

## Imperialismo, Discurso e Ideologia nos Livros Didáticos de História

### Imperialism, Discourse and Ideology in History Textbooks

#### Talita de Oliveira

Doutora em Letras pela Pontifícia Universidade do Rio de Janeiro  
Professora do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca  
E-mail: [talitaoli@hotmail.com](mailto:talitaoli@hotmail.com)/[talitaoliveira@cefet-rj.br](mailto:talitaoliveira@cefet-rj.br)

#### Bruno Sergio Scarpa Monteiro Guedes

Mestre em Relações Étnico-Raciais pelo Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca  
Professor da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro  
E-mail: [bscarpaguedes@yahoo.com.br](mailto:bscarpaguedes@yahoo.com.br)

---

#### Endereço: Talita de Oliveira

Endereço: CEFET/RJ – Av. Maracanã, 229, Maracanã,  
CEP: 20.271-110, Rio de Janeiro/RJ, Brasil.

#### Endereço: Bruno Sergio Scarpa Monteiro Guedes

Endereço: Escola Municipal Monte Castelo – Rua  
Ouseley, Coelho Neto, CEP: 21.530-170, Rio de  
Janeiro/RJ, Brasil.

Editor Científico: Tonny Kerley de Alencar Rodrigues

Artigo recebido em 12/10/2016. Última versão  
recebida em 06/11/2016. Aprovado em 07/11/2016.

Avaliado pelo sistema Triple Review: a) Desk Review  
pelo Editor-Chefe; e b) Double Blind Review  
(avaliação cega por dois avaliadores da área).

Revisão: Gramatical, Normativa e de Formatação

## RESUMO

O presente trabalho pauta-se na análise da representação do discurso ideológico nos livros didáticos, focalizando o volume II da coleção “História: o longo século XIX”. Nossas análises visam contribuir para uma reflexão do instrumento simbólico de ideologias e de poder que o livro didático possui em nossa sociedade. Entendemos Ideologia<sup>1</sup> segundo Chauí (1980), como um sistema de normas, valores e comportamentos que conduzem os pensamentos e ações dos membros de uma sociedade. A partir da constatação de que os discursos produzidos nos livros didáticos silenciam vozes e histórias, assim como forjam outras e aclamam poucas, apontaremos para o “cuidado” na prática docente para lidar com a desconstrução do discurso ideológico de poder, ainda permanente nos materiais didáticos.

**Palavras-chave:** Ideologia. Livro Didático. Discurso.

## ABSTRACT

This paper aims at analysing the representation of the ideological discourse present in textbooks, focusing on the volume II of the collection “História: o longo século XIX”. Our analyses intend to contribute for a reflexion on the symbolic instrument of ideologies and power of textbooks in our society. Ideology is considered as presented in Chauí (1980), as a system of norms, values and behaviours that conduct the thoughts and actions of a society’s members. Based on the acknowledgment that the discourses produced in textbooks silence, as well forge other and celebrate few, voices and stories, we will discuss the “attention” that the teaching practice must have in order to deconstruct the ideological discourse of power, still present in textbooks.

**Keywords:** Ideology. Textbook. Discourse.

## 1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho considerará o período denominado por “Imperialismo” e sua abordagem no livro didático de História, produzido pelo departamento de História da Universidade Federal Fluminense (VAINFAS, *et al.* 2012) e utilizado na rede Estadual do Rio de Janeiro, no período entre 2012 e 2014. Especificamente, a materialidade discursiva que será discutida aqui se refere ao 2º volume da coleção “História o longo século XIX” (tema Imperialismo, páginas 302 a 307).

Para a análise dos textos e imagens presentes no material selecionado, nos debruçaremos na perspectiva da Análise do Discurso (AD) de linha francesa, prioritamente de Maingueneau (2008) que nos esclarece sobre a finalidade específica que orienta a análise do discurso:

“(…) é de aprender o discurso como entrecruzamento de um texto e de um lugar social, dizer que seu objeto não é nem a organização textual nem a situação de comunicação, mas aquilo que nos une através de um dispositivo de enunciação específico que provém do verbal e do institucional... pensar os lugares independentemente das palavras que autorizam (redução sociológica), ou pensar as palavras independentemente dos lugares dos quais elas são parte beneficiárias (redução linguística) isso seria ficar aquém das exigências que fundam a análise do discurso (MAINGUENEAU, 2008, p.148).

Para fomentar a discussão, buscaremos tratar do conceito de Ideologia, observado em (CHAUÍ, 1980), para que possamos realizar a contextualização dos discursos produzidos na obra selecionada. Dentre os conceitos de ideologia apresentados pela autora, esboçaremos nossas observações sobre aqueles oriundos da perspectiva marxista<sup>ii</sup>.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 Nosso objeto de pesquisa (nossos olhares)

A imagem aqui analisada retrata o período conhecido como “Imperialismo” que, invariavelmente, é relatado nas narrações históricas como o processo de expansão dos países industrializados em busca de mercados consumidores, matérias-primas e novos territórios, principalmente durante as últimas décadas do século XIX, nos continentes Africano e Asiático.

Figura 1 – Imagem do Marrocos, no norte da África, que simboliza a França oferecendo a civilização aos habitantes



Litografia publicada em 19 de novembro de 1911.

Antes de partirmos para a análise propriamente dita da imagem e realizarmos a contextualização com o esboço teórico da AD, faz-se necessário explicitar os motivos que nos conduziram a escolher uma única imagem para que pudéssemos realizar a nossa apreciação. Nesse sentido, entendemos que os caminhos para a leitura de um texto ou imagem possam ser múltiplos, mas justificamos nossas escolhas com base nas ponderações de Pechêux (1988): “a análise do discurso não pretende se instituir como especialista da interpretação, dominando o sentido dos textos; apenas pretende construir procedimentos que exponham o olhar-leitor a níveis opacos à ação estratégica de um sujeito” (PECHÊUX, 1988, p. 42).

Além disso, esclarecer as causas para a escolha desse recorte-temporal, dentre tantos outros na coleção didática aqui investigada, permitirá a “confissão” de nossas intencionalidades e perspectivas para o desenvolvimento do trabalho. Inicialmente, o tema “O Imperialismo ataca o mundo”, conforme descrito na coleção analisada permitirá que possamos colocar em evidência duas concepções ou visões de mundo: a eurocêntrica e a do “outro”. Mais adiante, discursaremos sobre o conceito de “outro”. Num segundo momento, chamou-nos atenção a utilização de uma imagem de um jornal francês, “Le Petit”, para enunciar significados de uma determinada narração histórica no livro didático analisado. Sabemos, historicamente, que a França fazia parte dos países que realizaram a expansão

capitalista rumo ao continente africano. O terceiro momento, não tão menos importante que os anteriores, conduzir-nos a questionar o texto vinculado à imagem do jornal Petit. Diz o texto: “Imagem do Marrocos, no norte da África, que simboliza a França oferecendo a civilização aos habitantes. Litografia publicada em 19 de novembro de 1911” (VAINFAS et al., 2012, p.305).

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para tratarmos dos enunciados produzidos pela imagem e o texto vinculados no livro didático, trazemos, para embasamento de nossos olhares, a concepção de Maingueneau (2008) que, para nossa perspectiva de análise, nos pareceu mais didática e elucidativa. Do ponto de vista analisado pelo teórico francês, podemos destacar que

“o discurso é concebido como relação de um texto; dito de outra forma, texto + contexto = discurso (...) Ela [a AD] permite, com efeito distinguir a atividade discursiva nas suas múltiplas dimensões e sua única manifestação verbal, escrita ou oral” (MAINGUENEAU, 2008, p.138).

Nesse sentido, na AD, o contexto de onde se discursa faz toda a diferença para que possamos compreender o que o enunciador está buscando produzir com o seu discurso. Portanto, ao trazer a imagem de um jornal francês para retratar o período narrado como “Imperialismo”, ao nosso entendimento, abre-se espaço para uma determinada cultura realizar a inserção de um momento histórico específico, até porque, no decorrer do texto analisado, não se abre espaço para outras vozes narrarem suas concepções, suas versões da história.

Para tratarmos da questão ideológica presente no contexto ressaltado e analisado aqui, buscamos em Marx e Engels (1965) a justificativa para a compreensão da hegemonia do discurso etnocêntrico, ainda permanente na sociedade e estendido ao livro didático.

“As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade. (...) Na medida em que dominam como classe e determinam todo o âmbito de uma época histórica, é evidente que o façam em toda a sua extensão e, conseqüentemente, entre outras coisas, dominem também como pensadores, como produtores de ideias” (MARX; ENGELS, 1965, p.14).

A perspectiva de Marx e Engels (1965) permite-nos um maior entendimento sobre a perpetuação do discurso hegemônico, num determinado espaço/tempo, proferido por uma classe ou grupo de pessoas, independentemente dos meios utilizados para legitimação deste

discurso. Aqui, a análise recai sobre o discurso hegemônico presente nos livros didáticos, especificamente no de História, a partir da coleção “História: o longo século XIX”. Ao verificarmos a concepção de Ideologia marxista, que consiste na produção de regras e condutas a serem aceitas pelos outros membros da sociedade, resgatamos a interpretação de Chauí (1980), que nos esclarece que a Ideologia cria uma visão ilusória da realidade, induzindo os outros indivíduos desta mesma sociedade a valorizar, sentir e criar, conforme preceitos disseminados pela classe dominante. Na concepção da filósofa:

“A ideologia é um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (ideias e valores) e de normas e regras (de conduta) que indicam e prescrevem aos membros da sociedade o que devem pensar e como devem pensar, o que devem valorizar, o que devem sentir e como devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer. Ela é, portanto, um corpo explicativo, normativo, regulador, cuja função é dar aos membros de uma sociedade dividida e classes uma explicação racional para as diferenças sociais, políticas e culturais, sem jamais atribuir tais diferenças à divisão da sociedade e classes a partir das divisões na esfera da produção. Pelo contrário, a função da ideologia é de apagar as diferenças como de classes e fornecer aos membros da sociedade o sentimento da sociedade social, encontrando certos referenciais identificadores de todos e para todos, como, por exemplo, a Humanidade, a Liberdade, a Igualdade, a Nação, ou o Estado” (CHAUI, 1980 p. 113-114).

Inevitavelmente, ao tratarmos do conceito de Ideologia, remetemo-nos ao conceito de etnocentrismo. Nesse sentido, ao observarmos a notícia de um jornal francês como detentor do saber ali produzido (no livro didático utilizado numa instituição de ensino), temos a narração histórica de um dado momento temporal sendo monopolizada por uma perspectiva de visão de mundo. Ao tratarmos do conceito antropológico de etnocentrismo, verificamos em Rocha (1984) um esclarecimento de como é realizada a construção do “outro”, a partir da visão de mundo de quem o enxerga (o eu). Nessa visão de mundo etnocêntrica, são reconhecidas e valorizadas somente as suas perspectivas e concepções. Conforme aponta Rocha (1984):

“Etnocentrismo é uma visão do mundo onde o nosso próprio grupo é tomado como centro de tudo e todos os outros são pensados e sentidos através dos nossos valores, nossos modelos, nossas definições do que é a existência. No plano intelectual, pode ser visto como a dificuldade de pensarmos a diferença; no plano afetivo, como sentimentos de estranheza, medo, hostilidade, etc. Perguntar sobre o que é etnocentrismo é, pois, indagar sobre um fenômeno onde se misturam tanto elementos intelectuais e racionais quanto elementos emocionais e afetivos” (ROCHA, 1984, p.5).

Na tentativa de contextualizar os conceitos aqui apresentados – de Ideologia e etnocentrismo –, partiremos para a análise discursiva da imagem apresentada no início deste

trabalho, para discutirmos a permanência do discurso hegemônico nos livros didáticos. Dentre as seis páginas destinadas à explicitação do momento histórico denominado Imperialismo, a imagem selecionada está situada na quarta página do capítulo do livro didático, ocupando, aproximadamente, 70% da referida página. Ao representar o encontro entre duas culturas, a europeia e a africana, a imagem demonstra e/ou constrói a imagem do colonizador/conquistador numa posição privilegiada em relação aos “outros”, forjando uma situação de solidariedade com os demais indivíduos ali representados. A situação de solidariedade é corroborada com a frase vinculada à imagem: “*simboliza a França oferecendo a civilização aos habitantes*”.

Diante do exposto, verificamos um tendencionismo bem marcante na exposição do acontecimento histórico. Por qual motivo se escolheu a notícia publicada no jornal francês *Le Petit* para representar o período histórico denominado de Imperialismo no livro didático? Basta recordarmos que a França foi uma das nações imperialistas envolvidas diretamente com o processo de conquista e dominação dos países africanos. Assim, nossas inquietações se aguçam ainda mais, para buscar uma compreensão da relação estabelecida pelos autores do livro didático entre o jornal francês e o período histórico em questão.

Verificamos a existência de duas situações preocupantes na exposição do acontecimento histórico aqui investigado. Inicialmente, remete-se à representação dos países europeus em solo africano. Como a própria imagem ilustra, tem-se a presença do europeu, representado pelo indivíduo branco na imagem, com vestimentas admiráveis, postura ereta, ativa em relação aos demais ali presentes, com certo ar de “Salvador”, principalmente pelos raios de luz que envolve sua cabeça, ressaltados por uma expressão de bondade que toma forma ao seu rosto e se efetiva pelo gesto de solidariedade ao deixar cair, propositalmente, inúmeros objetos luminosos de tom dourado em solo africano – marroquino, nesta ocasião. Em contrapartida, o “outro” – ou os outros representados na imagem – busca transparecer um olhar de admiração e respeito ao indivíduo que simboliza a civilização europeia, sendo destacada nestes “outros” uma posição de subalternidade e de vulnerabilidade, especialmente pela maneira como se encontram vestidos (não tão bem vestidos quanto o europeu) e por estarem agachados, sentados e curvados, sinalizando o reconhecimento da grandeza e superioridade da cultura europeia sobre as demais.

Ora, a imagem que salta aos nossos olhos e nos permite a construção e interpretação de um fato histórico através da representatividade de uma imagem circula (ou circulou) nos ambientes escolares para aproximadamente 400.000,00 mil adolescentes e jovens, conforme nos mostra os dados obtidos no PNLD<sup>iii</sup> de 2010. Por mais avanços que possuamos hoje em



relação à multiplicidade dos veículos de comunicação e informação (recursos midiáticos, sites, blogs, noticiários, revistas, entre outros), ainda assim o livro didático possui um valor simbólico conferido ao caráter de verdade na narração dos acontecimentos históricos. Caminhando nesta perspectiva, retornamos o contato com o Rocha (1984) com o intuito de corroborar a posição ocupada pelo livro didático atualmente em nossa sociedade, assim como da sua função como veículo de informação:

“Os livros didáticos, em função mesmo do seu destino e de sua natureza, carregam um valor de autoridade, ocupam um lugar de supostos donos da verdade. Sua informação obtém este valor de verdade, pelo simples fato de que quem sabe seu conteúdo passa nas provas... as informações neles contidas acabam se fixando no fundo da memória de todos nós. Com ela se fixam também imagens extremamente etnocêntricas.” (ROCHA, 1984, p. 8)

Ainda centrando nossos olhares sobre o contexto das instituições de ensino, não podemos desconsiderar a função do sujeito – o professor – que está na posição de interlocutor do saber produzido nos livros didáticos e de representante do discurso e do saber que será apresentado aos alunos. Conforme apontado até aqui, sabemos que, de uma maneira geral, o livro didático pode omitir forjar, silenciar ou simplesmente permitir a determinados grupos específicos a contarem e narrarem suas histórias. Este posicionamento presente nos livros didáticos é verificado pela educadora Ana Célia Silva (2005) como um alerta, pois “o professor pode vir a ser um mediador inconsciente dos estereótipos, se for formado com uma visão acrítica das instituições (...) que não contempla outras formas de ação e reflexão” (SILVA, 2005, p. 24). O que fica bem evidenciado nesse valor simbólico atribuído ao livro didático e, conseqüentemente, nas informações vinculadas e disseminadas pelo mesmo é a legitimidade a ele conferida, muitas vezes como verdade incontestável. Nas relações socializadas na escola entre o livro didático, professor e aluno, Maingueneau (1989) aponta que:

“Logo, um sujeito a anunciar presume uma espécie de “ritual social da linguagem”, implícito, partilhado pelos interlocutores. Em uma instituição escolar, por exemplo, qualquer enunciação produzida por um professor é colocada em um contrato que lhe credita o lugar de detentor do saber: O contrato de fala que liga ao aluno não lhe permite ser “não possuidor do saber”: ele é antecipadamente legitimado” (MAINGUENEAU, 1989, p. 30).

Ao nosso entendimento sobre a produção de material didático e especificamente do objeto de análise apresentado neste trabalho, fica explícita a impossibilidade de que estes materiais não sejam carregados de conceitos, juízos e pontos de vista. Nossas inquietações,



entretanto, recaem sobre as ações realizadas para a escolha de determinada perspectiva operar como detentora e construtora do discurso produzido no livro didático – o de História, nessa ocasião.

Quando nos referimos à presença do discurso ideológico nos livros didáticos e trouxemos a AD para embasar nossas afirmações, isso se deu na tentativa de compreender os sentidos produzidos por um objeto simbólico – imagem e texto vinculados ao livro didático de História, realizando asserções sobre um determinado fato histórico, o Imperialismo –, cuja linguagem, na maior parte das vezes, ali apresentada não é transparente, conforme apontado por Orlandi (2000). Nessa perspectiva, AD vem ao encontro de esclarecer, dentro de nossa análise, a produção de sentidos proporcionados pela relação gerada entre Ideologia e linguagem, permitindo-nos, ao menos, colocar em discussão a permanência da visão eurocêntrica na narração dos fatos históricos presentes nos livros didáticos, apontando para os mecanismos que contribuem para perpetuação e legitimação de tal discurso.

### **3.1 Textos e sentidos: o professor e a articulação dos saberes produzidos pelo livro didático**

Precisamos considerar a produção de sentidos do texto na relação discursiva estabelecida entre enunciador e co-enunciador. Nessa linha de raciocínio, é de suma importância o posicionamento realizado entre linguagem e enunciados na organização estrutural do texto, no qual a interpelação discursiva se incumbirá da produção de efeitos e/ou sentidos da mensagem.

“O discurso, espaço da linguagem em uso, é “endereçado” por um locutor a um interlocutor, apresentando um tom avaliativo e remetendo a uma compreensão responsiva ativa, segundo o gênero no qual se insere e mediante a mobilização da materialidade textual” (SOBRAL, 2010, p.10).

Com base em Rocha (2014), percebemos a importância da linguagem como uma maneira de agir sobre o mundo. E é essa ação da linguagem que se articula por meio do discurso que nos interessa nesse momento, visando articular o discurso apresentado no livro didático de nossa pesquisa e o posicionamento do professor diante dos conteúdos apresentados neste mesmo livro. Recorremos a Rocha (2014) para elucidar a função da palavra e suas implicações:

“A palavra desempenha um papel de regulação/construção do vasto leque de relações que se estabelecem entre os homens: relações de dominação, de enfrentamento, de definição de identidades, de produção de diferentes modos de subjetivação” (ROCHA, 2014, p.623).

Talvez, ao nosso entendimento, seria reducionismo ou determinismo supor que a imagem utilizada no livro didático possa demonstrar e/ou reinterpretar o que de fato aconteceu no período denominado de Imperialismo. Claro que essa representação de mundo, conforme apontado em outra oportunidade, remete à perspectiva de determinadas nações em garantir seus privilégios e estabelecer seus “pontos de vista sobre a história”, ou, quem sabe, determiná-las à feição de suas intencionalidades. Para tal situação em que são atravessados os conceitos de dominação, ideologias e intenções na produção dos textos, recorremos a Foucault (2001) para tratar dessas relações, definidas pelo autor como relações de poder.

“Quando fala-se de poder, as pessoas pensam imediatamente a uma estrutura política, um governo, uma classe social dominante, o mestre frente ao escravo, etc. Eu quero dizer que, nas relações humanas, qualquer que sejam - que trate de comunicar verbalmente, como fazemo-lo agora, ou que trate-se de relações amorosas, institucionais ou econômicas -, o poder continua presente: eu quero dizer a relação na qual um quer tentar de dirigir a conduta do outro, estas são, por conseguinte, relações que pode-se encontrar em diversos níveis, sob diferentes formas” (FOUCAULT, 2001, p. 1538).

O ponto que nos propomos avançar recairia sobre a questão da representação e/ou intervenção da linguagem discutida por Rocha (2014). O que nos chama a atenção é que os enunciados produzidos no recorte de pesquisa analisado – texto e imagem – possuem muito mais a função de intervenção ou manipulação dos acontecimentos históricos narrados, do que propriamente de representação do mesmo. Constatamos que, por intermédio de estruturas condicionantes – escolha do jornal para reconstrução do acontecimento histórico; imagem utilizada; texto tendencioso “oferecendo a civilização” –, buscou-se nitidamente reconduzir e/ou deslocar o sentido das ações empreendidas pelas nações imperialistas naquele período citado. Modificaram-se os “reais” motivos para tal realização ou acontecimento e instituíram-se novos contornos nas relações estabelecidas entre as distintas nações – europeia e a africana – ao entrarem em contato.

Acreditamos que perpassa na atuação do professor a possibilidade de desconstruir estereótipos e/ou forjamentos sobre os acontecimentos históricos narrados nos livros didáticos. Sua atuação como mediador e condutor do processo de produção do conhecimento

compreenderia criar subsídios, para que os alunos pudessem observar de maneira crítica os fatos ali apresentados.

Diante dos sentidos produzidos pelo texto, buscamos em Sobral (2010) embasamento para podermos situar o que entendemos por texto, e as possíveis potencialidades que poderão ser desenvolvidas a partir do mesmo.

“Nesse sentido, defino o texto como um objeto material que une a linguagem e formas de organização de enunciados nos termos da ação de um sujeito situado, ou seja, o texto só faz sentido ao ser tomado como discurso, como uma manifestação verbal de alguém em um dado contexto *cujas marcas estão no próprio texto (!)*, mas que remete ao gênero a partir do qual o discurso o mobilizou” (SOBRAL, 2010, p.12).

Amossy (2005), ao tratar das influências proporcionadas pelas interações conversacionais desenvolvidas por Kerbrat-Orecchioni (1990), elucida que os comportamentos de enunciador e co-enunciador, quando ambos estão presentes fisicamente, permitirá ao enunciador influenciar o co-enunciador de maneira condizente às suas diretrizes. Dessa maneira, percebemos o quanto é importante, na formação da consciência crítica dos alunos, o exercício, por parte do professor, na promoção de ações que possibilitem o discente realizar a interpretação dos fatos que lhe são apresentados, questionando, sempre que possível, as informações, as fontes e os enunciadores deste discurso.

Essas ações, sob nossa perspectiva, caminhariam para a construção de espaços dialógicos – entre professor e aluno –, permitindo que inter-relações sejam criadas entre ambos, possibilitando a produção do conhecimento e a formação do pensamento crítico perante as informações que pretendem manipular e/ou privilegiar determinada visão de mundo. Para tanto, Kerbrat-Orecchioni (1990) realiza a seguinte observação:

“Falar é trocar, é mudar trocando”: “ao longo de uma troca comunicativa qualquer, os diferentes participantes, que passamos a chamar ‘interactantes’, exercem uns sobre os outros uma rede de influências mútuas” (ORECCHIONI, 1990, p.17).

Maingueneau (2001) discorre sobre o conceito de *ethos*<sup>iv</sup>, ao tratar dos textos narrados ou escritos. Na sua concepção, o enunciador encontra-se atrelado ao discurso de forma implícita ou visível e os discursos são permeados de interesses diversos – sociais, pessoais, institucionais, políticos, entre outros – pronunciados por um sujeito – intencionalmente ou não –, denominados nessa relação de fiador, ressaltando que “o *ethos* está crucialmente ligado ao ato de enunciação, mas não se pode ignorar que o público constrói também representações do *ethos* do enunciador antes mesmo que ele fale” (MAINGUENEAU, 2001, p.15).

“(...) o texto escrito possui, mesmo quando o denega, um tom que dá autoridade ao que é dito. Esse tom permite ao leitor construir uma representação do corpo do enunciador (e não, evidentemente, do corpo do autor efetivo). A leitura faz, então, emergir uma instância subjetiva que desempenha o papel de fiador do que é dito” (MAINGUENEAU, 2001, p.98).

Novamente voltamos nossos olhares à prática social realizada pelo professor no seu campo de atuação: a escola. Quando trouxemos a noção de fiador conforme Maingueneau (2001) estamos interessados na figura desse sujeito que atua como intermediário de uma ação e/ou relação que envolvem outros sujeitos presentes ou não no discurso. Todavia verificamos o professor, ou pretensamente o idealizamos, como um profissional envolvido e estimulado com o seu campo de atuação, seja pedagogicamente, no ato de ensinar, e cientificamente, buscando aperfeiçoamento e novos conhecimentos na sua respectiva área. Sendo nessa configuração explicitada, almejamos que, mesmo que os livros didáticos sejam carregados de ideologias que privilegiam algumas histórias e silenciam outras, possa haver um deslocamento de sentidos proporcionado pelo professor, numa perspectiva emancipatória e engajada que se aproxime ao máximo das conjunturas produzidas e/ou vivenciadas pelas sociedades no seu tempo.

Para ilustrar a mudança de sentidos que afirmamos existir na produção dos textos dos livros didáticos e que permanecem presentes nas referências históricas, buscamos em Aquino (1982) o que nos aparentou um esclarecimento sobre o fato ocorrido, a representação do imperialismo e suas justificativas. Segundo Aquino (1982),

“Para justificar a política imperialista e colonialista apresentavam-se razões filantrópicas e humanitárias. As “nações adiantadas” tinham uma “missão civilizadora” a cumprir: livrar as “nações atrasadas” do canibalismo e dos sacrifícios humanos, convertê-las ao cristianismo, proporcionar-lhes hospitais e escolas para melhorar as condições de vida. Igualmente recorreu-se à justificativa da “superioridade racial...formularam mitos justificadores da submissão dos povos africanos, asiáticos e latino-americanos...o colonialismo se fez sempre pela violência, inclusive militar, para quebrar a resistência das populações africanas e asiáticas” (AQUINO, 1982, p. 212-213).

Diante do exposto por Aquino (1982), em referência ao nosso objeto de análise, percebemos as mudanças das justificativas apresentadas pelos autores para referenciar as ações e relações estabelecidas pelas nações envolvidas no acontecimento histórico denominado Imperialismo. Isso nos permite compreender que as relações de poder produzidas e estabelecidas através da disseminação de conceitos ideológicos num material de pesquisa, texto, livro didático, entre outros, podem reafirmar conceitos pré-estabelecidos ou,

dependendo de suas inclinações e abordagens, desestabilizá-lo. Cunha (2008) nos permite uma maior compreensão sobre esse processo de construção de conhecimento, onde existem muitas informações distintas e vozes de variados lugares. Para a autora,

“Os autores colocam o contraste e a mistura de vozes, de visões de mundo e de perspectivas de uma mesma realidade, no centro do estudo da linguagem e do diálogo. No contato de duas enunciações, de dois sujeitos enunciando, constroem-se índices, indícios que referem ao status sócio-ideológico da linguagem” (CUNHA, 2008, p.136).

Essa desestabilização, que vai desde o confronto das fontes e perpassa a performance do professor frente ao objeto de estudo e aos alunos, é que possibilita, em nossa perspectiva, a busca para a formação do pensamento crítico do educando: “em outras palavras, o discurso citado é compreendido como fenômeno dialógico por meio do qual os sujeitos desconstruem o discurso alheio e constroem o próprio para se posicionar em relação a um conteúdo ou temática” (CUNHA, 2008, p.131).

Nesse sentido, o processo de construção do conhecimento entre professor, livro didático e aluno estará sujeito a interpretações e questionamentos realizados pelos co-enunciadores dos enunciados produzidos dessa relação. Essas interpretações compreendem o modo como enxergam e se posicionam socialmente, politicamente e culturalmente perante os enunciados. Nessa mesma linha de raciocínio, buscamos em Maingueneau (2001) o conceito de enunciação assimétrica para embasar nossos apontamentos sobre as interpretações dos enunciados. Sendo assim,

“todo ato de enunciação é fundamentalmente assimétrico: a pessoa que interpreta o enunciado reconstrói seu sentido a partir de indicações presentes no enunciado produzido, mas nada garante que o que ela constrói coincida com as representações do enunciatador. Compreender um enunciatador...é mobilizar saberes muito diversos, fazer hipóteses, raciocinar, construindo um contexto que não é um dado preestabelecido e estável.” (MAINGUENEAU, 2001, p.21).

Percebemos que os sentidos dos textos e enunciados estarão sujeitos ou não a novas configurações estabelecidas pelo olhar do co-enunciador. Tivemos o cuidado em não afirmar que os enunciados serão necessariamente reconfigurados pelo olhar do co-enunciador – aqui em nossa análise, o aluno –, porque compreendemos a complexidade que envolve a produção do conhecimento e, além disso, o educando não estaria isento de influências ao redimensionar a interpretação dos acontecimentos narrados nos livros didáticos. As influências citadas vão desde a percepção do professor sobre a concepção de educação e de sua respectiva atuação em sala de aula, podendo conduzir o aluno à formação de uma consciência crítica diante dos

temas abordados, ou simplesmente transformando-o em mero receptor de informações contidas nos livros e/ou materiais didáticos. A formação sócio-histórica do aluno como sujeito (família, experiências e posição político-social) também estaria neste “jogo”, mas, diante da nossa impossibilidade em compreender as nuances das influências proporcionadas pelas situações de interação e convívio produzidas pelas relações humanas, também não poderíamos afirmar que estas seriam decisivas, mas, claro, acreditamos que as possibilidades de estas influências agirem sobre esse sujeito sejam reais. Retomando os estudos de Cunha (2008), numa interpretação do pensamento bakhtiniano, os “atravessamentos” a que estamos sujeitos na relação dialógica com o outro nos moldam ou não como indivíduos, dependendo de como reagimos no contato com esse discurso. Nas palavras de Bakhtin (2003):

“Eu vivo em um mundo de palavras do outro. E toda a minha vida é uma orientação nesse mundo; é reação às palavras do outro (uma reação infinitamente diversificada), a começar pela assimilação delas (no processo de domínio inicial do discurso) e terminando na assimilação das riquezas da cultura humana (expressas em palavras ou em outros materiais semióticos)” (BAKHTIN, 2003, p. 379).

Os nossos apontamentos presentes até aqui tiveram seus olhares sobre como poderá se processar uma ação por parte do professor em buscar mecanismos através de seu desempenho, como profissional crítico e engajado com o processo de construção do conhecimento, que não privilegie “esta” ou “aquela” perspectiva historiográfica. Nesse sentido, não terá tanta relevância o conteúdo exposto no material didático utilizado em sala de aula, mas a maneira como atua o professor na relação de intermediário no processo de ensino-aprendizagem, tentando, em parceria com o aluno, a busca pela formação da consciência crítica dos discentes, diante das narrações apresentadas nos livros didáticos – em nossa análise, os de História –, especificamente sobre o período denominado de Imperialismo.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS, ATÉ ENTÃO...**

Reservamos este espaço na tentativa de esclarecer as propostas e diretrizes apresentadas neste trabalho. Nossos objetivos centraram-se, na tentativa de demonstrar que, apesar dos múltiplos avanços surgidos no campo da História, da pesquisa e da Educação, ainda permanecem presentes nas narrações dos acontecimentos históricos a perspectiva de visão de mundo das classes dominantes na interpretação destes fatos. Sendo assim, o conceito de Ideologia apresentado e definido aqui atua como um sistema – conduzido pelas classes dominantes – que orienta e define os valores e condutas a serem assimilados pela sociedade.

Se partirmos da presunção de que os discursos são permeados de intencionalidades, esta não foi uma situação diferente na elaboração deste trabalho. Desde a escolha do tema, recorte/temporal, objeto de pesquisa utilizado, passando pelos referenciais teóricos da AD aqui apresentados para embasamento das nossas concepções, e chegando até as nossas experiências, vivências e visões de mundo, acreditamos que os fatores mencionados sejam condicionantes fundamentais e decisivos para a compreensão dos caminhos percorridos e objetivos alcançados até então.

Contudo, esclarecemos que a intenção neste trabalho foi de apresentar nosso olhar sobre a permanência do discurso ideológico no livro didático de História, num primeiro momento, e, posteriormente, discorreremos sobre os sentidos produzidos nos textos presentes nos livros didáticos e na performance do professor no desenvolvimento e articulação desses saberes. Sabemos que são possíveis novas abordagens e novas interpretações, inclusive do objeto de pesquisa que foi analisado por nós, e que outros pesquisadores podem divergir e apresentar resultados contraditórios dos mencionados até aqui. Portanto, as reticências apresentadas ao final de nossas considerações demonstram não encerrar este assunto por aqui, mas sinalizam nossa intenção de contribuir para a expansão da discussão iniciada neste trabalho.

## REFERÊNCIAS

AMOSSY, R. **Da noção retórica de ethos à análise do discurso** In: *Imagens de si no discurso*. São Paulo: Contexto, 2005.

AQUINO, R. S. L. **História das sociedades modernas às sociedades atuais**. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1982.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. - 4 ed.- São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à Análise do discurso**. Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 2004.

CHAUI, M. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

DA CUNHA, D. Do discurso citado à circulação dos discursos: a reformulação bakhtiniana de uma noção gramatical. **Matraga**, Rio de Janeiro, v.15, n.22, p.129-p.144, jan./jun. 2008.

FOUCAULT, M. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: \_\_\_\_\_. **Ditos e escritos: ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Univesitária, 2001.



HISTÓRIA: **O longo século XIX**, volume 2 / Ronaldo Vainfas... [et al]. – São Paulo: Saraiva 2010.

MAINGUENEAU, D. **Discurso e Análise do discurso**. Trad. Maria Augusta Bastos de Mattos. In: SIGNORINI (org.). [Re]discutir texto, gênero e discurso. São Paulo: Parábola, 2008.

\_\_\_\_\_. **Novas tendências em análise do discurso**. Campinas: Pontes: 1989.

\_\_\_\_\_. A propósito do ethos In: **Ethos discursivo**. São Paulo: Contexto, 2008.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Trad. W. Dutra e F. Fernandes. Rio de Janeiro: Zahar, 1965.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: princípios & procedimentos**. Campinas: Pontes, 1999.

PECHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Trad. Eni Orlandi et al. Campinas: Editora da UNICAMP, 1988.

ROCHA, E. P. Guimarães. **O que é etnocentrismo**. 1ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

ROCHA, D. **Representar e intervir: linguagem, prática discursiva e performatividade**. Linguagem em (Dis)curso – LemD, Tubarão, SC, v. 14, n. 3, p. 619-632, set./dez. 2014.

SILVA, A. C. **Superando o racismo na escola: A Desconstrução da Discriminação no Livro Didático**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

SOBRAL, A. **Texto, discurso, gênero: alguns elementos teóricos e práticos** In: Nonada Letras em Revista, v. 1, nº 15, 2010.

## Notas

<sup>i</sup> Nós nos apropriaremos da concepção marxista de Ideologia para realizar este trabalho, realizando a representação de Ideologia (em maiúsculo) para a concepção marxista e ideologia (em minúsculo) para as demais que atravessam nosso texto.

<sup>ii</sup> Sob a perspectiva de que a classe dominante tenha seus interesses garantidos na esfera política, busca-se evitar o embate entre as distintas classes sociais, oferecendo uma explicação para as diferenças socioeconômicas.

<sup>iii</sup> Plano Nacional do Livro Didático. Maiores informações em:  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=668&id=12391&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=668&id=12391&option=com_content&view=article)

<sup>iv</sup> O ethos é fundamentalmente um processo interativo de influência sobre o outro; é uma noção fundamentalmente híbrida (sócio-discursiva), um comportamento socialmente avaliado, que não pode ser apreendido fora de uma situação de comunicação precisa, integrada ela mesma numa determinada conjuntura sócio-histórica. Ver mais em “A propósito do ethos” In: *Ethos discursivo*. São Paulo: Contexto, 2008.

**Como Referenciar este Artigo, conforme ABNT:**

OLIVEIRA, T; GUEDES, B. S. S. M. Imperialismo, Discurso e Ideologia nos Livros Didáticos de História. **Rev. FSA**, Teresina, v.14, n.1, art.7, p. 149-165, jan./fev. 2017.

<b>Contribuição dos Autores</b>	<b>T. Oliveira</b>	<b>B. S. S. M. Guedes</b>
1) concepção e planejamento.	X	X
2) análise e interpretação dos dados.	X	X
3) elaboração do rascunho ou na revisão crítica do conteúdo.	X	X
4) participação na aprovação da versão final do manuscrito.	X	X