



Institucionalização e coletivização dos sujeitos no texto didático de História e possíveis implicações na aprendizagem histórica

Institutionalisation and collectivisation of subjects in history textbooks and possible implications for historical learning

Nayara Silva de Carie

Universidade Federal de Minas Gerais

Resumo

Este artigo analisa o modo como sujeitos históricos são representados em um texto didático de história aprovado pelo PNLD/2020, destacando os possíveis efeitos dessas representações no processo de compreensão histórica de estudantes do Ensino Fundamental. A partir do referencial teórico composto por autores como Rüsen (2010, 2012), Bernstein (1996) e Orlandi (2011), discute-se como estratégias discursivas de institucionalização e coletivização dos sujeitos contribuem para a produção de narrativas abstratas e pouco contextualizadas. Argumentou-se que a forte classificação entre sujeitos e contexto gera uma narrativa que dificulta a apreensão dos processos históricos como construções humanas, intencionais e situadas. Concluiu-se que a configuração discursiva identificada no texto exige do professor uma mediação criteriosa, crítica e contextualizada, capaz de explicitar relações e sentidos que permanecem implícitos. Além disso, torna-se necessária a utilização de diferentes materiais complementares, de modo a ampliar perspectivas, diversificar fontes e favorecer a construção de uma aprendizagem histórica mais significativa.

Palavras-chave: Ensino de História; Narrativas Didáticas; PNLD; Sujeitos Históricos; Livros Didáticos

Abstract

This article analyses how historical subjects are represented in a history textbook approved by PNLD/2020, highlighting the possible effects of these representations on the process of historical understanding among primary school students. Based on the theoretical framework composed of authors such as Rüsen (2010, 2012), Bernstein (1996) and Orlandi (2011), we discussed how discursive strategies of institutionalisation, collectivisation contribute to the production of abstract and poorly contextualised narratives. It was argued that the strong classification between subjects and context generates a narrative that makes it difficult to understand historical processes as human, intentional and situated constructions. It was concluded that the discursive configuration identified in the text requires teachers to provide careful, critical, and contextualized mediation, capable of explaining relationships and meanings that remain implicit. In addition, it is necessary to use different complementary materials in order to broaden perspectives, diversify sources, and promote the construction of more meaningful historical learning.

Keywords: History Teaching; Didactic Narratives; PNLD; Historical Subjects; Textbooks

doi: <https://doi.org/10.60923/issn.2704-8217/23374>

INTRODUÇÃO

Autores como Rüsen (2012), Mattozzi (2004) e Schmidt (2005) atribuem relevância às narrativas didáticas de História por entendê-las como instrumentos centrais para que os indivíduos organizem a experiência vivida, conferindo-lhe sentido e significado. Como afirma Rüsen (2010, p. 35), “a história é uma operação intelectual pela qual o homem interpreta sua experiência do tempo, dando-lhe forma narrativa”. Nessa perspectiva, as narrativas não são apenas veículos de informações históricas, mas modelos que orientam os sujeitos na elaboração de narrativas pessoais sobre diversos aspectos do vivido. Disso decorre que a qualidade das narrativas criadas pelos sujeitos sobre si mesmos, sobre a sociedade e sobre o mundo está intimamente ligada à qualidade das narrativas as quais têm acesso. Consequentemente, pode-se afirmar que a qualidade do ensino de História está profundamente ligada à qualidade das narrativas didáticas veiculadas, aspecto destacado por Schmidt (2005) que reforça essa compreensão ao afirmar que, no ensino de História,

[...] o texto ou a narrativa utilizada em aula influi nos conhecimentos do professor, na estruturação de suas atividades e condiciona o seu trabalho de transposição didática. Para os alunos, influem na qualidade da aprendizagem, ao se tornarem uma das unidades de medida do que eles aprendem sobre História (Schmidt, 2005, p. 6).

O principal suporte por meio do qual elas chegam aos estudantes é o livro didático. No Brasil, esse material se consolidou como um dos mais utilizados nas escolas públicas. De acordo com Oliveira (2005, p. 38), embora muitos professores tenham incorporado uma variedade maior de fontes históricas às suas aulas, ainda recorrem prioritariamente aos textos escritos dos livros didáticos. Isso pode ser explicado por diversos fatores: a) o livro didático é, muitas vezes, o único recurso disponível para uso simultâneo de todos os alunos, já que é distribuído gratuitamente pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); b) as condições tecnológicas precárias de inúmeras escolas públicas dificultam ou inviabilizam o acesso a computadores e à internet; c) as duplas jornadas de trabalho dos professores reduzem o tempo disponível para a produção de outros materiais didáticos.

Ainda que o livro didático seja amplamente utilizado nas escolas, reconhece-se que o professor, conforme sua formação e suas concepções de História e de ensino, comumente subverte a ortodoxia¹ do texto didático, apropriando-se dele de diferentes

maneiras: selecionando, suprimindo ou acrescentando elementos às propostas pedagógicas. Dada a influência que o livro didático exerce sobre a prática pedagógica e sobre as narrativas que chegam aos alunos, torna-se relevante garantir a qualidade desses materiais. Nesse contexto, o Ministério da Educação (MEC), em parceria com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), administra o PNLD. O programa é responsável por avaliar e distribuir, de forma periódica e gratuita, materiais didáticos, pedagógicos e literários destinados aos estudantes de todas as etapas da Educação Básica. A avaliação pedagógica dos livros didáticos teve início em 1996, inicialmente voltada a materiais destinados a estudantes da 1ª a 4ª série da Educação Básica, expandindo-se gradualmente para outras etapas. Ao longo do tempo, o processo tornou-se mais rigoroso e abrangente. A avaliação² envolve um exame minucioso do conteúdo dos materiais, pautado no Decreto nº 9.099/2017, nos editais do programa e na legislação educacional vigente. Entre os critérios utilizados, incluem-se:

- I – adesão ao marco legislativo, às diretrizes e aos regulamentos educacionais;
- II – observância de princípios éticos essenciais à cidadania e à vida republicana;
- III – coerência e adequação dos marcos teóricos e metodológicos;
- IV – precisão e atualidade dos conceitos, informações e procedimentos;
- V – relevância e pertinência das orientações dirigidas aos educadores;
- VI – conformidade com os padrões ortográficos e gramaticais da língua;
- VII – adequação do projeto gráfico e do *layout* editorial;
- VIII – qualidade e relevância temática do conteúdo escrito.

Para Soares (1996), a forte presença do livro didático no cotidiano escolar, contribui para sua naturalização, fazendo com que professores e estudantes o utilizem sem refletir criticamente sobre suas características e limitações. Esse olhar naturalizado para o texto didático pode ser percebido em cursos de formação de professores e nos relatórios de estágio supervisionado de História produzidos pelos estudantes das disciplinas em que atuo, de modo que é possível observar a recorrência de afirmações, como a de que os alunos “não aprendem História porque não sabem ler”.

No entanto, na maior parte das vezes, não se atribui ao texto didático qualquer responsabilidade pelas dificuldades de leitura apresentadas pelos alunos. Essa afirmação suscita questões importantes. Em primeiro lugar, considerando que a leitura é um processo de interação entre leitor e texto, é necessário indagar: será que os alunos realmente enfrentam dificuldades nos textos de História porque “não sabem ler”? Os textos, por si só, possibilitam, de fato, uma compreensão adequada dos processos históricos? Em segundo lugar, tal afirmação revela a permanência de uma concepção

tradicional de ensino de História, segundo a qual basta saber ler para aprender a disciplina. Dito de outro modo, pode-se perceber que existe a crença de que aprender História é uma atividade exclusivamente leitora. Essa concepção difere do que se entende hoje por aprendizagem histórica, que é encarada como um processo que mobiliza diversas competências cognitivas. Para autores como Rüsen (2012), a aprendizagem histórica se configura como um processo coerente de operações mentais e cognitivas com desenvolvimentos visíveis. Essa ideia enfatiza a mobilização de competências como análise, interpretação e construção de narrativas históricas.

Esse artigo se insere no contexto dessas discussões e nasce a partir de reflexões promovidas por um projeto de extensão desenvolvido na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais no ano de 2023. O referido projeto era realizado com alunos da disciplina de Estágio em Ensino de História, intitulado “Ensinando e Aprendendo História no Ensino Fundamental II e Ensino Médio”. Tendo em vista as afirmações apresentadas por estagiários e pelos professores supervisores das escolas básicas de que os estudantes não aprendiam História porque não sabiam ler, um dos objetivos do projeto foi observar as principais dificuldades que os estudantes tinham ao ler os textos didáticos. Então, após um conjunto de aulas sobre mineração e administração colonial, foi proposto aos alunos que lessem o texto e indicassem o que não haviam compreendido e sobre o que gostariam de saber mais.

Os estagiários relataram que os estudantes, apesar de já estarem estudando o século XVIII e a mineração, apresentavam diversas perguntas sobre os sujeitos históricos representados no texto. As questões levantadas pelos alunos durante a leitura foram agrupadas em dois eixos principais:

1. Questionamentos sobre conceitos institucionais: Os estudantes indagavam quem eram as elites portuguesas, Portugal, a Coroa portuguesa ou a metrópole e apresentaram dúvidas sobre seu funcionamento.
2. Questionamentos sobre grupos sociais e suas vidas: Eles buscavam informações sobre os sujeitos históricos presentes no texto. Queriam saber quem eram os mineradores, os soldados, os contratadores, os empresários, os industriais ingleses. Queriam saber também como e onde viviam e trabalhavam.

Em resumo, os alunos demandavam um maior detalhamento sobre os sujeitos históricos, suas ações e os processos administrativos descritos. Quanto aos elementos do primeiro eixo, observou-se que as dúvidas envolviam conceitos frequentemente tratados como sinônimos, o que gerava confusão conceitual. Como resultado, os

estudantes, ao não compreenderem os significados desses conceitos, não conseguiam captar as conexões referenciais estabelecidas. Já no segundo eixo, identificou-se que as dúvidas giravam em torno de grupos mencionados superficialmente, dos quais os alunos solicitavam mais informações para melhor compreendê-los em seus contextos históricos.

De posse dessas informações, a nossa atenção voltou-se ao texto, buscando identificar como os sujeitos eram apresentados no texto didático em questão e compreender, em diálogo com a bibliografia, como esses modos de apresentação poderiam influenciar a aprendizagem histórica.

OS SUJEITOS NO TEXTO

Para identificar e analisar a presença dos sujeitos, cada linha do texto foi numerada. Em seguida, elaborou-se uma tabela contendo o número da linha em que cada sujeito aparecia, a identificação desses sujeitos e sua categorização conforme o modo como eram apresentados. Esse procedimento permitiu observar não apenas a frequência com que determinados agentes históricos eram mencionados, mas também o tipo de representação que lhes foi atribuído — aspecto essencial para compreender como a narrativa histórica se estruturava. A Figura 1 e 2 mostram o texto com as linhas numeradas. Já a Tabela 1 mostra os sujeitos identificados e categorizados.

3 Exploração e administração mineradora

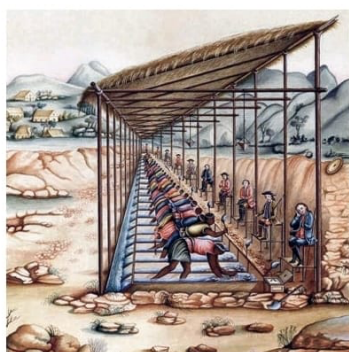
01 Em 1702, o governo português criou a **Intendência**
02 **das Minas** para administrar e controlar a exploração da
03 mineração. Esse órgão distribuiu os lotes que seriam
04 explorados — chamados **datas** — e cobrava dos minera-
05 dores os impostos devidos à Coroa.

06 As datas eram distribuídas de acordo com a riqueza
07 dos mineradores: quanto mais escravizados possu-
08 ssem, maiores eram os lotes que recebiam. Quem não
09 possuísse mão de obra escravizada poderia trabalhar
10 como fiscador, **revolvendo** as datas já exploradas em
11 busca do ouro restante. Eles esperavam conseguir, com
12 o tempo, acumular fortuna para comprar os próprios
13 trabalhadores, o que nem sempre ocorria.

14 Todos os mineradores deveriam entregar à Inten-
15 dência a quinta parte do ouro encontrado, imposto que
16 ficou conhecido como **quinto**. Para fugir de seu pagamento, o contrabando tornou-se
17 comum. O ouro era transportado escondido em botas, roupas, unhas e até no interior
18 de santos de madeira — daí a expressão “santo do pau oco”.

19 Para evitar a **sonegação**, a Coroa proibiu a livre circulação de ouro em pó ou em
20 pepitas na colônia e criou as **Casas de Fundição** em 1720. Todo ouro encontrado nas
21 lavras (grandes minas), nos garimpos ou nas areias dos rios devia ir direto para as
22 Casas de Fundição, onde era transformado em barras.

23 Em 1750, o governo português definiu a cobrança de cem arrobas (aproximada-
24 mente, 1 500 quilos) de ouro por ano. Caso esse total não fosse alcançado, era decla-
25 rada a **derrama**: soldados portugueses, chamados dragões, invadiam casas e toma-
26 vam o que tivesse valor para completar as arrobas devidas à metrópole. A primeira
27 derrama ocorreu em 1764 e provocou profundas insatisfações na colônia.



Serra Fria, de Carlos Julião, c. 1770. A pintura ilustra bem a mineração colonial, feita com mão de obra escravizada e rigorosamente controlada.

▶ **Revolver**: remexer, escavar.

▶ **Sonegação**: nesse caso, o não pagamento de impostos devidos.

Figura 1. Texto numerado.

28 A partir da segunda metade do século XVIII, o esgotamento das jazidas e o uso de
29 técnicas rudimentares dificultaram a extração do minério de regiões mais profundas,
30 o que levou à queda na extração de ouro. Diante disso, o governo português aumentou
31 a pressão na colônia para obter as cem arrobas anuais. O clima de descontentamento
32 resultaria em uma das mais importantes revoltas coloniais: a **Conjuração Mineira**.

33 A extração de diamantes na colônia também teve o seu apogeu no século XVIII.
34 As gemas preciosas foram descobertas por exploradores em 1729, no Arraial do Ti-
35 juco (atual Diamantina, em Minas Gerais). Como elas não podiam ser derretidas nem
36 transformadas em barras, a Coroa portuguesa decidiu expulsar os mineiros da região
37 e arrendar a exploração a empresários, chamados contratadores. Em 1771, o próprio
38 governo português assumiu a exploração de diamantes como monopólio da Coroa.

39 **Para onde foi o ouro da colônia?**

40 Na época da mineração, Portugal importava da Inglaterra boa parte dos produtos
41 manufaturados de que necessitava. Essa dependência econômica foi favorecida em
42 1640, quando Portugal recorreu à ajuda militar e comercial inglesa para pôr fim ao
43 domínio espanhol.

44 Em 1703, Portugal e Inglaterra assinaram o Tratado de Methuen, que assegu-
45 rava a livre entrada dos vinhos portugueses no mercado inglês. Em troca, a Inglat-
46 ra teria a garantia dos mesmos benefícios para seus produtos manufaturados
47 (sobretudo tecidos) no mercado português. O pacto ficou conhecido como “tratado
48 dos panos e vinhos”.

49 O resultado desse pacto foi o desenvolvimento da vinícola portuguesa, em pre-
50 juízo dos outros setores. Para pagar os produtos que precisava importar, Portugal
51 repassava para a Inglaterra boa parte do ouro e dos diamantes da América portue-
52 sa. Por isso, além das vantagens conquistadas pelas elites portuguesas, o metal
53 retirado dos atuais territórios brasileiros também contribuiu para dinamizar o **desen-**
54 **volvimento capitalista europeu**, tendo beneficiado especialmente os banqueiros e
55 industriais ingleses.

Texto complementar

Uma das mais famosas mulheres da História da sociedade colonial mineradora foi Chica da Silva, esposa do contratador de diamantes português Francisco Fernandes. Chica da Silva era uma escravizada alforriada, que, da forma como foi retratada em novelas e filmes, era muito ousada para sua época.

A historiadora Jônia Furtado, da Unicamp, no entanto, contesta essa visão histórica/midiática que se tem da personagem, trazendo novas contribuições aos estudos sobre o papel das mulheres no século XVII, na América portuguesa. Devido a isso, sugere-se a leitura do texto de Marco Antônio Cortellezi sobre o trabalho da historiadora.

Pesquisa contesta mito de Chica da Silva

O alegado apetite sexual, a promiscuidade e as crueldades que sempre pontuaram as histórias contadas sobre Chica da Silva, a ex-escrava que frequentou a fechada elite mineira do século XVIII, podem não passar de mitos. É o

que sugere a professora Jônia Furtado, do departamento de História da Fafich, autora de estudo que mostra que a ex-escrava não era a mulher devassa retratada no filme Xica da Silva, de Cacá Diegues, lançado na década de 70, ou na novela homônima da Rede Manchete, exibida no ano passado [1997].

“Através dos documentos pesquisados e do comportamento de toda a sua vida foi possível montar uma colcha de retalhos que contradiz completamente a personalidade da Chica conhecida por todos nós”, relata Jônia. Segundo a professora, a própria estabilidade do casamen-

to com um nobre branco, o fato de Chica frequentar a elite e todas as imandades brancas do Tijucó e de ter sido enterrada no cemitério da Igreja de São Francisco de Assis (destinado aos brancos ricos) são provas suficientes de que ela era uma mulher que se portava de acordo com os padrões morais e sociais da época. “Caso contrário, seria impossível que Chica tivesse esses privilégios”, reforça a pesquisadora.

CORTELLEZI, Marco Antônio. Pesquisa contesta mito de Chica da Silva. Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Disponível em: <www.ufmg.br/bolcim/bol11/2017/pag4.html>. Acesso em: 1º out. 2018.

Imagens:


Barras de ouro de 1728, produzidas nas Casas de Fundição. De cada cinco barras, uma era enviada a Portugal, como pagamento do quinto.


Vista de vinícola pertencente à quinta Dona Maria, em Vale do Douro, Portugal, 2017.

244 UNIDADE 4 • CAPÍTULO 13 • MANUAL DO PROFESSOR

Figura 2. Texto numerado.

Nº da linha	Sujeitos	Modo como os sujeitos são representados
1ª	Governo português	Sujeito institucionalizado
	Intendência das minas	Sujeito institucionalizado
4ª	Mineradores	Sujeito Coletivo

5 ^a	Coroa	Sujeito institucionalizado
7 ^a	Mineradores	Sujeito Coletivo
8 ^a	Escravizados	Sujeito Coletivo
10 ^a	Faiscador	Sujeito Coletivo
13 ^a	Trabalhadores	Sujeito Coletivo
14 ^a	Mineradores	Sujeito Coletivo
19 ^a	Coroa	Sujeito institucionalizado
23 ^a	Governo Português	Sujeito institucionalizado
25 ^a	Soldados portugueses, dragões	Sujeito Coletivo
26 ^a	Metrópole	Sujeito institucionalizado
30 ^o	Governo Português	Sujeito institucionalizado
36 ^a	Coroa portuguesa,	Sujeito institucionalizado
	Mineiros	Sujeito Coletivo
37 ^a	Contratadores, Empresários	Sujeito Coletivo
38 ^a	Governo Português,	Sujeito institucionalizado
	Coroa	Sujeito institucionalizado
40 ^a	Portugal e Inglaterra	Sujeito institucionalizado
42 ^a	Portugal	Sujeito institucionalizado
44 ^a	Portugal	Sujeito institucionalizado
	Inglaterra	Sujeito institucionalizado
45 ^a	Inglaterra	Sujeito institucionalizado
50 ^a	Portugal	Sujeito institucionalizado
51 ^a	Inglaterra,	Sujeito institucionalizado
	América Portuguesa	Sujeito institucionalizado
52 ^a	Elites portuguesas	Sujeito Coletivo
54 ^a	Banqueiros	Sujeito Coletivo
55 ^a	Industriais Ingleses	Sujeito Coletivo

Tabela 1. Identificação dos sujeitos históricos no texto.

A análise da Tabela 1 mostra que o texto apresenta 30 ocorrências de sujeitos, sendo 18 institucionalizados e 12 coletivos. Além disso, na mesma página em que o texto está inserido, há dois boxes que ampliam a narrativa principal ao incluírem referências a um filme sobre a luta de um escravizado, Chico Rei, por liberdade e a uma

pesquisa sobre uma ex-escravizada, Chica da Silva. Esses boxes desempenham papel relevante, pois oferecem ao professor subsídios para diversificar a abordagem e aproximar o estudante de experiências humanas concretas que não aparecem no texto-base. À medida que o texto em questão era examinado, foi possível identificar que os maiores problemas não provinham de incorreções ou imprecisões historiográficas, até porque essa coleção já havia sido avaliada e aprovada pelo PNLD/2020³. Por isso, além de referenciais do campo da História, foram incorporados à análise autores da Didática da História, da Pedagogia e da Linguística. Como aponta Rocha (2020, p. 86), esses materiais são de natureza multifacetada, pois articulam diferentes linguagens e discursos, como o historiográfico, o pedagógico, o curricular e o linguístico.

A) Sujeitos institucionalizados

Sujeitos institucionalizados são instituições que aparecem como agentes na narrativa e que, ao serem personificadas, assumem o papel de sujeitos que agem. Essa é uma estratégia comum na escrita da História e não representa um problema em si, pois em diversos momentos da produção historiográfica explicações estruturais não apenas são legítimas, como também constituem ferramentas analíticas indispensáveis. Nesses casos, a agência individual não é necessariamente o centro da narrativa, pois os processos investigados se realizam em níveis coletivos e institucionais que não se reduzem a ações de pessoas específicas.

Portanto, a crítica desenvolvida neste artigo não se dirige ao uso de instituições ou coletividades como categorias analíticas, mas ao modo como, sem haver deixado claro informações cruciais para a compreensão contextual das instituições utiliza conceitos ou explicações estruturais desprovidas de mediações, práticas e agentes concretos que as constituem. O texto pressupõe um conjunto de conhecimentos prévios – sobre funcionamento político, econômico e administrativo – que nem sempre está disponível para grande parte dos alunos do Ensino Fundamental. Pressupõe, equivocadamente, que os estudantes compreendem o funcionamento de instituições administrativas.

Esse pressuposto é especialmente problemático no Ensino Fundamental, considerando que, segundo estudos de Berti (1994), estudantes de 12 ou 13 anos ainda estão construindo noções básicas sobre organização do Estado, órgãos administrativos e responsabilidades institucionais. Quando essas informações permanecem implícitas, a leitura exige operações inferenciais complexas, que podem se tornar obstáculos à aprendizagem sem apoio mediador.

Nesse caso, seria importante propiciar aos estudantes outros materiais que lhes permitissem ter acesso a informações que resultassem em um contexto mais rico em detalhes sobre as ações, os acontecimentos e os processos descritos. E também que o professor estivesse ciente das dificuldades dos estudantes para com os textos didáticos e que estas, podem não estar relacionadas com o fato de não saberem ler, mas ao desequilíbrio entre informações explicitadas e não explicitadas no texto.

Sem esse repertório e sem recursos didáticos que possibilitem aos alunos compreender essas noções, o passado torna-se ainda mais abstrato e distante. O trecho a seguir ilustra esse desafio:

Em 1702, o governo português criou a Intendência das Minas para administrar e controlar a exploração da mineração. Esse órgão distribuía os lotes que seriam explorados – chamados datas – e cobrava dos mineradores os impostos devidos à Coroa (Vicentino & Vicentino, 2018, p. 243).

No excerto, Portugal aparece como sujeito responsável pela criação da Intendência das Minas. No entanto, Portugal não é uma pessoa: é um país. Assim, o texto atribui ação a uma entidade abstrata, obscurecendo o fato de que essa criação foi realizada por pessoas concretas – autoridades, legisladores e funcionários administrativos – que atuavam tanto em Portugal quanto no Brasil.

Quando o texto apresenta instituições como sujeitos, sem explicitar as pessoas, as relações e as práticas que lhes dão existência e concretude, os sujeitos históricos e suas ações se tornam opacos e podem enfraquecer a compreensão de que as instituições resultam do trabalho de seres humanos envolvidos em disputas, intencionalidades, decisões e conflitos. Isso pode comprometer o entendimento das instituições e seu papel nas sociedades. Ademais, a narrativa perde densidade humana e processual, afastando o estudante da percepção de que o passado é produto da ação de sujeitos reais, podendo interferir no modo como compreendem as instituições no presente e modos de atuarem sobre elas. Isso porque, segundo Rüsen (2012) e Ricouer (2010), as narrativas do passado com as quais os estudantes têm contato alimentam a sua compreensão de mundo atual e vice-versa.

Outro ponto relevante se refere ao fato de o texto afirmar que a Intendência das Minas distribuía datas e cobrava impostos. Caso os estudantes não compreendam que a Intendência é uma estrutura formada por pessoas que exercem funções específicas, questões centrais ficam sem esclarecimento, tais como: quem executava essas ações no cotidiano? Como se realizava, de modo concreto, a cobrança? Quais práticas envolviam negociação, coerção ou resistência? As respostas a essas questões permanecem opacas

quando o texto trata a instituição como agente histórico.

Como afirma Ricoeur (2010, p.75), “é pela mediação da narrativa que a experiência humana do tempo se torna inteligível”. Compreender o que passou depende da capacidade de reconhecer a humanidade das ações pretéritas. Quanto mais abstrata e institucionalizada é a narrativa, mais difícil se torna esse movimento de apropriação, pois essa forma amplia a distância entre o sujeito histórico e seu fazer cotidiano.

B) Sujeitos coletivos

O uso de sujeitos coletivos é um outro modo de representação identificado no texto que opera como uma estratégia discursiva que também parece dificultar a compreensão do texto analisado de acordo com os estudantes. Essa característica pode ser observada no trecho: “Por isso, além das vantagens obtidas pelas elites portuguesas, o metal extraído dos atuais territórios brasileiros igualmente ajudou a dinamizar o desenvolvimento capitalista europeu, beneficiando sobretudo banqueiros e industriais ingleses” (Vicentino & Vicentino, 2018, p. 243).

Expressões como “elites portuguesas” ou “banqueiros e industriais” reúnem grupos diversos sob categorias amplas, sem revelar suas distinções internas. Quais grupos de pessoas faziam parte da elite portuguesa? O significado de elite é o mesmo ontem e hoje? Esse modo de se referir aos sujeitos, embora correto do ponto de vista histórico, representa um desafio do ponto de vista do estudante que está aprendendo, pois oculta conflitos e particularidades e pressupõe repertórios que os estudantes muitas vezes não possuem.

Essa forma de representação, por um lado, oculta a diversidade social existente no grupo mencionado; por outro, dificulta ao estudante compreender conflitos, tensões e desigualdades que marcavam tais segmentos.

Assim, os sujeitos coletivos atuam como uma forma de homogeneização que reduz a complexidade das relações sociais, afastando o estudante de uma visão mais concreta da vida no período colonial. Tais aspectos reforçam a necessidade de uma mediação docente que relacione o conhecimento prévio dos estudantes à leitura do texto didático, tornando visíveis os diversos grupos sociais encobertos pela nomeação genérica e certificando-se de que os conceitos indicados no livro estão sendo compreendidos. Soma-se a isso, a importância do acesso a outros materiais que possam complementar a narrativa dos livros didáticos. A ideia defendida aqui não é a de suprimir os livros didáticos ou, ingenuamente, reivindicar um livro que seja capaz de

abranjer todos os elementos históricos necessários para a compreensão de uma sociedade. Mas sinalizar que os textos didáticos de História possuem especificidades que podem representar obstáculos para os estudantes que precisam ser consideradas.

C) Sujeitos individuais

No material analisado, identificaram-se apenas duas referências a sujeitos individuais. Ambas aparecem nos *boxes* que acompanham o texto principal da página 243: uma delas remete a um filme que narra a trajetória de Chico Rei, líder africano escravizado que lutou pela libertação de seu povo; a outra trata de Chica da Silva, ex-escravizada que se tornou esposa do contratador de diamantes João Fernandes, vivendo em Minas Gerais no século XVIII.

A presença de sujeitos nomeados apenas nos *boxes*, e não no corpo do texto, indica que a narrativa central privilegia categorias amplas — instituições e coletividades — enquanto trajetórias individuais, que poderiam contribuir para conferir humanidade e concretude ao processo histórico, ocupam um espaço periférico.

Ressalta-se que a ideia aqui não é criar uma oposição simplista entre estruturas e indivíduos, pois autores como Braudel (1976), Thompson (1987) e Bourdieu (1989) mostram que os processos históricos articulam múltiplos níveis de temporalidade, agência e estrutura. Assim, nem toda narrativa precisa destacar indivíduos específicos, já que explicações estruturais podem ser mais adequadas, conforme o fenômeno estudado. O problema não é a estrutura, mas sua apresentação superficial ou sem mediações para estudantes que ainda não consolidaram habilidades necessárias a sua compreensão. A não explicitação de mediações entre instituições, grupos e práticas concretas pode dificultar que o estudante compreenda o processo histórico como resultado de interações humanas situadas. Quando instituições ou coletividades amplas são apresentadas como agentes históricos, a dimensão humana dos processos — suas motivações, disputas, decisões, conflitos e experiências — tende a desaparecer. Isso dificulta a percepção de que as instituições são criações humanas, sustentadas por pessoas que agiram em contextos específicos.

Como consequência, a narrativa pode induzir a um entendimento segundo o qual o passado é impulsionado por entidades abstratas, distanciando os estudantes da compreensão de que a História é resultado de ações humanas, individuais e coletivas. Sem esse vínculo, a realidade histórica pode parecer opaca, desprovida de vida, podendo comprometer a construção de uma aprendizagem significativa e crítica.

INSTITUCIONALIZAÇÃO E COLETIVIZAÇÃO DOS SUJEITOS E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A APRENDIZAGEM DO FAZER HISTÓRICO

A partir da análise realizada, observou-se que os conteúdos apresentados parecem desconectados do processo de produção do conhecimento do qual derivam. Dito de outro modo, para que o historiador produza um trabalho historiográfico, é necessário que tenha acesso a fontes, as quais frequentemente revelam dimensões mais concretas, individuais e particulares dos eventos investigados. Cabe ao historiador articular essas dimensões a estruturas temporais e contextuais mais amplas. O conhecimento das situações concretas de vida dos sujeitos do passado constitui, portanto, a base das generalizações e abstrações posteriores. No entanto, a narrativa analisada carece dessas situações concretas, que permitiriam ao leitor construir inferências, formular hipóteses e posicionar-se diante da realidade apresentada. Essa constatação converge com as conclusões de Faleiro (2002), que, ao analisar textos didáticos de História sob a perspectiva linguística, observou que os autores – especialistas nos temas – geralmente sabem escrever para seus pares, mas não para leitores iniciantes. Como afirma a autora (p. 57), “o especialista tende a pressupor conhecimentos que o leitor não possui, deixando implícitas etapas do raciocínio que seriam essenciais à compreensão”. Isso significa dizer que, muitas vezes, os especialistas não explicitam as etapas do raciocínio necessárias para traduzir sua especialização em termos acessíveis aos estudantes do Ensino Fundamental.

Nesse ponto, a noção de classificação, conforme proposta por Bernstein (1996, p. 66), ajuda a compreender o funcionamento do texto. Segundo o autor, a classificação forte mantém limites rígidos entre elementos, enquanto a classificação fraca favorece a construção de relações mais fluidas entre eles. No caso analisado, a classificação é forte, pois separa e distancia sujeitos de seu contexto, reforçando fronteiras rígidas entre esses elementos.

No quadro teórico de Bernstein (1996), esse tipo de linguagem caracteriza-se por ser mais abstrata, vaga e hermética, acessível sobretudo àqueles que já dispõem de conhecimentos mais amplos e conceituais. Caso o aluno desconheça os acontecimentos narrados ou não domine os conceitos mobilizados, terá dificuldades de compreensão, já que os eventos foram distanciados de seu contexto mais concreto e cotidiano para serem apresentados sob uma perspectiva mais ampla e abstrata, apresentando obstáculos para que o leitor estabeleça vínculos significativos com o passado narrado.

Nesse caso, a indeterminação de elementos no texto, além de promover uma

desconexão entre a narrativa didática e a produção do conhecimento histórico contribui para a constituição de um código fortemente dependente de conhecimentos prévios, do professor ou do acesso a outros tipos de materiais. Desse modo, nem tudo é explicitado e o sujeito precisa conhecer o código para interpretá-lo ou obter as informações necessárias por outros meios. Ou seja, para ler o texto analisado, é preciso saber muitas informações não explicitadas por ele, o que corrobora o que pontua Solé (2014) que se para saber é preciso ler, também é verdade que para ler é preciso saber. E que nem sempre os textos didáticos se deixam ler tão facilmente pelos leitores para os quais se destinam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das observações realizadas, tornou-se possível identificar no texto *Exploração e administração mineradora* a predominância de estratégias discursivas que resultam na apresentação de sujeitos opacos e pouco definidos. Entre essas estratégias destacam-se o uso recorrente de sujeitos institucionalizados e coletivos, cuja generalidade contribui para a construção de um relato marcado pela indeterminação. Nesse tipo de narrativa, as relações entre os sujeitos, suas intenções, ações e o contexto histórico no qual estão inseridos permanecem pouco explicitadas, o que fragiliza a compreensão de que homens e mulheres do passado foram agentes concretos, situados em tempos e espaços específicos e responsáveis por criar, manter e transformar a realidade em que viviam. Essa opacidade dos sujeitos, somada à ausência de vínculos explícitos com fontes primárias ou com indícios do processo de produção historiográfica, além de invisibilizar os contextos de vida dos sujeitos, pode enfraquecer a noção de processo histórico e tornar a leitura e a compreensão do texto ainda mais desafiadoras para estudantes do Ensino Fundamental.

Reconhecer os sujeitos históricos como participantes ativos dos processos sociais é fundamental para que o aluno possa também se perceber como agente capaz de intervir na realidade contemporânea. Quando a narrativa didática não explicita a agência humana, corre-se o risco de reforçar uma compreensão fatalista ou equivocada da história, segundo a qual os acontecimentos seriam resultado exclusivo de forças abstratas, instituições ou coletividades genéricas. Em contrapartida, quando o estudante identifica nos textos escolares a presença de pessoas reais, com motivações, limites e possibilidades, amplia-se seu potencial de construir uma autoimagem ativa, articulada a processos históricos mais amplos.

Vários autores que estudam os livros didáticos, como Schmidt (1993), Choppin (2004), Bittencourt (2009), Sahd (2025) consideram que esse material, frequentemente, se apresenta como uma sistematização sintética e abstrata, muitas vezes condicionada por imperativos editoriais, como a limitação de páginas, a necessidade de abordar grande quantidade de conteúdos ou a obrigação de seguir parâmetros curriculares. Embora essa sistematização seja funcional para fins de organização do material, ela tende a apresentar ao aluno apenas os resultados finais de elaborações cognitivas já realizadas por especialistas, sem tornar visíveis os caminhos interpretativos, as escolhas narrativas ou os dilemas enfrentados pelos historiadores. Para estudantes ainda em processo de formação conceitual, especialmente no Ensino Fundamental, tal estrutura narrativa pode se tornar hermética, dificultando o engajamento, a compreensão e o desenvolvimento de uma relação significativa com o conhecimento histórico.

Nesse cenário, reforça-se a importância do papel do professor como mediador crítico, responsável por contextualizar, problematizar e complementar os conteúdos apresentados nos livros didáticos. A atuação docente pode incluir estratégias como a reescrita de trechos do texto escolar para torná-los mais claros, a explicitação de sujeitos, ações e circunstâncias, o uso de atividades de leitura compartilhada, abarcando o trabalho com fontes históricas e a realização de oficinas de investigação que tornem visíveis os processos de construção do conhecimento histórico. Esses recursos podem auxiliar o estudante não apenas a compreender melhor o texto didático, mas também aprender modos e estratégias de leitura, interpretar e questionar narrativas históricas em geral.

Fortalecer essa mediação possibilita que o aluno compreenda tanto o papel das estruturas quanto o das ações humanas, articulando diferentes níveis de análise e favorecendo a formação de uma consciência histórica mais crítica. Como aponta Faleiro (2002), textos destinados ao público escolar não podem pressupor repertórios avançados; ao contrário, devem construir pontes entre o conhecimento especializado e as possibilidades cognitivas dos estudantes. A mediação docente, nesse sentido, é indispensável para revelar sentidos ocultos, preencher lacunas e apoiar o leitor na construção de interpretações próprias.

Considerando a relevância dessas questões, torna-se igualmente necessária a ampliação de pesquisas que explorem com maior profundidade os modos de representação dos sujeitos e de outros elementos nos textos didáticos, suas implicações para a formação da consciência histórica e as condições efetivas de leitura dos estudantes. Estudos que articulem análises da Didática da História, da Linguística, da

Historiografia e práticas de sala de aula podem contribuir para compreender de forma mais abrangente como os materiais didáticos interferem na experiência de aprendizagem e quais estratégias permitem superar possíveis limites. É também relevante que as pesquisas futuras, possam contemplar os textos orais produzidos pelos professores em sala de aula, uma vez que os padrões de representação dos sujeitos presentes nos livros didáticos também podem influenciar os modos como professores produzem seus próprios discursos orais durante a aula, podendo reproduzir – ou romper – estruturas narrativas que ocultam a agência humana.

Compreender essas dinâmicas além de ampliar o olhar sobre os elementos envolvidos no ensino de História possibilita reconhecer a necessidade de diversificar os materiais utilizados em sala de aula, que pode passar por iniciativas como a produção de outros tipos de textos, o uso de fontes históricas variadas e textos complementares pelo professor concomitante ao uso dos livros didáticos. Possibilita ainda considerar a importância do ensino explícito de estratégias de leitura adequadas às especificidades da narrativa historiográfica. Pois o reconhecimento dessas questões constitui passo fundamental para promover práticas de leitura, ensino e aprendizagem que contemplem a complexidade e à riqueza dos processos históricos.

REFERÊNCIAS

- Berti, A. E. (1994). Children's understanding of the concepts of state and democracy. *European Journal of Psychology of Education*, 9(2), 121-135.
- Bernstein, B. (1996). *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Vozes.
- Bittencourt, C. M. F. (2009). *Ensino de história: Fundamentos e métodos* (2nd ed.). Cortez.
- Braudel, F. (1976). *Escritos sobre a história* (T. C. Fonseca & J. Guinsburg, Trans.). Perspectiva.
- Bourdieu, P. (1989). *O senso prático* (M. S. Pereira, Trad.). Vozes.
- Carretero, M. (1997). *Construir e ensinar: as ciências sociais e a história*. Artes Médicas.
- Carretero, M. (2018). Imagining the nation throughout school history master narratives. In M. Demantowsky (Ed.), *Public history and school: International perspectives* (pp. 97-108). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110466133-006>.
- Chartier, R. (2003). *Leituras e leitores na França do Antigo Regime* (Á. Lorencini, Trad.). Unesp.

- Chartier, R. (Org.). (1996). *Práticas da leitura*. Estação Liberdade.
- Choppin, A. (2004). História dos livros e das edições didáticas: Sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, 30(3), 549-566.
- Coracini, M. (1991). *Um fazer persuasivo: O discurso subjetivo da ciência*. Pontes.
- Coracini, M. (Org.). (1999). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. Pontes.
- Faleiro, M. de L. (2001). *Macroestruturas textuais e a construção de sentido* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFMG.
- Mattozzi, I. (2004). *Ensinar a escrever sobre a História*. In: *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, Trad. Fábio L. Iachtechn. Barcelona.
- Morais, A. M., & Neves, I. P. (2009). Textos e contextos educativos que promovem aprendizagem: Otimização de um modelo de prática pedagógica. *Revista Portuguesa de Educação*, 22(1), 5-28.
- Oliveira, A. T. de, & Ranzi, S. M. F. (Orgs.). (2003). *História das disciplinas escolares no Brasil: Contribuições para o debate* (p. 9-38). Edusf.
- Oliveira, E. D. G. de. (n.d.). Partida da monção: modos de (re)ler o mito bandeirante. *Revista Esboços*, (19), 63.
- Orlandi, E. P. (2011). *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso* (4ª ed.). Pontes.
- Ricoeur, P. (1994). *Tempo e narrativa* (C. M. César, Trad.; Tomo I). Papirus.
- Rocha, H. A. B. (2020). Esfinge ou caleidoscópio? O desafio da pesquisa em livros didáticos de História. *CLIO: Revista de Pesquisa Histórica*, 38, Jan-Jun. 85-106.
- Rüsen, J. (2012). *Aprendizagem histórica: Fundamentos e paradigmas*. W. A. Editores.
- Sahd, F. B. (2025). *A questão Palestina em livros didáticos: A persistência da colonialidade na educação em relações étnico-raciais*. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 51.
- Schmidt, M. A. (1993). *Livro didático e conhecimento histórico: Uma história do saber escolar*. Autores Associados.
- Schmidt, M. A., & Garcia, T. M. B. (2005). Formas do saber histórico em sala de aula: Algumas reflexões. In *XXIII Simpósio Nacional de História: Guerra e Paz*. ANPUH.
- Schmidt, M. A., & Garcia, T. M. B. (2005). Saber escolar e conhecimento histórico? *História & Ensino*, 11, 25-34.
- Silva, M. A. (2007). Avaliar a avaliação: um caminho para aperfeiçoar o Programa Nacional do Livro Didático. *Educação em Revista*, (46), 399-405.
- Soares, M. (1986). *Linguagem e escola: Uma perspectiva social*. Ática.

- Soares, M. B. (1996). Um olhar sobre o livro didático. *Presença Pedagógica*, 2(12), 54.
- Solé, I. (2014). *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Penso.
- Thompson, E. P. (1987). *A formação da classe operária inglesa* (3 vols., D. Azeredo et al., Trads.). Paz e Terra.
- Vicentino, C., & Vicentino, J. B. (2018). *Projeto Teláris História: Livro do sétimo ano*. Ática.

¹ Para Chartier (1996, 2003), a ortodoxia do texto é o modo por meio do qual autores e editores tentam controlar seu significado, com elementos que conduzam a leitura de uma determinada maneira.

² Para atuar como avaliador do PNLD, é necessário ser educador da Educação Básica ou do Ensino Superior em instituições públicas ou privadas e estar inscrito no Banco de Avaliadores. Como o programa atende diferentes regiões do país, busca-se garantir diversidade entre os avaliadores, considerando aspectos como raça, gênero, região, formação profissional e trajetória acadêmica. O programa também busca garantir que todas as editoras do país possam participar, desde que atendam às exigências previstas nos editais. Segundo Silva (2007) o programa contribuiu substancialmente para a melhoria da qualidade dos livros didáticos produzidos no Brasil.

³ O texto analisado integra a coleção Teláris, aprovada pelo PNLD/2020 e utilizada em escolas públicas até o ano de 2024.