazer à tona o debate que parecia já enterrado sobre o caráter narrativo da ciência histórica: “como, na verdade, poderia haver “retorno” ou redescoberta onde não houve nem partida nem abandono? A mutação existe mas é de outra ordem. Ela tem a ver com a preferência dada recentemente a algumas formas de narrativa em detrimento de outras, mais clássicas” (CHARTIER, 1994, p. 103).

É neste íterim que o trabalho de Paul Ricoeur se torna instigante, pois ele nos fornece referenciais para compreender a História como uma narrativa, porém não uma narrativa ficcional e que, portanto, a afastaria de seu status científico, mas uma narrativa

com características próprias que ajudam a construir e reforçar a especificidade e cientificidade da disciplina.

Segundo o filósofo, se a História não possuísse nenhum tipo de vinculação com a narrativa, ela perderia sua principal característica que é ser histórica. Logo, o autor defende a seguinte tese:

[...] a história mais distante da forma narrativa continua a ser ligada por um laço de derivação, que se pode reconstituir passo a passo, grau por grau, por um método apropriado. Esse método não diz respeito à metodologia das ciências históricas, mas a uma reflexão de segundo grau sobre as condições últimas de inteligibilidade de uma disciplina que, em virtude da sua ambição científica, tende a esquecer o laço de derivação que continua, contudo, a preservar tacitamente como ciência histórica. (RICOEUR, 2010, p. 134)

Paul Ricoeur afirma que a existência de um vínculo indireto entre história e narrativa é fundamental, pois, se este vínculo fosse um vínculo direto a explicação histórica perderia seu caráter científico e em nada se diferenciaria do gênero *story*<sup>6</sup>. Portanto, o autor sustenta a importância das investigações que a história constrói, pois são elas que (re)afirmam o caráter científico da disciplina e a diferenciam da narrativa comum.

Mas no que consiste esse vínculo indireto? Como ele se estrutura? Quais são suas características? Ricoeur afirma que existe um corte epistemológico entre o conhecimento histórico e a competência para acompanhar uma história. Este corte afeta tal competência em três níveis: o dos procedimentos, o das entidades, o da temporalidade. O nível procedimental afeta a competência narrativa justamente pelo caráter explicativo. A história-ciência destaca da trama da narrativa o processo explicativo e o erige em problemática distinta:

No nível dos procedimentos, a historiografia como investigação – história, Forschung, enquiry – nasce do uso específico que faz da explicação. Ainda que concordemos com W. B. Galbe que a narrativa é “autoexplicativa”, a história-ciência destaca da trama da narrativa o processo explicativo e o erige em problemática distinta. Isso não significa que a narrativa ignore a forma do porquê e do porquê, e sim que suas conexões são imanentes à composição da intriga. Com o historiador, a forma explicativa torna-se autônoma; torna-se o tema distinto de um processo de autenticação e de justificação. No que a isso se refere, o historiador está na situação do juiz: é posto numa situação real ou

<sup>6</sup> Segundo Paul Ricoeur, o gênero *story* seria caracterizado por “Uma história descreve uma sequência de ações e de experiências feitas por um certo número de personagens, reais ou imaginários. Esses personagens são representados em situações que mudam ou à mudança das quais eles reagem. Essas mudanças, por sua vez, revelam aspectos ocultos da situação e dos personagens, e geram uma nova situação difícil (*predicament*) que exige o pensamento, a ação ou ambos. A resposta a essa situação conduz a história à sua conclusão” (RICOEUR, 2010, p. 248).

potencial de contestação e tenta provar que determinada explicação é melhor que outra. Busca, portanto, “garantias”, a principal das quais é a prova documental. Uma coisa é explicar narrando. Outra é problematizar a própria explicação para submetê-la à discussão e ao juízo de um público, se não universal, ao menos reputado competente e composto em primeiro lugar pelos pares do historiador. (RICOEUR, 2010, p. 290-291)

A narrativa se destaca por ser uma estrutura autoexplicativa, ou seja, enquanto narramos alguma coisa já fornecemos ao nosso interlocutor todas as explicações necessárias à compreensão daquilo que está sendo narrado. Já a história destaca da sua narrativa todas as explicações e as problematiza, tornando o processo de explicação autônomo e objeto de argumentação do historiador.

No nível das entidades, o filósofo francês aponta que, de forma semelhante ao nível dos procedimentos, existe uma autonomização das entidades que o historiador considera serem seu objeto. Enquanto na narrativa tradicional e/ou ficcional as ações narradas se remetem a diferentes agentes que podem ser identificados por nomes próprios, a história coloca entidades anônimas no lugar dos sujeitos:

Quer se trate de nações, sociedades, civilizações, classes sociais ou mentalidades, a história coloca no lugar do sujeito da ação entidades anônimas no sentido próprio do termo. (...) O lugar anteriormente ocupado por aqueles heróis da ação histórica que Hegel chamava os grandes homens da história mundial passa a ser ocupado por forças sociais cuja ação não poderia ser imputada de maneira distributiva a agentes individuais. A nova história parece, pois, estar destituída de personagens. Sem personagens, não poderia continuar sendo uma narrativa. (RICOEUR, 2010, p. 293)

Por fim, o terceiro e último nível do corte epistemológico se refere à temporalidade. Ricoeur indica que este corte é um resultado dos dois anteriores e, portanto, o tempo histórico se constitui como uma estrutura que não parece ter vínculos com o campo de experiência dos agentes individuais. Sua perspectiva ultrapassa o presente das consciências vivas e, sendo assim, é proporcional às entidades que a história-ciência utiliza.

Para a análise que propomos, é importante compreendermos mais detalhadamente o primeiro nível, pois é ali que se estrutura a imputação causal singular. Neste sentido, vamos retomar o que foi dito anteriormente e aprofundar a análise sobre a diferença entre a narrativa e a história a nível procedimental nas linhas a seguir.

A autonomização da explicação histórica possui três corolários que acentuam o corte entre história e narrativa: conceituação, busca de objetividade e redobramento crítico. O primeiro corolário nos aponta que o trabalho do historiador está permeado



pela constante construção de argumentos. O historiador precisa defender de forma argumentativa seus pontos de vista e conclusões contra um adversário que possa questioná-lo ou que consiga mobilizar outros argumentos e defenda outra tese e, portanto, seu trabalho se aproxima ao de um juiz, que precisa provar que determinada explicação é melhor que a outra e para isso precisa de provas para se justificar e legitimar. Em contrapartida, o narrador não precisa apresentar provas e nem problematizar suas explicações:

É por isso que o historiador não é um mero narrador: fornece as razões pelas quais considera um fator e não outro a causa suficiente de um determinado curso de acontecimentos. O poeta cria uma intriga que também se sustenta por seu esqueleto causal. Mas este não é o objeto de uma argumentação. O poeta se limita a produzir a história e explicar narrando. Neste sentido, Northrop Frye tem razão: o poeta procede a partir da forma, o historiador na direção da forma. Um produz, o outro argumenta. E argumenta porque sabe que é possível explicar de outro modo. E ele o sabe porque, assim como o juiz, está numa situação de contestação e de processo, e porque sua tese de defesa nunca termina: pois a prova para eliminar candidatos à causalidade é mais concludente, como diria William Dray, do que aquela para só coroar um só definitivamente. (RICOEUR, 2010, p. 307)

O segundo corolário aponta que o historiador possui pretensão de alcançar a verdade e, portanto, formula questões e problemas que estejam de acordo com os limites desta objetividade. Logo, no terceiro corolário, os limites da objetividade indicam que o historiador está sempre em diálogo com um leitor/público desconfiado que espera a autenticação de sua narrativa. Esta autenticação advém de provas e justificativas argumentativas coerentes e bem estruturadas que consigam convencer seus pares da pertinência e relevância de seu trabalho.

Estes corolários assinalam definitivamente a diferença entre a literatura de ficção e historiografia, mas ainda assim persiste uma questão: como argumentação e narrativa constroem a explicação histórica? Através da imputação causal singular. Paul Ricoeur afirma que “[...] a história parece antes constituir um gênero misto [...]” (RICOEUR, 2010, p. 231), que guarda em si aspectos da compreensão narrativa e explicação por leis. No âmbito narrativo, a história-ciência se apropria da composição da intriga. A composição da intriga assim concebida constitui um modo de explicação:

‘A explicação por composição da intriga’ [...]. Explicar, aqui, é fornecer um guia para identificar progressivamente a classe de composição da intriga. ‘Consiste em fornecer o sentido de uma história identificando o tipo de história que foi narrada’. ‘Um determinado historiador é forçado a compor em uma

intriga o conjunto das histórias(stories) que compõem sua narrativa numa única forma inclusiva ou arquetípica'. (RICOEUR, 2010, p. 276)

Já no âmbito da explicação por leis se apropria da explicação quase causal “De modo geral, a explicação quase causal tem a forma: ‘isso aconteceu porque’. Exemplo: o povo se sublevou porque o governo era corrupto. A explicação é dita causal porque o *explanans* se refere a um fator que precedeu o *explanandum*” (RICOEUR, 2010, p. 231). Esta dupla construção da narrativa histórica acontece, pois “[...] embora toda narrativa se explique por si mesma, em outro sentido nenhuma narrativa histórica se explica por si mesma. *Toda narrativa histórica está em busca da explicação para interpolar, porque não conseguiu explicar-se por si mesma*” (RICOEUR, 2010, p. 256. [grifo nosso]). Sendo assim, é deste imbróglio que surge a imputação causal singular como um procedimento explicativo que faz a transição entre a causalidade narrativa e a causalidade explicativa.

Essa lógica consiste essencialmente na construção pela imaginação de um curso diferente de acontecimentos, seguida da avaliação das prováveis consequências desse acontecimento real, e por fim na comparação dessas consequências com o curso real dos acontecimentos: “*Todo historiador, para explicar o que aconteceu, se pergunta o que poderia ter acontecido*”. (RICOEUR, 2010, p. 302-303)

A imputação causal singular se constrói em três etapas diferentes: A imaginação de um curso diferente de acontecimentos através da supressão do acontecimento histórico estudado; Avaliação da relevância do acontecimento através da análise das possíveis consequências da supressão deste; A comparação destas consequências com organização sequencial dos eventos reais.

A imputação causal singular se faz importante e/ou relevante, pois é ela que assegura a cientificidade da explicação histórica, visto que pressupõe uma análise fina em fatores que seleciona os elos de causalidade que são importantes para a explicação histórica:

A teoria em questão visa essencialmente alçar as construções irrealis à categoria do juízo de possibilidade objetiva que dota os diversos fatores da causalidade de um índice de probabilidade relativa, permitindo assim situar esses fatores numa mesma escala [...] Os graus de probabilidade ocupam assim uma escala que vai de um patamar inferior, aquele que define a causalidade acidental [...] e um patamar superior, que define, nas palavras de von Kries, a causalidade adequada [...] É somente ao final desta colocação à prova que um fator recebe o estatuto de causa suficiente. Esse estatuto é objetivo, no sentido que o argumento não decorre de uma mera psicologia da descoberta das hipóteses, mas, seja qual for a genialidade do grande historiador, que não tem de ser menor que a do grande



matemático, constitui a estrutura lógica do conhecimento histórico ou, segundo o próprio Max Weber, o ‘sólido esqueleto da imputação causal’. (RICOEUR, 2010, p. 306)

Acreditamos que esta teoria será importante para que possamos compreender o corte epistemológico existente entre a história escolar e a história acadêmica.

### **Analisando o livro “História: das cavernas ao terceiro milênio”**

O arcabouço fornecido por Paul Ricoeur nos instrumentaliza à construção analítica das narrativas didáticas. Portanto, esta seção tem como objetivo a exposição da narrativa escolar sobre a centralização dos Estados Modernos em um livro didático aprovado pelo Programa Nacional dos Livros Didáticos.<sup>7</sup>

O livro elencado para estudo neste trabalho foi o livro “História: das cavernas ao terceiro milênio” de autoria de Patricia Braick e Myriam Becho. Este livro foi escolhido para análise por pertencer à coleção que, segundo o MEC, é a terceira mais distribuída no Brasil e uma de nossas fontes de análise ao longo da pesquisa de doutoramento.

No capítulo dedicado ao surgimento dos Estados Modernos, observamos um esforço narrativo para estimular no leitor uma conexão com o tempo presente. Essa conexão está ancorada na citação de uma reportagem, na qual é enfatizada a longevidade da monarquia britânica, destacando que Elizabeth II é a rainha que ocupou, por mais tempo, o trono desse país. Logo depois, em seu subtítulo, propõe ao aluno uma reflexão: “Por que estudar as monarquias europeias?” Este questionamento é respondido no primeiro parágrafo do texto e tem sua ideia desenvolvida ao longo dos três parágrafos seguintes. Vejamos:

O surgimento das monarquias nacionais está relacionado à crise do feudalismo, marcada por levantes sociais urbanos e rurais, conflitos entre a nobreza, diminuição da produção agrícola, guerras e epidemias. *Diante da crise, um novo modelo de Estado, fortalecido e centralizado, foi visto como saída para superar as dificuldades.* BRAICK, 2016, p. 149. [grifo nosso]

As autoras apontam uma sequência de eventos/motivos que justificam e explicitam a necessidade de surgimento de uma nova estrutura política e social.

<sup>7</sup> O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnlld>. Acesso em: 12 jun. 2020

**Quadro 1:** Estrutura causal da narrativa de formação do Estado Moderno<sup>8</sup>

**Crise do feudalismo, levantes e conflitos, diminuição da produção, guerras e epidemias. → Novo modelo de Estado**

Fonte: Arquivo do autor

No parágrafo seguinte, a narrativa vai apontar a importância do surgimento de um novo grupo social para a formação destes Estados, indicando mais uma causa do surgimento desses:

Ao mesmo tempo, o novo papel assumido pelo comércio e pelas cidades fez surgir um grupo que começou a rivalizar em grau de importância com a nobreza: a burguesia. A atuação desses diferentes grupos sociais foi determinante para a formação das monarquias nacionais em algumas regiões da Europa. (BRAICK, 2016, p. 149)

O primeiro e segundo parágrafos estruturam relações de causalidade internas que ajudam a explicar as ideias colocadas. Porém, além da relação existente internamente nos parágrafos, existe uma causalidade externa que conecta os três parágrafos do trecho em questão. Vejamos:

A centralização do poder nos Estados modernos em torno do monarca tornou possível a centralização política dos territórios, a unificação de moedas, a padronização de pesos e medidas e a uniformização das leis. Compreender este processo é essencial para entendermos a configuração política do mundo contemporâneo. (BRAICK, 2016, p. 149)

É possível observar que este excerto aponta as transformações ocorridas com o surgimento do Estado moderno, de forma genérica, explica a importância da centralização dos Estados até os dias atuais, retomando o questionamento de abertura do capítulo, fazendo uma ponte com a realidade do leitor do livro e, portanto, justifica a relevância do estudo deste conteúdo.

É interessante perceber que neste contexto as relações causais, além de estruturarem a narrativa, buscam se tornar inteligível com a realidade de seu público, fazendo uma conexão entre passado e presente, demonstrando que diversas estruturas que existem atualmente, como por exemplo a unicidade das leis, não é uma característica da contemporaneidade, mas sim um processo histórico.

<sup>8</sup> As setas no quadro abaixo indicam uma relação de causa e consequência.

**Quadro 2:** Estrutura causal da narrativa: Estado Moderno entre causas e consequências

**Crise do feudalismo, levantes e conflitos, diminuição da produção, guerras e epidemias. → Novo modelo de Estado → Centralização política dos territórios, a unificação de moedas, a padronização de pesos e medidas e a uniformização das leis → Configuração política do mundo contemporâneo**

Fonte: Arquivo do autor

Após a abertura, o capítulo aponta que nobres e burgueses possuíam interesses distintos no processo de centralização política, visto que nenhum dos dois grupos possuíam hegemonia, o rei poderia representar um caminho para obtenção de benefícios e direitos. Os nobres se aproximariam da figura real para garantir suas terras e privilégios, como cortesãos ou funcionários do Estado, especialmente, após o retorno das Cruzadas, que deixou este grupo em uma situação financeira muito delicada.

Já para os burgueses a centralização seria importante por ser um meio de unificação de leis, moedas, pesos e medidas, fundamentais para a produção e venda de produtos. Além da eliminação de taxas senhoriais ao entrar em um feudo. Estas condições são importantes para o fortalecimento régio:

Por sua vez, o rei, fortalecido de um lado pela injeção de dinheiro da burguesia e de outro pela dependência da nobreza, reunia as condições necessárias para consolidar seu poder. Dessa forma, entre os séculos XII e XV, várias monarquias consolidaram-se na Europa, e as mais expressivas foram estabelecidas em Portugal, na Espanha, na Inglaterra e na França. (BRAICK, 2016, p. 150)

A formação dos Estados Modernos, diferentemente do exposto do início do capítulo, aponta para a centralização régia como um jogo de interesses entre as classes sociais mais destacadas a época e o rei, enfatizando o acúmulo de capital régio como o pano de fundo dessas relações. Não retoma de forma clara a questão das crises sociais existentes e se contradiz, visto que afirma no início que a burguesia foi importante em alguns lugares, e neste trecho destaca, de forma genérica, a centralidade deste grupo. É importante destacar que ao final da construção desta narrativa, existe um excerto de um livro sobre esta temática que objetiva, através do argumento de autoridade, reforçar a estrutura causal que foi apresentada.

No subitem “Formação de Portugal e da Espanha”, a narrativa faz uma ponte com o capítulo anterior explicitando a convivência harmônica entre cristãos e muçulmanos até a ruptura dessas relações no século XI com as guerras de Reconquista.

Este processo é o *elemento causal primordial* para a compreensão da formação de Portugal e Espanha.

O texto explica o que era o processo de Reconquista e aponta que “em Portugal, os territórios reconquistados ficavam sob a administração de condes, daí a denominação de condados. Na Espanha, eles deram origem a vários reinos” (BRAICK, 2016, p. 151).

Portugal formou-se em 1096 quando o rei Afonso VI de Leão e Castela concede uma faixa de terra reconquistada por cristãos ao nobre francês Henrique de Borgonha como reconhecimento por seu desempenho na guerra. Esta região recebe o nome de “Condado Portucalense” e se mantém nessa condição até o ano de 1139 quando Afonso Henriques, filho de Henrique de Borgonha, junto com um grupo político que o apoiava conquistou a independência do condado, originando assim o Reino de Portugal.

É bastante curioso perceber como este processo é narrado de forma tão objetiva, sem pontuar as causas que levaram Afonso Henriques a buscar a independência desse território e nem caracterizar que grupo político o apoiava e seus interesses nesse processo. Neste sentido, percebemos uma espécie de desconstrução da *tessitura da intriga* em decorrência da objetividade do texto que fragiliza os nexos causais existentes.

A formação da Espanha se dá através da reconquista de uma série de territórios que se tornaram os reinos de Leão e Castela, Navarra e Aragão. Por meio de alianças de casamento ou guerras, outros reinos foram incorporados. O maior exemplo de alianças foi o reino de Leão e Castela com Aragão através do casamento de Fernando e Isabel. A união dos dois consolidou o domínio sobre o território da atual Espanha e sacramentou a expulsão final dos muçulmanos e judeus da Península Ibérica, legando-lhe a alcunha de “reis católicos”.

Apesar da grande objetividade, nesta parte da narrativa é possível perceber *vínculos causais* mais claros, logo, a formação do Estado espanhol se deu através de lutas, mas, principalmente, a partir de alianças que pretendiam impor o domínio da fé católica na Península Ibérica.

O próximo subitem, “Monarquia na Inglaterra”, começa informando ao leitor que antes de ser uma monarquia centralizada, as Ilhas Britânicas eram divididas em quatro reinos (Inglaterra, Escócia, País de Gales e Irlanda) e sua unificação teria acontecido no século XII orquestrado pelo rei Henrique II. A narrativa neste ponto não indica quais foram os fatores desta unificação, acreditamos que isso se deve ao fato de a construção textual privilegiar os *eventos* que levaram a redação da Carta Magna de 1215

já apontando para o leitor a particularidade da monarquia inglesa, preparando-o para o estudo das Revoluções Inglesas. Vejamos o trecho.

Ricardo I (também chamado Ricardo Coração de Leão), passou a maior parte de seu reinado lutando nas cruzadas ou combatendo os franceses. A ausência do rei e os altos custos militares geraram insatisfação entre os nobres que se organizaram para limitar o poder do monarca. Para isso, redigiram a Magna Carta, assinada em 1215 pelo rei João I (ou João Sem Terra), irmão e sucessor de Ricardo Coração de Leão. Ela estabelecia os limites do poder real, fixando os direitos e deveres da monarquia e de seus súditos. Os reis não poderiam aumentar impostos ou alterar as leis sem a aprovação do Grande Conselho, instituição composta pelo clero e pela nobreza, que daria origem ao Parlamento no século XIII. (BRAICK, 2016, p. 152)

É intrigante observar que novamente a construção narrativa não faz conexão com aquilo que foi exposto no início do capítulo, fazendo uma espécie de recorte no tema abordado. O próximo subitem, “Unificação na França”, começa apontando que durante o período conhecido como Baixa Idade Média o território da França estava profundamente fragmentado, tornando alguns nobres mais poderosos que o rei. Porém, as guerras com a Inglaterra pela região de Flandres e pela sucessão do trono francês, foram elementos chaves para a formação do Estado Nacional francês, pois elas possibilitaram que o rei formasse alianças com a nobreza e a criação de um exército profissional controlado pelo rei: “a vitória francesa sobre os ingleses na Guerra dos Cem Anos (1337-1453) foi fundamental para o início da consolidação da monarquia e a unificação do território francês” (BRAICK, 2016, p. 152).

Entre este parágrafo e o próximo existe um “pulo” temporal e temático que visa introduzir o assunto do próximo tópico, “Absolutismo monárquico”: “em 1661, o rei Luís XIV, que ficou conhecido como o Rei Sol, passou a exercer o poder absoluto na França. Nesse momento, a França não era apenas o maior e mais populoso reino da Europa Ocidental, como também tinha a monarquia mais fortalecida” (BRAICK, 2016, p. 152). A narrativa construída até este último subitem tem como objetivo localizar o leitor no processo de construção do modelo absolutista de monarquias, pois:

O processo de fortalecimento do poder real atingiu seu auge no século XVII com o absolutismo. Durante o regime absolutista, o monarca decidia diretamente os assuntos do Estado, exercendo forte controle sobre o comércio, as manufaturas e a máquina administrativa. O pagamento de impostos pelos trabalhadores do campo e das cidades e pela burguesia possibilitava o funcionamento de toda a estrutura do Estado. (BRAICK, 2016, p. 153)

Logo, foi possível perceber que este capítulo possui uma lógica um tanto quanto teleológica, pois toda a discussão feita sobre a formação dos Estados Modernos e as características apontadas no começo do capítulo são retomadas e apontadas como o ápice do processo de centralização. Sendo assim:

**Quadro 3:** Estrutura causal da narrativa do capítulo do livro “História: Das Cavernas ao Terceiro Milênio”

**Formação dos Estados Nacionais** → **Absolutismo monárquico**

Fonte: Arquivo do autor

A densa análise produzida acima nos indica um aspecto peculiar da estruturação dessa narrativa: a ocultação da dimensão explicativa do texto, construindo uma narrativa que possui um *caráter muito mais autoexplicativo*. Percebam que os termos em destaque na sentença anterior nos ajudam a compreender que a composição didática possui uma maior proximidade com as características da narrativa. Fazer tal afirmação sob hipótese nenhuma significa que estamos afirmando que o texto didático é ficcional. Sobre isso, Monteiro afirma que “o uso da narrativa *não* implica, de modo algum, que o saber escolar derive para ficcional. [...] O fato de que os temas sejam recontextualizados para o ensino não significa que eles sejam tratados como ficção” (MONTEIRO, 2007, p. 129).

Tal conclusão se faz possível, pois a narrativa traz os elementos necessários para que o leitor consiga compreendê-la através do encadeamento de uma sequência de *eventos* que buscam apontar o processo de formação de uma *estrutura* social, política e econômica que acontece ao decorrer de alguns séculos<sup>9</sup>.

Nessa construção não há espaço para autonomização da narrativa, visto que não existe necessidade de elaboração de uma argumentação convincente ou do fornecimento de provas para um público que é automaticamente “desconfiado” e precisa ser

<sup>9</sup> Os conceitos de evento e estrutura são desenvolvidos por Reinhart Koselleck no livro “Futuro passado”. Para o historiador, o evento é uma unidade de sentido que pode ser narrada e que só possui sentido a partir da organização metodológica da cronologia histórica, diferente da cronologia natural. O “sentido” da história só é dado pela sucessão temporal de fatos. Já as estruturas são “[...] aquelas circunstâncias que não se organizam segundo a estrita sucessão dos eventos passados. Elas implicam maior duração, maior estabilidade, alterando-se em prazos mais longos” (KOSELLECK, 2012, p. 135). Elas ultrapassam o campo da cronologia, são supraindividuais e intersubjetivas, não se reduzem a grupos ou indivíduos, possuem caráter processual. Para maiores informações ver o capítulo “Representação, evento e estrutura” (KOSELLECK, 2006).



convencido das ideias expostas. O livro didático é quase um argumento de autoridade (BITTENCOURT, 2004, p. 314).

Neste sentido, fica evidente que a narrativa didática não apresenta imputação singular causal, por já se apresentar como uma sequência de eventos organizada e estruturada ao leitor. Ao considerarmos o público ao qual se destina tais narrativas, fica claro que, diferentemente do trabalho dos historiadores, não há a necessidade de comprovar a relevância daqueles eventos ali elencados. Sobre isso, Rocha afirma: “a narrativa escolar tenta sintetizar essas explicações divergentes de forma inteligível para os alunos. Algumas coleções investem em transitar entre o evento e a estrutura, se destacando por seu esforço de explicação e correlação entre os diferentes níveis, mais ou menos concretos ou abstratos de sujeitos” (ROCHA, 2015, p. 109).

Em contrapartida, essa construção narrativa indica que o texto didático possui um ritmo temporal, transitando constantemente em esferas micro(eventos) e, portanto, mais próximas à vida humana e em esferas macro(estruturas). A articulação constante entre eventos e estrutura é um indicativo importante da existência da temporalidade e, portanto, torna esse texto histórico, visto que a característica primordial desta ciência é o tempo, como afirma Marc Bloch (2001, p. 55). O que também reforça o corte epistemológico existente entre ficção e história já apontado por Paul Ricoeur.

## Conclusão

A história acadêmica é uma “[...] uma forma específica de produção de conhecimento sobre o passado por meio de uma narrativa metodologicamente controlada” (ROCHA; MAGALHÃES; GONTIJO, 2009, p. 13) e que tem na universidade seu lócus privilegiado de produção e circulação (KNAUSS, 2019, p. 48). Já a história escolar orienta-se por um conjunto de regras pedagógicas que precisam estar de acordo com o seu público, ou seja, os diferentes graus de formação dos alunos, diferentes realidades sociais e econômicas etc. Norteia-se também pela erudição e pela formação dos docentes através de suas experiências em vida e /ou sala de aula.

A diferença que subsiste entre ambas é fundamental para nós, pois é ela que nos ajuda a compreender a diferenciação que existe no âmbito da estruturação das narrativas didáticas. Neste ínterim, através da análise feita foi possível observar que o livro didático, de fato, apresenta uma diferenciação em relação a história-ciência por construir uma narrativa que preza muito mais por uma *estrutura causal* que colabora na exposição das ideias e/ou eventos que estão sendo narrados, dando ao leitor a

capacidade de compreensão narrativa neste movimento, visto que constrói um texto que apresenta início, meio e fim, através dos *vínculos causais* que são elencados.

Apesar disso, percebe-se que a imaginação de um outro curso de acontecimentos, que estrutura a imputação causal singular, não é necessária na construção das narrativas didáticas, pois o público leitor não irá debater e questionar as sequências eventuais estruturadas nos textos didáticos. Mas, também, se diferencia da ficção por possuir um trânsito entre diferentes ritmos temporais, aproximando-se da história ciência.

Sendo assim, acreditamos que este estudo foi importante para que pudéssemos reforçar as particularidades do conhecimento histórico escolar. Sua construção perpassa pelo olhar de múltiplos atores (sociedade, Estado, historiadores, professores, pedagogia, alunos, etc) e precisa atender às demandas desses diferentes grupos e, portanto, reforça sua construção fronteira e única. Mais que uma literatura de fronteira, o livro didático se constrói dentro das disputas que existem no campo educacional e indicam uma enorme complexidade na construção desse saber.

## Referências

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

BLOCH, Marc Leopold Benjamin. *Apologia da história, ou, O ofício do historiador*. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. *Domínios da História*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CHARTIER, Roger. “A História hoje: dúvidas, desafios, propostas”. *Estudos Históricos*, vol 7, p. 97-113. Rio de Janeiro: 1994.

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

CHOPPIN, Alain. O historiador e o livro didático. Trad. Maria Helena Camara Bastos. *História da educação*, Pelotas, v. 6, n. 11, p. 05-24.

GABRIEL, Carmen Teresa. Teoria da História, Didática da História e narrativa: diálogos com Paul Ricoeur. *Revista Brasileira de História (Online)*, v. 32, p. 187-210, 2012(a).

\_\_\_\_\_. Que passados e futuros circulam nas escolas de nosso presente? In: GONÇALVES, M. de A. et al. *Qual o valor da História hoje?* Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012(b). p. 215-240.

GABRIEL, Carmen Teresa. *Pesquisa em ensino de História. Entre desafios epistemológicos e apostas políticas*. Rio de Janeiro: Mauad X/ FAPERJ, 2014.

GONTIJO, R; MAGALHÃES, M.; ROCHA, H. (orgs). *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

KOSELLECK, Reinhart. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Trad. Wilma Patrícia Maas, Carlos Almeida Pereira. Rio de Janeiro: Contraponto: PUC-Rio, 2006.

\_\_\_\_\_. *Estratos do tempo: estudos sobre história*. Trad. Marcus Hediger. Rio de Janeiro: Contraponto: PUC-Rio, 2014.

\_\_\_\_\_. *O Conceito de História*. Trad. René E. Gertz. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

KNAUSS, Paulo. Conhecimento histórico acadêmico. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Dias de (coords). *Dicionário de ensino de história*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

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

MONTEIRO, A.M.F.C. Narrativa e narradores no ensino de História. In: MONTEIRO, Ana Maria F.C.; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. (Org.). *Ensino de História. Sujeitos, saberes, práticas*. Rio de Janeiro: Editora Mauad X; Faperj, 2007, p. 119-135.

MONTEIRO, Ana Maria F.; PENNA, Fernando. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. *Educ. Real*, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 191-211, jan./abr., 2011.

ROCHA, Helenice; REZNIK, Luiz; MAGALHÃES, M. (orgs). *A história na escola: autores, livros e leituras*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

\_\_\_\_\_. A narrativa histórica nos livros didáticos, entre a unidade e a dispersão. *Territórios e Fronteiras* (Online), v. 6, n. 3, p. 53-66, 2013.

PENNA, Fernando de Araújo. *Ensino de História: operação historiográfica escolar*. 2013. 267f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

*Artigo recebido em 18 de agosto de 2020. Aprovado em 04 de dezembro de 2020*