

AVISO AO USUÁRIO

A digitalização e submissão deste trabalho monográfico ao *DUCERE: Repositório Institucional da Universidade Federal de Uberlândia* foi realizada no âmbito do Projeto *Historiografia e pesquisa discente: as monografias dos graduandos em História da UFU*, referente ao EDITAL Nº 001/2016 PROGRAD/DIREN/UFU (<https://monografiashistoriaufu.wordpress.com>).

O projeto visa à digitalização, catalogação e disponibilização online das monografias dos discentes do Curso de História da UFU que fazem parte do acervo do Centro de Documentação e Pesquisa em História do Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia (CDHIS/INHIS/UFU).

O conteúdo das obras é de responsabilidade exclusiva dos seus autores, a quem pertencem os direitos autorais. Reserva-se ao autor (ou detentor dos direitos), a prerrogativa de solicitar, a qualquer tempo, a retirada de seu trabalho monográfico do *DUCERE: Repositório Institucional da Universidade Federal de Uberlândia*. Para tanto, o autor deverá entrar em contato com o responsável pelo repositório através do e-mail recursoscontinuos@dirbi.ufu.br.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE HISTÓRIA
GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

Relações entre Palestina e Israel:
a construção dos sentidos no livro paradidático de história

DAVID HUMBERTO GONÇALVES

Uberlândia, MG
Julho de 2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE HISTÓRIA
GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

DAVID HUMBERTO GONÇALVES

Relações entre Palestina e Israel:
a construção dos sentidos no livro paradidático de história

Monografia apresentada como requisito para a
conclusão do curso de História — Licenciatura e
Bacharelado, da Universidade Federal de
Uberlândia.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Paulo Morais

Uberlândia, MG
Junho de 2015

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Ma. Denise Nunes de Sordi

Prof.^a Cinthia Cristina Oliveira Martins

Prof. Dr. Sérgio Paulo Moraes
(Orientador)

Agradecimentos

Agradeço a Deus, por estender-me a mão em todos os momentos difíceis dessa caminhada, dando-me força e coragem para vencê-los com sabedoria.

Aos meus pais, por terem me dado a vida e a educação. Que Deus os abençoe sempre!

Aos meus irmãos, Zaine, Neuza, Reginaldo, Sheila, Regina e Zilda; aos sobrinhos e à minha esposa, Luciene: todo meu amor e carinho. Obrigado por existirem e fazerem parte da minha vida.

Ao professor doutor Sergio Paulo Moraes, pela disponibilidade ao me orientar neste estudo, principalmente nas monografias I, II e III.

Aos estudantes de História monitores, pela disponibilidade ao me receberem e partilharem suas experiências. Vocês foram fundamentais como protagonistas dessa história. Obrigado!

À Escola Estadual do Parque São Jorge e Escola Estadual Hortêncio Diniz, diretores, professores e funcionários, pela colaboração e por abrir-me as portas na realização do Estágio Supervisionado.

Aos professores e funcionários da Universidade Federal de Uberlândia, sobretudo do Instituto de História, por me proporcionarem cursar a graduação.

Aos colegas de classe: Alexandre, Marco Túlio, Murilo, Luiz Carlos, Núbia, Nilva, Rosemary, Cláudia, Pedro, Jean, Virgínia, Sebastião, Ivanoel e todos com quem convivemos durante essa trajetória: as alegrias, os momentos difíceis de angústias. Jamais esquecerei...

Aos amigos que estiveram sempre presentes, cada um de forma especial, a eles todo meu carinho e agradecimento.

Ao terminar este trabalho, gostaria de expressar todo meu reconhecimento e gratidão a todos aqueles que de alguma forma contribuíram para a realização deste, seja por longos períodos, curtos ou circunstanciais, para que se sintam partícipes destes agradecimentos. Foram muitas as pessoas importantes nesse caminhar, que ficaria difícil citar todas nesse momento. A todos que de alguma forma participaram comigo dessa caminhada, muito obrigado!

Dedico este estudo à minha família; aos mestres escolares, que sempre foram fundamentais para a realização deste aprendizado; ao prof. Sérgio Paulo Moraes, pela dedicação ao me ajudar a trilhar mais este caminho.

O cuidado nasce quando se conhece a essência de todas as coisas, quando se descobre os propósitos e finalidades da vida, quando o homem se compromete e assume a responsabilidade de zelar, atender e preocupar-se com o outro.

— LEONARDO BOFF

Resumo

GONÇALVES, David Humberto. *Relações entre Palestina e Israel: a construção dos sentidos no livro paradidático de história*. 2015. 50 f. Monografia (graduação em História) — Instituto de História, Universidade Federal de Uberlândia.

A pesquisa se situa no campo dos estudos sobre o ensino de história, isto é, dos materiais escolares associáveis com esse ensino, especificamente o *livro paradidático* de história. O objetivo geral foi reconhecer a produção de sentidos na articulação interna de elementos verbais e visuais que compõem o livro. Os objetivos específicos incluíram identificar traços da materialidade do livro que permitam filiar sua elaboração a uma corrente do pensamento histórico e às diretrizes curriculares; reconhecer sentidos deriváveis da articulação entre texto e elementos não textuais (tipográfico-visuais) na apresentação do conteúdo; caracterizar o livro paradidático de história em relação a outros impressos úteis como material didático-escolar (revistas e jornais, por exemplo). A pesquisa se caracterizou como bibliográfico-documental com aporte da história cultural. As fontes incluíram um exemplar da primeira edição do paradidático de história *A formação de Israel e a questão palestina*. Obras de fundamentação histórico-metodológica, histórico-conceitual e histórico-educacional; obras que problematizam o ensino e, sobretudo, o livro paradidático de história. A leitura das fontes aponta o livro paradidático (de história) como um tipo de material didático subjacente ao qual estão interesses muito mais mercadológicos do que pedagógicos. Disso concluímos que poderia ser substituído, sem prejuízo pedagógico-curricular, por outros materiais que tratam, textual e graficamente, de assuntos como as relações entre Palestina e Israel segundo um ponto de vista que interesse aos conhecimentos histórico-escolares a ser construídos pelo estudante brasileiro.

Palavras-chave: ensino de história; materiais escolares; produção de sentidos; elementos verbais e visuais

Sumário

Apresentação	8
CAPÍTULO 1	
Apontamentos sobre o livro paradidático de história	14
1.1 Características do livro paradidático	16
1.2 O livro paradidático de história	19
1.2.1 <i>A série “O cotidiano da história”</i>	19
1.3 A produção do livro paradidático (de história)	21
CAPÍTULO 2	
A construção do sentido em “uma visão da história”	23
2.1 Fisionomia do livro paradidático	26
Considerações finais	46
Referências	48

Apresentação

A história é tanto um campo de investigação científica quanto uma disciplina escolar. Em ambos os casos, a finalidade dos estudos históricos é a produção de conhecimentos. Na história como disciplina acadêmica, o conhecimento se presta a uma compreensão dos fenômenos culturais, sociais, políticos e econômicos, dentre outros que permitem ao homem saber mais sobre o passado para entender mais o presente. Na história como disciplina escolar, o conhecimento visa oferecer ao aluno condições para que se conscientize de que é um sujeito histórico, isto é, para que reconheça sua historicidade e a historicidade de sua cultura, sua comunidade, seu país, pois esse reconhecimento é central para que ele se veja como cidadão que tem direitos e deveres, assim como para que veja a educação escolar como meio para alcançar sua cidadania plena.

De fato, os Parâmetros Curriculares Nacionais/PCN (BRASIL, 1998) distinguem saber histórico de saber histórico escolar. Enquanto este resulta de conhecimentos construídos no espaço escolar, logo, suas fontes seriam “[...] os materiais didáticos e as diversas formas de comunicação escolar apresentadas no processo pedagógico” (BRASIL, 1997, p. 29); aquele resulta de pesquisas acadêmicas que produzem conhecimentos de interesses particulares e ocorrem no espaço universitário. Isso quer dizer que, supostamente, enquanto o pesquisador produz conhecimentos históricos na universidade, os alunos constroem conhecimentos escolares de história.

Nesse caso, é provável que as mudanças de abordagens, problemas e objetos (LE GOFF, 1997) que permearam a história dos estudos histórico-científicos tendam a se refletirem não só no ensino e na pesquisa acadêmica, mas também no ensino de história escolar (nos níveis fundamental e médio). Do contrário, os PCN não deixariam entrever princípios teórico-metodológicos da história associada com a chamada escola dos *Annales*. Isso se nota ao recomendarem ao professor de História escolar

[...] propor *novos questionamentos*, fornecer *novas informações*, estimular a troca de informações, promover *trabalhos interdisciplinares*; desenvolver atividades com *diferentes* fontes de informação (livros, jornais, revistas, filmes, fotografias, objetos etc.) e confrontar dados e abordagens; trabalhar com documentos variados como sítios arqueológicos, edificações, plantas urbanas, mapas, instrumentos de trabalho, objetos cerimoniais e rituais, adornos, meios de comunicação, vestimentas, textos, imagens e filmes; [...]. (BRASIL, 1998, p. 77).

Se essa recomendação é clara quanto ao leque variado de fontes que o professor de História pode explorar com seus alunos para construir o saber histórico escolar, a passagem a seguir aponta o tipo de história e de objetos de estudo a ser desenvolvido e investigado com base na leitura analítica daquelas fontes:

História das relações sociais, da cultura e do trabalho; As relações sociais, a natureza e a terra; As relações de trabalho; História das representações e das relações de poder; nações, povos, lutas, guerras, e revoluções; Cidadania e cultura no mundo contemporâneo. (BRASIL, 1998, p. 67).

Disso se pode deduzir que, se a escola dos *Annales* revolucionou a pesquisa histórica, como afirma Peter Burke (1991), então cabe supor que tal revolução tenha se manifestado, também, no ensino escolar de história. Em primeiro lugar, por causa da formação inicial do professor: a licenciatura em História, cujo currículo deve ter incorporado as novas diretrizes do fazer histórico; assim como as licenciaturas, que, por sua vez, devem ter incorporado as novas diretrizes curriculares prescritas pelos PCN; por fim, porque os editores de material didático devem ter acatado tais diretrizes para oferecer aos professores (formandos e formados) e seus alunos produtos coerentes com o currículo nacional. Tal possibilidade se aplicaria ao livro não só didático, mas também ao paradidático, que não tem a circulação maciça do primeiro, porque, em geral, tem de ser adquirido pelo leitor-alvo (professor e aluno), ou seja, não é distribuído gratuitamente pelo governo federal.

Essas mudanças penetraram no campo da pesquisa sobre o ensino escolar de história e sobre a história da educação de tal forma, que motivou a publicação de um inventário das

pesquisas sobre o livro didático de história. Os estudos passaram a focar a questão ideológica subjacente ao texto, assim como a materialização do conteúdo mediante linguagens variadas: recursos gráficos, fotografia, reprodução de pinturas, ilustrações, quadrinhos etc. No caso do livro paradidático, a recorrência a outras linguagens para apresentar o texto se tornou atrativo aos olhos do aluno; isto é, tornou-se visualmente mais agradável e mais rica a experiência de manusear e ler o livro.

Antes dessa renovação, a escrita era a linguagem central para veicular os conteúdos curriculares nos livros didáticos, mediante textos e exercícios. Então cabe supor que era possível ter mais controle sobre as intenções de sentido dos autores e sobre os sentidos impressos nos livros. Para os avaliadores do Ministério da Educação (MEC), como cliente-chave das editoras de material didático, seria mais averiguar a coerência do conteúdo com as diretrizes curriculares e evitar que os alunos recebessem material inapropriado porque seu conteúdo contém fatos distorcidos, estereótipos, preconceitos etc.

Contudo, é provável que a inclusão de novas linguagens na composição dos livros tenha imposto novas preocupações e dificuldades aos avaliadores do governo federal, em especial quanto a verificar a coerência da escrita como elementos visuais que passaram a acompanhar o texto escrito. Agora tem de analisar a coerência de várias linguagens para veicular um conteúdo só: verificar se um desenho não estereotipa um grupo social; se uma fotografia não contradiz o fato narrado, ou dá margem para questionamento; se a hierarquização dos elementos não privilegia uma tendência em detrimento de outra.

Como se viu acima, os PCN preconizam que o professor de História tem de oferecer aos alunos outras produções que sirvam de recurso pedagógico ao explorar dada temática em sua disciplina a fim de ampliar as possibilidades do livro didático. Espera-se, com isso, introduzir argumentos diferentes, pontos de vista distintos, sujeitos históricos diversos, outros fatos políticos, econômicos, sociais ou culturais. Visto que o livro paradidático não é distribuído pelo governo federal, então cabe supor que não passa por um crivo oficial que pudesse censurar incoerências negativas para a aprendizagem escolar do aluno. Nesse caso, esse papel caberia ao professor que adota determinado livro paradidático. Logo, é plausível pressupor que ele saiba, sobretudo, avaliar esses materiais a fim de fazer uma escolha que enriqueça e amplie um rol de informações e conteúdos útil ao aluno para construir seu conhecimento histórico escolar.

Cabe pensar que a leitura detalhada e de acordo com critérios de escolha pré-definidos de um material (para)didático, às vezes, não tem espaço no cotidiano dos professores; afinal, muitos chegam a lecionar em três turnos. Em um livro com conteúdo mais textual, o professor

não teria de despender tempo demais em sua leitura crítica antes de adotá-lo; mas um livro composto de elementos textuais e visuais variados, combinados em um projeto gráfico dinâmico, para veicular os conteúdos pedagógicos exigiria mais tempo de leitura analítica do professor, assim como mais preparo para ler criticamente as imagens e sua disposição e hierarquização em relação ao texto na composição do livro paradidático.

Se o docente já não tem meios de opinar sobre a seleção do conteúdo (a cargo do autor), sobre sua apresentação (a cargo do editor), nem tem tempo de analisar com critério o paradidático adotado, então cabe supor que suas escolhas fiquem nas mãos do autor (que seleciona o conteúdo pedagógico-curricular) e do editor (que define a forma de apresentar tal conteúdo).

No caso do editor, como não tem a garantia de compra do governo federal, precisa fazer o livro paradidático ser vendável: não só para pagar os direitos autorais, mas também para obter lucro. Como não tem que condicionar seu produto ao gosto do governo, isso lhe dá liberdade para lançar mão de recursos diversos a fim fazer o livro paradidático vender, inclusive sujeitar a coerências do conteúdo aos interesses mercadológicos; ou seja, não se atentar a incoerências que avaliadores do MEC vetariam.

A fim de construir um entendimento dessas questões, tomei como objeto de estudo o livro paradidático de história *A formação de Israel e a questão palestina*, de Silvia Szterling.¹ Publicado pela editora Ática, de São Paulo, com primeira edição em 2000 e a segunda em 2010. A escolha se justifica porque entender a produção de um livro escolar de história pode ser útil ao professor em formação; pode trazer conhecimentos úteis para ajudá-lo a escolher materiais didáticos com base nas reflexões estudadas.

Esse livro contém traços que o enquadram na proposta dos PCN para o ensino de história: contém indícios de que desvia o foco da história dos grandes acontecimentos (a Segunda Guerra Mundial e o Holocausto) para fatos periféricos (conflitos entre judeus e árabes), que dizem muito dos fatos centrais; indícios de que se associa à história do cotidiano. Em outras palavras, contém marcas de que sua elaboração segue a perspectiva de estudo histórico da nova história, isto é, da escola dos *Annales*.

Trata-se de apoio didático à construção do conhecimento escolar como material que enriquece o leque de fontes documentais para o aluno, com textos de estruturação distinta, fotografias, cartazes, mapas e o próprio livro, que permitiria explorar as intenções de quem o produziu. O livro seria, então, uma fonte que contém outras fontes.

¹ A autora é graduada em História e mestre em Psicologia e Educação pela Universidade de São Paulo. Foi docente de pós-graduação *latu sensu* em Psicopedagogia na Faculdade de Ciências Sociais e Agrárias de Itapeva (SP) de 2007 a 2011.

Com esse objeto de estudo, a pesquisa se situa no campo dos estudos sobre o ensino de história, isto é, dos materiais escolares associáveis com esse ensino, especificamente o *livro paradidático* de história. Como tal, seu objetivo geral foi reconhecer a produção de sentidos na articulação interna de elementos verbais e visuais que compõem o livro paradidático. Como objetivos específicos, a pesquisa visa

- identificar traços da materialidade do livro que permitam filiar sua elaboração a uma corrente do pensamento histórico e às diretrizes curriculares;
- reconhecer sentidos deriváveis da articulação entre texto e elementos não textuais (tipográfico-visuais) na apresentação do conteúdo;
- caracterizar o livro paradidático de história em relação a outros impressos úteis como material didático-escolar (revistas e jornais, por exemplo);

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa aqui referida se caracteriza como bibliográfico-documental com o aporte da história cultural, em especial aquela desenvolvida por historiadores como o francês Roger Chartier, que se destaca nas investigações sobre a leitura, o livro e as práticas de leitura. Chartier, como se sabe, filia-se à corrente historiográfica conhecida como escola dos *Annales* cujas origens remontam aos anos 1920, quando Lucien Febvre (1878–1956) e Marc Bloch (1886–1944) reagiram à história dos reis e heróis, das grandes guerras e dos vencedores, dos grandes feitos humanos; à história, chamada positivista, em que o historiador tomava o documento oficial como a verdade inquestionável. Propuseram, então, outra concepção de história: a “história-problema”; e outro ofício para o historiador. Agora, mais que relatar os fatos passados linearmente, à história deveria problematizar os fatos; e o historiador, mais que juntar fatos e documentos “comprobatórios”, deveria interpretar criticamente os fatos e documentos.

Escrever a história de acordo com essa proposta pressupõe partir de hipótese de trabalho, de um problema a resolver, pois não haveria história sem problema (FEBVRE, 1989). Ao delinear um problema (uma hipótese), o pesquisador tem de fazer escolhas dos materiais de pesquisa: as fontes, os vestígios, os documentos; ou seja, os registros materiais do passado. Uma vez escolhidos, ao historiador (pesquisador) cabe questionar seus registros do passado porque estes não são autoexplicativos: não são um fato “positivo” (BLOCH, 2001). O fato da história-problema resulta de uma construção que cabe ao historiador fazer para transformar as fontes que escolheu em documentos do passado relatado.

Essa construção se apoia numa análise que busca as intencionalidades, que não vê as fontes como neutras e inócuas, e sim como produto resultante de escolhas, mas que as vê

como representação de determinações, decisões, opiniões e acontecimentos, como diz Jacques Le Goff (1990, p. 548).

O documento não é inócuo. É antes de mais nada, o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou manipulado, ainda que pelo silêncio.

Com base nessa concepção, foi escolhido como fonte um exemplar da primeira edição do livro paradidático de história, submetida a uma análise para identificar e problematizar as intenções editoriais e gráficas com base no texto de apresentação do livro. Trata-se dos elementos (tipo)gráficos e visuais que entram no processo editorial, em que o texto é combinado com outras linguagens para ser apresentado em forma de livro; ou seja, elementos não textuais que guiam e hierarquizam a leitura e compreensão do texto: imagens; destaques tipográficos e gráficos (tamanho e cor da letra, tamanho do texto, dimensão da coluna etc.), encadeamento dos textos.

Por fim, as fontes da pesquisa incluem os resultados de um levantamento bibliográfico de obras de fundamentação histórico-metodológica, histórico-conceitual e histórico-educacional; obras que problematizam o ensino e, sobretudo, o livro (para)didático de história. Dois estudos são fundamentais aqui: as teses de doutorado de Ernesta Zamboni e de Kazumi Munakata, que embasam um argumento estruturante da pesquisa: a representação estereotipada do outro no processo de produção material o livro (para)didático. Os procedimentos de pesquisa dessas fontes incluem a leitura crítico-analítica, a tomada de notas e o fichamento de textos para compor uma base teórico-metodológica que sustente o argumento de pesquisa.

A pesquisa se apresenta em dois capítulos. O capítulo 1 trata do livro (para)didático (de história): suas origens e concepções. Para isso, faz-se uma revisão do inventário dos estudos sobre o livro didático de história referido antes, em especial os objetos, as abordagens e os enfoques, os temas e as problematizações; assim como das teses acima referidas e outros estudos acadêmicos que possam complementar essas fontes. O capítulo 2 adentra a análise da primeira edição do livro paradidático tomado como objeto de estudo. Trata-se de uma leitura de crítica dos elementos textuais e não textuais que o compõem a fim entender a articulação entre eles e os sentidos que se depreendem dessa articulação. As considerações finais tentam articular as constatações do estudo.

CAPÍTULO 1

Apontamentos sobre o livro paradidático de história

Os manuais representam para os historiadores uma fonte privilegiada, seja qual for o interesse por questões relativas à educação, à cultura ou às mentalidades, à linguagem às ciências... ou ainda à economia do livro, às técnicas de impressão ou à semiologia da imagem.

— ALAIN CHOPPIN, 2002.

Na visão do historiador Roger Chartier (2001, p. 73), a educação pode ser abordada por uma história sociológica (por exemplo, dos que frequentaram escolas primárias, secundárias e universitárias) ou por uma história dos materiais que a definem (a exemplo dos programas educacionais). Numa história sociológica da educação, o livro escolar poderia ser visto como registro das práticas sociais do aluno fora da escola com base nos usos que faz do livro didático em casa; poderia conter marcas da intervenção da família no apoio à aprendizagem. Numa história dos programas educacionais, poderia ser visto como objeto que materializa as intenções pedagógicas dos programas educacionais. Seu conteúdo seguiria uma lógica dada (vide os Parâmetros Curriculares Nacionais), e sua forma física demarcaria sua condição de material didático. Noutros termos, os editores de material didáticos acatam as diretrizes curriculares para oferecer ao professor e ao aluno um produto coerente com o currículo nacional.

Segundo Alain Choppin (2002, p. 10), os livros didáticos são uma fonte privilegiada para os historiadores, seja “da educação”, “da cultura”, “das mentalidades”, “da linguagem”, “das ciências”, ou ainda “[...] da economia do livro, das técnicas de impressão [...]”. Ele confirma que,

[...] desde o fim do século XIX, um certo número de historiadores esforçaram-se em denunciar nos livros de classe contemporâneos, os prejulgamentos nacionais e os estereótipos susceptíveis de despertar, conservar ou reativar os sentimentos de hostilidade entre os povos”. Nos anos 1960, em países como Inglaterra e Estados Unidos, Alemanha, nos Países Nórdicos, Japão e França, os estudos investigaram “[...] as seqüelas da Segunda Guerra Mundial, a descolonização, a ‘Guerra Fria’”, dentre outros temas.

Em geral, em quase vinte anos, a produção dos historiadores focou na “[...] análise do conteúdo das obras de sua própria disciplina [a história]”. No caso da França, “[...] quase metade das publicações consagradas à história do livro e à edição escolares [...]” tinham uma perspectiva sociológica (CHOPPIN, 2002, p. 11).

Os estudos levaram a uma categorização dos livros escolares. Com base em Choppin (1992), Moreira e Silva (2011, p. 17) esclarecem que eles se dividem em quatro tipos; o primeiro é o:

[...] o livro didático (LD), que apresenta um conjunto extenso dos conteúdos do currículo, com uma progressão em unidades, em lições, favorecendo tanto usos coletivos como individuais. O segundo tipo apresentado pelo autor é chamado livro paradidático, ou obras complementares que aprofundam conteúdos específicos. O terceiro tipo é constituído por livros de referências, que servem de apoio, tais como dicionários, atlas, etc. O último tipo, as edições escolares clássicas, que reúnem as obras clássicas.

Dos anos 1970 em diante, o livro didático de história se projetou nas pesquisas históricas sobre a educação brasileira (MOREIRA; SILVA, 2011). Se no começo da década de 1990 houve quem afirmasse que “[...] praticamente todos os estudos realizados no Brasil sobre o livro didático têm como dimensão de análise o seu conteúdo com as mais variadas ênfases” (FREITAG et al., 1993, p. 65 apud MOREIRA; SILVA, 2011, p. 18). Os estudos se concentraram no ponto de vista ideológico, por exemplo, da superposição de valores, hábitos, rituais etc. de dado grupo social aos de outro. Com uma consolidação do livro didático como objeto de estudo, os estudos abarcaram outras dimensões, a exemplo da profissionalização editorial na produção desse tipo de livro, assim como os usos que se fazem dele (MOREIRA; SILVA, 2011) e a “[...] iconografia nos livros didáticos de história” (MUNAKATA, 2011, p. 14).

O interesse pela parte iconográfica, ou seja, visual, abriu-se, então, à forma material do livro didático. No processo de transformar o texto em um livro, que ocorre no espaço da editora, a articulação do conteúdo na página do livro (a escolha das imagens para ilustrar, a hierarquização tipográfica do texto, os destaque gráficos, dentre outros elementos da

composição de livros) foi vista como algo que permite fazer uma leitura de sentidos mais subliminares. Nessa transformação, a recorrência a linguagens variadas para compor o livro didático o tornam visualmente mais agradável e a experiência de leitura mais rica.

Mais que o conteúdo verbal (intelectual), interessaria investigar a apresentação física do livro: a forma tipográfico-visual de publicar o texto e articular internamente elementos não verbais. Isso porque essa articulação daria margens para extrair sentidos que vão além daqueles que o texto mostra por conta de uma possibilidade de leitura não só literal, mas também visual. Seriam, então, sentidos associáveis com as escolhas editoriais inscritas na forma material do livro; ou seja, “[...] textos, ilustrações, paginações, estratégias editoriais [...]” (CHOPPIN, 2002, p. 16).

Na obra *Um Inventário — o livro didático de história em pesquisas*² (1980 a 2005), lê-se que a maior parte dos trabalhos se refere ao livro didático. Talvez uma justificativa para isso seja a natureza não gratuita do livro paradidático: em geral tem de ser adquirido pelo leitor-alvo: educadores e educandos; daí que ele não teria a circulação maciça que o livro didático tem, assim como teria menos vinculação com políticas públicas educacionais. Ainda assim, o inventário menciona, em nota de rodapé, dois estudos sobre o paradidático (de história): a tese de doutorado de Ernesta Zamboni (1991) e a de Kazumi Munakata (1997), leituras importantes para os propósitos deste estudo de problematizar o livro paradidático de história pelo ponto de vista editorial-discursivo, ou seja, da ocorrência de uma construção de sentidos em relação a grupos sociais no processo de produção do livro.

1.1 CARACTERÍSTICAS DO LIVRO PARADIDÁTICO

O livro paradidático é de definição imprecisa entre estudiosos e editores. Zamboni (1991, p. 2) diz não haver “[...] padrão definido de paradidáticos, e os editores compõem com certa liberdade livros de formatação variada, coloridos e fundamentalmente dotados de temáticas e propostas teórico-metodológicas aparentemente inovadoras”. Segundo ela, essa denominação foi introduzida nos catálogos das editoras no fim dos anos 1970, mediante uma política “[...] de ‘marketing’ com finalidade comercial por Giro Takashi, que na época trabalhava para a editora Ática” (ZAMBONI, 1991, p. 11). Para Munakata (1997, p. 101), os livros paradidáticos “[...] não precisam obedecer a todos os requisitos exigidos para os didáticos porque, do ponto de vista do sistema de ensino e de órgãos que o regulamenta, essa categoria de livro inexistente”. Como material didático, seria próprio da escola brasileira.

² O livro enumera o volume de pesquisas acadêmicas do Sudeste sobre o livro didático de história.

Embora reitere o que diz Zamboni sobre as origens da palavra paradidático, Munakata apresenta outra origem para esse gênero editorial com base na revista *Lecionare* (1993, p. 9 apud MUNAKATA, 1997, 102):

[...] o termo paradidático foi cunhado pelo saudoso Professor Anderson Fernandes Dias, diretor-presidente da Editora Ática, no início da década de 70. Afinal, foi a Ática que criou a primeira coleção de alcance nacional [a “Para Gostar de Ler”, com crônicas] destinada a apoiar, aprofundar, fazer digerir a disciplina muitas vezes aridamente exposta no livro didático.

Segundo Menezes e Santos (2014, p. paradidático é o material (o livro) não propriamente didático (não tem a feição do livro didático), mas que é usado como tal; no caso do livro, seu uso é paralelo e complementar ao didático. Nos fim dos anos 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), via Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), deu abertura aos chamados temas transversais, o que ensejou o “[...] aumento da produção de obras para serem utilizados em sala de aula, abordando temas como Ética, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo, Saúde e Sexualidade”. Na rede pública de educação, a presença do livro paradidático se ampliou com a “[...] descentralização dos recursos do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) e a decisão de alguns Estados, como São Paulo, de investir nesse tipo de livro”. Sua importância se mostra no uso de “[...] aspectos mais lúdicos que os didáticos [...]”, o que supostamente lhes torna mais “[...] eficientes do ponto de vista pedagógico” (YASUDA; TEIXEIRA, 1992, p. 167 apud MUNAKATA, p. 101).

Pichini (1998 apud MUNAKATA, 1997, p. 104) e Cury (1997) veem o livro paradidático como um tipo de material cujo conteúdo aprofunda dado tema, logo caberia chamá-los de recurso pedagógico, mas não necessariamente de material escolar, visto que seu uso vai além da sala de aula. Yasuda e Teixeira (1992, p. 167 apud MUNAKATA, p. 101) chamam o livro paradidático de “[...] obras produzidas para o mercado escolar sem as características funcionais e de composição do manual didático”; elas o caracterizam como obras “[...] que apresentam uma linguagem bem cuidada, no entanto próxima da vivência do aluno”.

Santos (1994 apud MUNAKATA, 1997, p. 104) tem o ponto de vista de que os conteúdos se diferem quando comparados o livro didático e o paradidático, sobretudo quanto aos recursos narrativas e a presença de linguagens como os quadrinhos em sua apresentação gráfica. Seriam recursos agradáveis aos olhos, estimulantes da imaginação e úteis para ajudar a entender o texto com segurança, conforme afirma Dalcin (2002).

Características marcantes dos livros paradidáticos foram indicadas por Melo (2004, p. 18):

[...] são livros temáticos, ou seja, geralmente trabalham um tema por livro, e o conteúdo, normalmente, está de acordo com o currículo escolar; têm formatação diferente da do livro didático, se aproximando do formato da literatura infanto-juvenil; os conteúdos são trabalhados em forma de narrativas, na maioria deles; a preocupação pedagógica se sobressai às intenções estéticas e/ou literárias; possuem poucas páginas e estas são bem ilustradas e coloridas, podendo apresentar diferentes recursos lingüísticos; apresentam apurado cuidado gráfico e uma nova diagramação.

Dito isso, podemos dizer que o livro paradidático é marcado pela indefinição, como se pode deduzir do fato de que mesmo as casas editoriais se referem a ele de maneira diversa.³ Munakata (1997) entrevistou editores para buscar uma definição; no caso de Jaime Pinsky, editor da Contexto, ele define o livro paradidático conforme sua concepção: “comercial”, e não “intelectual”. Nesse caso, a circulação é o que determina o que é paradidático.

[...] o que define realmente o produto é a possibilidade de circulação desse produto. Então, se esse produto circula como paradidático [...], ele é paradidático. [...] essa é a definição de paradidático nos meios editoriais. [...] não tem absolutamente nenhuma finalidade nessa definição. Ora, há certos temas que o livro didático não dá conta, e você precisa, às vezes, verticalizar alguns temas. Então, esse foi o objetivo. (PINSKY, 1997, p. 102).

Munakata (1997, p. 106) expõe seu entendimento do que seria, então, o paradidático:

[São] livros que, sem apresentar características próprias dos didáticos (seriação, conteúdo segundo um currículo oficial ou não etc.), são adotados no processo de ensino e aprendizagem nas escolas, seja como material de consulta do professor, seja como material de pesquisa e de apoio às atividades do educando, *por causa da carência existente em relação a esses materiais*. [...] Falta de tempo e de dinheiro (e, em certos casos, do próprio hábito de leitura) tornam-se a única barreira para que esses professores se transformem em consumidores contumazes de livros paradidáticos.

Para Zamboni (1991), o paradidático vai se distinguir de outras formas de material didático em função de sua forma. A autora diz que narrativas e representações diversas estão presentes nesses recursos materiais; seriam os suportes da narrativa. Mas ela entende que as possibilidades pedagógicas que esse tipo de material cria para uma análise mais crítica ainda não são exploradas por quem escreve e quem publica paradidáticos.

³ As “[...] editoras Ática e Scipione os denominam de ‘paradidáticos’ enquanto a Atual e Moderna utilizam a expressão ‘apoio didático’ para designar esse material. A concepção veiculada por todas as editoras, entretanto, é semelhante, embora vaga” (MUNAKATA, 1997, p. 47).

[...] seus autores teriam a liberdade e a possibilidade de aproximar o conhecimento histórico da antropologia, da psicologia, da história da cultura, podendo atribuir à história um olhar especial e próximo do cotidiano, sem certezas absolutas, e com uma infinidade de possibilidades, apresentando em suas explicações causas necessárias e nunca suficientes. Na prática, entretanto, isto não acontece. As análises estão fundamentadas na sociologia e na economia como modelos explicativos absolutos. (ZAMBONI, 1991, p. 42).

Em resumo, os livros paradidáticos parecem se projetar como complemento dos livros didáticos. E isso aconteceria porque estes últimos não seriam suficientes e até inadequados. Mas entendemos que, como as pesquisas são escassas, ao menos no caso do paradidático de história, o conceito mais acadêmico de livro paradidático seja questão aberta. A consulta às bases *on-line* de estudos acadêmicos mostrou que as investigações sobre o livro paradidático têm se desenvolvido de modo a sugeri-lo como objeto de estudo promissor;⁴ ainda assim são mínimos se comparados com o volume inventariado por Moreira e Silva (2011).

1.2 O LIVRO PARADIDÁTICO DE HISTÓRIA

Para o uso escolar dos paradidáticos de história, segundo Zamboni (1991), há certas medidas que o professor tem tomar; sobretudo, tem de trabalhar “[...] as representações dos conceitos espontâneos das crianças e a sua capacidade de defini-los”; segundo ela, ao usar conceitos em “situações concretas”, o aluno aos poucos o assimila e incorpora ao seu repertório cognitivo; nos termos de Zamboni (1991, p. 32), o estudante “[...] aprende um conceito no momento em que sabe usá-lo [...] a ponto de aplicá-lo em outras situações”. Assim, ela sugere que o educador se aproxime do discente pela via de seu universo cultural, porque supostamente “[...] o discurso do professor, o texto e a cultura do discente” estariam distantes entre si.

1.2.1 A série “*O cotidiano da história*”

Segundo Zamboni (1991), a Lei de Diretrizes e Bases (lei 5.692/71) criou condições para introduzir outro tipo de livro no cotidiano escolar: o paradidático. “[...] entre as mudanças previstas na nova legislação, estava a introdução de textos literários no currículo escolar, como recomendação particular da produção de autores nacionais”. Os editores viram que era

⁴ Além dos estudos citados aqui, cf.: SANTOS, Leonor W. dos. *Os paradidáticos e o ensino de leitura*. 1994. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) — Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro e RAMOS, Maria Cecília Matoso. *O paradidático, esse rendoso desconhecido*. 1987. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. Esses trabalhos não foram lidos para desenvolver este estudo monográfico; são citados para exemplificar o interesse pelo livro paradidático como objeto de estudo.

preciso atrair e reter a atenção do aluno. Um modo de fazer isso foi explorar o processo editorial (textual e gráfico) de transformar o texto em livro: capas atrativas, texto introdutórios, textos de síntese, explicação de termos, contextualização histórica, notas explicativas, ilustrações, cronologias, bibliografia: tudo se tornou matéria a ser trabalhada na forma final do livro.

Zamboni (1991, p. 78) afirma que

As editoras de São Paulo lançaram no mercado vários paradidáticos de história, fundamentalmente consumidos por alunos da classe média. Na conquista deste público, a sedução ocorre em várias direções: oferecem uma coleção de livros bonitos, com temas variados e conhecidos, sem originalidade, aparentemente interdependentes.

Desde 1978, ainda segundo essa autora, a editora Ática lança com regularmente a coleção de livros paradidáticos “O cotidiano da história”, concebida e destinada a estudantes do então primeiro grau. Os livros têm enfoque em campos da história geral e do Brasil. Zamboni (1991, p. 15) esclarece que, na visão dos editores, a concepção de história que guia os trabalhos é a “[...] história dinâmica, conflituosa, produzida por indivíduos integrantes de uma sociedade de classes”. A autora informa ainda que a coleção

Demonstra a preocupação em registrar o dia-a-dia da população e encontrar um ponto intermediário de estudo entre o “povo” e a história das grandes personagens. Os organizadores da coleção afirmam que tiveram a intenção de “colocar como sujeito histórico as relações sociais entre pessoas de um determinado momento ou o fato histórico”. A particularidade da coleção é a trama da narrativa é eminentemente ficcional. (ZAMBONI, 1991, p. 15).

Como se pode deduzir, o título da coleção parece se reportar à história do cotidiano, que teria vínculos com a história nova. No dizer de Zamboni (1991, p. 94), a história do cotidiano, “[...] vertente da história nova francesa, estabelece um diálogo muito próximo com a etnologia, a antropologia e a psicologia, no momento em que busca explicitar e reconstituir a vida do homem comum — uma entidade abstrata e universal”.

Zamboni (1991, p. 78) diz que a coleção inova “[...] pelos aspectos mais visíveis e exteriores; a apresentação se caracteriza por ser fora do convencional. Lança mão de novas formas narrativas com textos curtos e letras grandes”. Em seu estudo, ela se concentrou nos aspectos “[...] mais visíveis da inovação: a forma”, da qual ela destacou a história em quadrinhos como recurso narrativo. Tal linguagem seria eficaz para deixar o livro atraente aos olhos com sua dinâmica e “despertar o interesse” do aluno. Dentre os recursos narrativos inovadores notados nos volumes da coleção, ela destacou ainda “[...] o uso de quadros com

notas explicativas ao lado ou abaixo, aplicados em partes que facilitam ao leitor ter conhecimento de situações específicas” (ZAMBONI, 1991, p. 79).

Mais que critérios pedagógicos, o que move a inovação é a “sobrevivência mercadológica”, pois o mercado se orientaria, também, pelo efeito da “dinâmica” e do “crescimento” dos meios de comunicação, “[...] exigem constantes ofertas e mudanças”. Daí que a inovação abarca os “[...] mínimos detalhes: tamanho, a forma dos livros, letras, qualidade do papel, variedade de cores, ilustrações” (ZAMBONI, 1991, p. 2; 4).

Do ponto de vista do conteúdo, essa autora considerou os sujeitos históricos em sua diversidade e “[...] explicitação da dominação em duas esferas distintas, a do Estado e a da sociedade civil” (p. 34). Dentre outros pontos, suas constatações dessa leitura do conteúdo afirmam uma reiteração da “[...] marca de poder, da autoridade, do respeito à ordem vigente”. Nos livros por ela considerados, “Estas posturas passam pelos diálogos, pelas imagens, pelas relações existentes nos micro-organismos sociais; algumas vezes sua presença é clara, explícita, ostensiva. Noutras, subliminar” (p. 4).

Em complemento a essa leitura de Zamboni, Munakata (1997, p. 78) diz que “[...] é bastante freqüente a crítica do esmero formal, apontado como expediente adotado pelas editoras para encobrir deficiências de conteúdo”. É importante o termo “editoras” nessa fala porque isso sugere que a forma escapa ao juízo de quem terá seu nome inscrito no livro como autor. Em outras palavras, a definição da forma do livro, inovadora ou não, ocorreria no processo de produção, sobretudo na etapa editorial: na preparação, adaptação e distribuição, do texto entregue pelo autor, nas páginas do livro, em sua ilustração com imagens de natureza variada etc., tudo isso em um processo que envolve uma equipe de profissionais

1.3 A PRODUÇÃO DO LIVRO PARADIDÁTICO (DE HISTÓRIA)

De fato, Munakata (1997, p. 31) entende que produzir um livro supõe as etapas de “[...] preparação, composição, preparação das matrizes e a impressão [...]”, das quais as duas primeiras são atividades chamadas de editoriais. Nesse caso, o setor editorial de uma editora teria, dentre outras atribuições, de preparar o texto corrigindo, reescrevendo, cortando, substituindo, intitulado e padronizando; bem como determinar o formato do livro, diagramar, ilustrar e revisar. Essas atividades se estendem a vários profissionais,⁵ cuja denominação pode mudar de editora para editora.

Contudo,

⁵ Editor, redator-chefe, projetista, ilustrador e fotógrafo, leitor especialista, editor de texto, revisor de provas, editor de especificações, compositor, artista de leiaute e outros (MUNAKATA, 1997).

[...] as atividades editoriais seguem um padrão mais ou menos constante, cujo núcleo é a editoração. Nessa fase, o texto original, uma vez aprovado, passa por uma série de tratamentos. O primeiro deles é o copidesque ou edição de texto, que pode consistir simplesmente na revisão ortográfica e gramatical do texto e na sua adequação às convenções editoriais da editora até uma intervenção mais drástica tanto no estilo quanto no próprio conteúdo. (MUNAKATA, 1997, p. 97).

Pode-se dizer que dois profissionais lideram o processo editorial: o responsável pela editoração e o responsável pelo projeto gráfico. Muitas decisões sobre a forma gráfica do livro resultam da reflexão conjunta de ambos, às vezes com mais peso para um do que para outro.

[Quando] o livro contiver ilustrações, gráficos, suas respectivas legendas e boxes (quadros com texto destacando um aspecto do texto principal), a editoria de texto e a de arte devem trabalhar praticamente na mesma prancheta (ou computador) confeccionando uma a uma as páginas. A diagramação e a paginação devem obedecer a padrões estabelecidos pelo projetista (ou chefe de arte, editor de arte etc.) em dois níveis: o padrão da editora (que, se bem sucedido, faz com que a apresentação do livro em si já identifique a editora), e, subordinado a esse, o da coleção ou do próprio livro. (MUNAKATA, 1997, p. 98).

Ainda segundo Munakata, ao projetista gráfico do livro cabe definir a tipografia do livro: o tamanho das letras, os estilos, as cores e os lugares na página; igualmente, o tamanho do papel e orientação do texto, margens. Nesse contexto de manipulação e transformação (tipo)gráfica do texto em livro, entram as ilustrações: pintura, fotografia e desenho, gráfico, diagrama e mapa, panfletos etc. como elementos que “[...] constituem propriamente o texto do livro (ou ‘corpo do texto’)”; aí entram ainda itens como “[...] número da página, cabeçalho (texto colocado no alto página contendo, geralmente, o título do livro, o do capítulo ou o nome do autor), fios (linhas finas), tarjas (linhas grossas) etc.” (MUNAKATA, 1997, p. 86).

Para Munakata (1997, p. 95), a renovação “[...] é determinada não por razões pedagógicas, acadêmicas, científicas ou político-ideológicas, mas sobretudo pelo lucro”. Esse raciocínio converge para o que diz Zamboni (1991, p. 24): na visão das editoras Ática e Atual, “[...] os leitores dos paradidáticos são basicamente alunos das escolas particulares. O livro, de modo geral, é um artigo de luxo nas casas brasileiras”; nos anos 1980, “[...] 25% das unidades familiares visitadas não tinham nenhum livro de qualquer natureza em casa”.

Na lógica do lucro, as decisões sobre o conteúdo e a forma do livro ficam a cargo do coordenador e do editor: a “seleção temática”, as “linhas norteadoras”, os “princípios que orientam”, e assim por diante. Auxiliados pela equipe editorial e colaboradores, dão uma forma gráfico-visual ao texto que o complementa, “[...] reforçando-o ou dando-lhe outra significação” (ZAMBONI, 1991, p. 27).

CAPÍTULO 2

A construção do sentido em “uma visão da história”

A questão essencial que, na minha opinião, deve ser colocada por qualquer história do livro, da edição e da leitura é a do processo pelo qual os diferentes atores envolvidos com a publicação dão sentido aos textos que transmitem, imprimem e lêem.

— ROGER CHARTIER, 2002

No mercado de materiais educacionais desde 1978, a coleção de livros paradidáticos de história “O cotidiano da história”, publicado pela editora Ática, chegou ao século XXI com fôlego. Exemplo disso está no volume *A formação de Israel e a questão palestina*,⁶ de autoria de Silvia Szterling.⁷ Com primeira edição datada de 2000 — e uma segunda de 2010 —, o volume se volta à história de sociedades estrangeiras em uma narrativa cujo cenário de fundo são as relações sociais, tensas, entre palestinos e judeus; quer dizer, entre árabes e ocidentais, afinal Israel tem apoio de nações como Estados Unidos. O volume apresenta as características materiais e intelectuais que distinguiram a coleção aos olhos dos estudiosos do livro paradidático: narrativa motivada por evento fictício e permeada pelo relato de fatos histórico-contextuais; uso de linguagens variadas para apresentar o conteúdo verbal: desenho, fotografia, impressos e mapas, grafismos como vinhetas, adornos e fios, variações tipográficas de tamanho, cor e forma, texto em duas colunas, uso de legendas e intertítulos.

⁶ O exemplar da primeira edição do livro paradidático de história *A formação de Israel e a questão palestina* tem 64 páginas de papel couchê, formando um só caderno, grampeado à capa de papel-cartão.

⁷ Silvia Szterling é graduada em História e mestre em Psicologia e Educação pela Universidade de São Paulo. Foi docente de pós-graduação *latu sensu* em Psicopedagogia na Faculdade de Ciências Sociais e Agrárias de Itapeva (SP) de 2007 a 2011.

A ideia foi construir uma reflexão que pudesse ser útil para construir conhecimentos sobre a importância de o professor escolher seus materiais didáticos. Recorrendo à reprodução de páginas e à descrição de aspectos mais específicos do livro, buscamos dar uma ideia de sua composição textual e não textual. Em um livro cuja forma de apresentar seu conteúdo se destaca mais do que a matéria apresentada, a articulação de seus componentes merece ser vista como produtora de sentidos, sobretudo a escolha de elementos não verbais que traduzem o texto. Zamboni e Munakata, como vimos, cogitam essa possibilidade. No pensamento de Chartier (2002, p. 62), ela reverbera nestas afirmativas: “as formas” que possibilitam ao texto ser lido, ouvido e visualizado “[...] participam profundamente da construção de seus significados. O mesmo texto, fixado em letras, não é o mesmo caso mudem os dispositivos de sua escrita e de sua comunicação”.

Buscamos explorar essa possibilidade na primeira edição de *A formação de Israel e a questão palestina*. O livro é tomado aqui como fonte de dados para problematizá-lo como objeto de pesquisa acadêmica. Nos elementos que compõem a apresentação gráfica de seus textos, buscamos reconhecer a reafirmação dos sentidos dedutíveis do título. Consideramos as intenções da obra afirmadas em sua apresentação para aferir como se concretizam através do livro — nas fotografias e ilustrações, nos elementos da composição gráfica das páginas. Tentamos fazer uma leitura que buscasse sentidos subjacentes às inter-relações entre tais elementos e que fosse chegasse além do que sugere o título como primeira pista para fazer suposições sobre o conteúdo. Como afirma Almeida (2010, p. 13), o texto de apresentação é “[...] um discurso com a finalidade de apresentar o livro didático e que se configura, portanto, como um texto metalinguístico cujo objetivo é ao falar do livro, o de estabelecer uma relação entre enunciador e enunciado”.

O texto de apresentação⁸ do livro não esconde a tônica do discurso: Israel. Mas sugere aqui e ali certa igualdade de tratamento para as duas partes que compõem as relações enfocadas no livro: refere-se às origens do conflito *entre* judeus e árabes, e não à guerra dos judeus *contra* os árabes, e vice-versa; pretende oferecer uma compreensão “um pouco melhor” da sociedade israelense e permitir conhecer “um pouco mais” dos povos árabes, em especial os palestinos.

⁸ Almeida (2010, p. 13) em seus estudos sobre livros didáticos parte da premissa de que o texto de apresentação se “[...] configura, portanto, como um texto de caráter metalinguístico cujo objetivo é, ao falar do livro, o de estabelecer uma primeira relação entre enunciador e enunciado”.

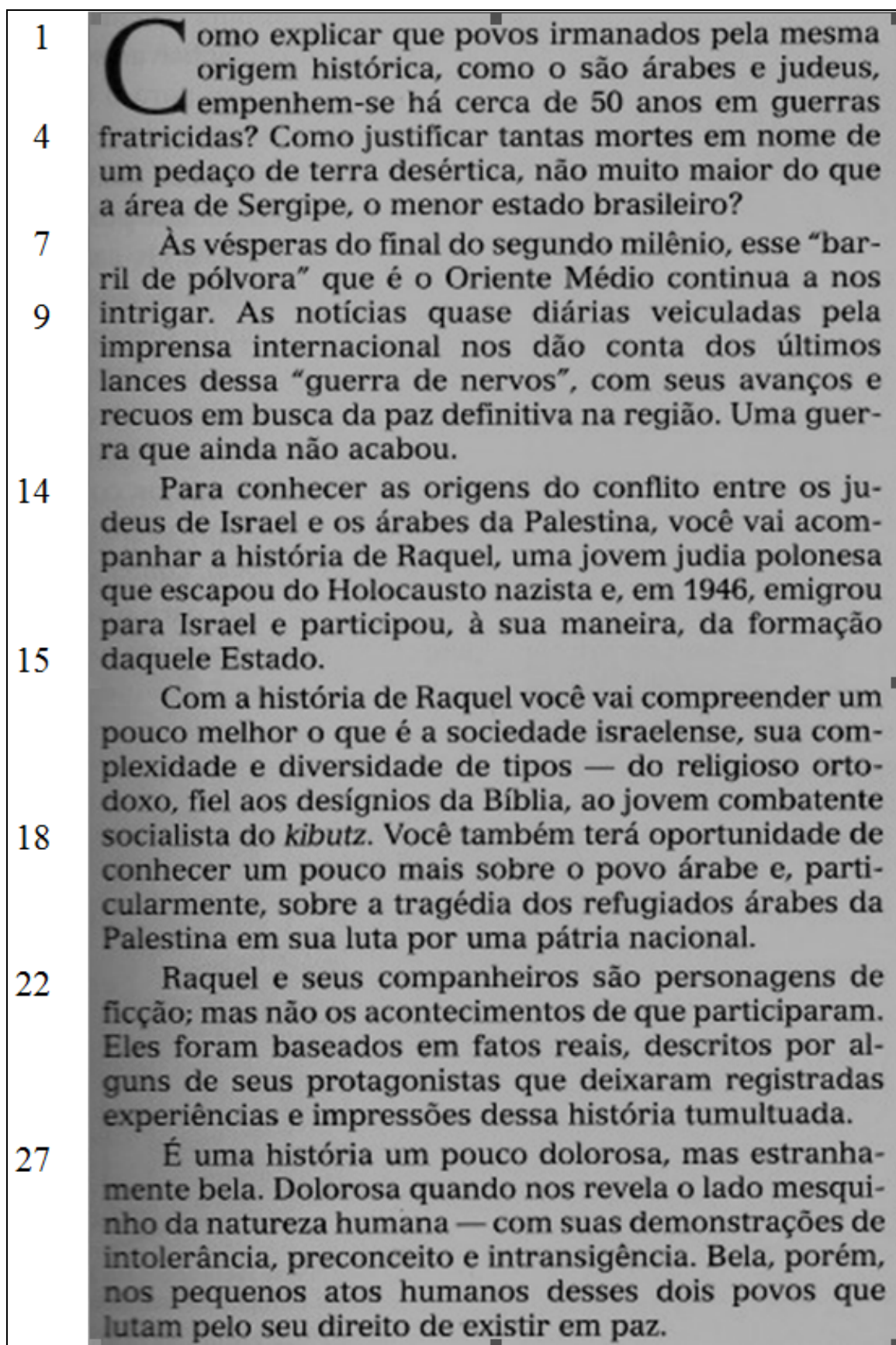


FIGURA 1 – Texto de apresentação do livro paradidático *A formação de Israel e a questão palestina*, da editora Ática, com 1ª edição publicada de 2000.
Fonte: SZTERLING, 2000, p. 2

Todavia, a informação de que o leitor vai conhecer tais origens pela história da jovem *judia* Raquel, uma personagem de ficção, a ênfase em Israel se impõe. São os acontecimentos da vida dela narrados nessa história que vão permitir ao leitor compreender melhor e conhecer mais, em especial a “[...] a tragédia dos refugiados árabes da Palestina em sua luta por uma pátria nacional”. Mesmo que esses dois povos tenham uma origem comum e provenham da mesma região, judeus são judeus, e árabes são árabes: suas culturas não se confundem. Embora suas crenças religiosas partam das mesmas origens sagradas — o Antigo Testamento —, a interpretação que dão a elas é distinta. Portanto, o ponto de vista de um judeu nos parece parcial demais para transmitir conhecimentos sobre os árabes, e vice-versa. Vejamos se essa ênfase se mostra nas páginas da obra.

2.1 FISIONOMIA DO LIVRO PARADIDÁTICO

Zamboni (1991, p. 79) afirma que a “[...] a ilustração da capa contém os elementos fundamentais do tema”. Assim, convém partir da capa de *A formação de Israel e a questão palestina* (FIG. 2). Graficamente, é composta por uma fotografia, que ocupa toda a extensão da página. No alto encontra-se o logotipo da série à qual pertence o livro, seguida, no mesmo alinhamento centralizado, pelo nome da autora e pelo título do livro. Na composição gráfica da capa, a obra enfatiza questões relativas à “formação de Israel” e põe em segundo plano a “questão palestina”.

O nome da série, “O cotidiano da história”, evoca uma história do cotidiano, talvez uma história da vida privada, que são abordagens da pesquisa histórica associáveis com a corrente de pensamento conhecida como escola dos *Annales*. Zamboni (1991, p. 29) antecipou essa associação: “Este título aparentemente nos reporta à história da o cotidiano — tendência historiográfica ligada à *história nova* e a outras produções francesas [...] (grifo da autora)”. Mais que isso, o livro apresenta características que permitem reconhecer sua convergência para o que pedem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino de história. Sua elaboração sugere uma linha que leva a noções consagradas na academia como a nova história e a história dos *Annales*. Outra característica do fazer historiográfico da escola francesa é que, embora haja referências explícitas à Segunda Guerra Mundial no livro, a narrativa enfoca o conflito judeus-árabes, como acontecimento periférico em relação ao grande evento bélico.

Exceto pelo primeiro elemento sobreposto, que nos parece incomum em capas de livros, seja de ficção ou não ficção, por exemplo, os demais elementos compõem uma capa que poderia muito bem ser a de um livro de intenções não pedagógicas sobre a formação de Israel. Essa possibilidade, porém, esbarra em alguns pontos: o título evoca o assunto, mas é

impreciso: não diz em que ponto de vista o assunto é tratado. Nesse caso, cabe a sua apresentação (tipo)gráfica dizer ao leitor qual é o enfoque do autor.

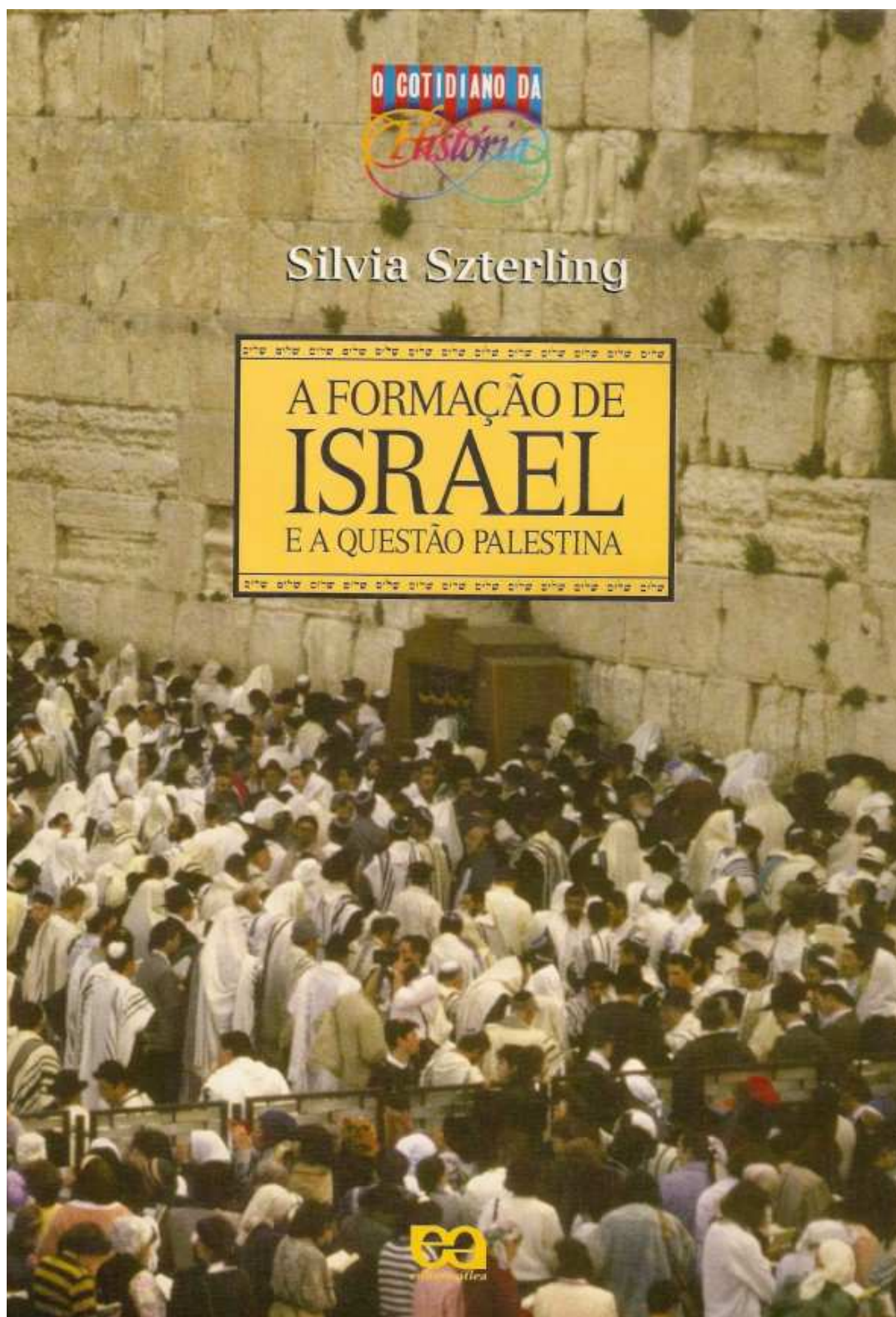


FIGURA 2 – Religiosos e fiéis judeus se concentram diante do muro das lamentações, em Jerusalém
Fonte: SZTERLING, 2000.

O desenho gráfico do título, em letras maiúsculas, ocupando três faixas horizontais imaginárias, merece observações. A primeira linha (imaginária), de cima para baixo, contém uma frase que integra o nome; enquanto o substantivo Israel ocupa, com letra em tamanho maior, toda a segunda faixa, mais larga; e a faixa mais estreita é “invadida” pela letra *e*, a qual une as duas frases. A ênfase (tipo)gráfica dada à palavra Israel, reforçada pelas duas linhas com caracteres do alfabeto hebraico adornando a parte superior e inferior do retângulo, não permite supor que o assunto central do livro seja a formação de Israel e que a questão palestina é secundária? Se for assim, então o conteúdo da fotografia da capa não reitera essa ideia, ao mostrar uma cena típica do cotidiano israelita: judeus fiéis ante o Muro das Lamentações, local de culto religioso na cidade secular de Jerusalém? De fato, com afirmação Nakamoto (2010, p. 68) a tipografia é importante na página porque “[...] por meio dela parte do conteúdo será transmitida [...]”.

O muro é um dado relevante aqui porque permite questionar a relação do cotidiano religioso dos judeus com a formação do Estado israelita, uma questão política. O Muro das Lamentações, conforme o chamam os cristãos, é o Muro Ocidental, ou *Qotel HaMaaravi*, em iídiche. É o que resta do Segundo Templo Judeu, destruído pelos romanos por volta do ano 70 d. C. É tido como local sagrado por judeus porque supostamente é a morada de Deus, logo, orar ali é estar ante a presença divina. Ao mesmo tempo, o local é sagrado para árabes palestinos porque supostamente é onde o profeta Maomé ascendeu aos céus (MATTAR, 2005, p. 540).

Ao longo dos séculos, Jerusalém motivou conflitos bélicos, e seu controle esteve nas mãos de espanhóis, que exilaram os judeus da cidade porque os católicos acreditavam que eram culpados da morte de Jesus Cristo; depois esteve nas mãos de turcos e, então, dos árabes, que deram a esse povo o direito de voltar frequentar a área do muro, no século XVI. No século XIX, o acesso ao muro foi outra vez proibido aos judeus. Em 1967, na Guerra dos Seis Dias, os judeus conquistam o monte Sinai, a Faixa de Gaza, a Cisjordânia, as colinas de Godan (na Síria) e a zona oriental de Jerusalém (SZTERLING, 2000). Em outras palavras, retomaram posse do muro.

Segundo a autora do livro, o muro é “Símbolo da resistência judaica” (SZTERLING, 2000, 46). Logo, sua tomada pode ser lida como uma metáfora para a conquista de um Estado israelita, marcada por um cotidiano de guerras que resultaram na declaração de independência de Israel, em 14 de maio de 1948. E a presença de judeus ante o muro metaforiza sua presença numa terra que supostamente lhes pertence, porque ali viveram seus ancestrais e porque dali foram expulsos.

Se o enfoque prevalece no texto da apresentação, o mesmo não se pode dizer do projeto gráfico do livro. Como vimos, à parte a imprecisão do título, a capa do livro paradidático poderia ser a capa de um livro sem fins pedagógicos sobre o assunto relações Israel e Palestina. A página de rosto sugere isso (FIG. 3). De fato, a folha de rosto reproduz a mesma distribuição e o mesmo alinhamento da capa, assim como o tipo e a forma das letras em que título e nome da autora são vazados. A logomarca da série “O cotidiano da história” e a da editora são preservadas.

Todavia, a dinâmica do leiaute da página da apresentação e o da página onde estão o sumário, os créditos para os profissionais responsáveis pela produção editorial e outras informações técnicas sobre o livro (FIG. 4) quebram essa suposição de que se trata de um livro com unidade (tipo)gráfica. Ou seja, têm pouca coerência gráfica com a capa e a folha de rosto. O desenho apresenta traços próprios da composição de revistas jornalísticas: texto sobreposto à imagem, mais de três cores e divisão da página em colunas; a coluna dos créditos se parece com a coluna de um “expediente” de revista; e o tipo de letra para o texto do sumário é outro. Ao mesmo tempo, o sumário — e não índice, praxe em revistas impressas — contém características que o identificam com o de um livro acadêmico: sequência numerada por partes, e não por página, e indicação de apêndice e de bibliografia.

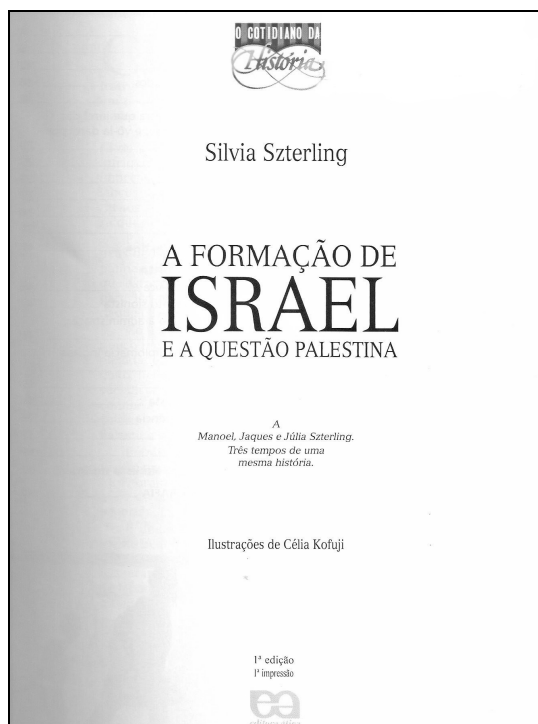


FIGURA 3. A composição gráfica da folha de rosto reproduz o texto e a disposição da capa. De certa forma, pode-se afirmar certa coerência entre uma e outra, o que permite reafirmar a feição de um livro não didático.

Fonte: SZTERLING, 2000.



FIGURA 4. Uma comparação superficial da página de sumário e expediente com a folha de rosto do livro mostra uma diferença gráfica radical. Mas uma comparação com a página de uma revista de conteúdo pedagógico a *Nova Escola* (ed. de dezembro de 2002) mostra certa semelhança na disposição e composição dos elementos. Fonte: SZTERLING, 2000; NOVA ESCOLA, 2002.

O que se vê até aqui, portanto, é uma mistura de traços de estilos gráficos distintos: o do livro de não ficção, do livro de conteúdo acadêmico sem fins expressamente didáticos, na capa e na primeira página, e o da revista jornalística nas páginas (FIG. 4). Na página seguinte, outro corte na continuidade gráfica do livro. O leiaute tem outra feição: texto com letra diferente daquela usada nas páginas 2 e 3, disposto em duas colunas verticais, ilustrado por desenhos e com eventuais notas de rodapé explicativas (FIG. 5). De imediato, as duas colunas de textos remetem a uma diagramação típica dos veículos impressos de informações. Mas essa disposição não é recurso recente nem invenção dos *designers* de jornais e das revistas; é cria da imprensa que pode ser vista em livros impressos no século XV (FIG. 6). Também é comum em obras de referência como dicionários e enciclopédias. A essa mistura gráfica se acrescentam características de outra linguagem: a dos quadrinhos.⁹ Não se trata de uma sequência de quadros com desenho de personagens que acompanha o desenrolar de uma história com falas e explicações. O que se vê são ilustrações que materializam os personagens em certas ações. Talvez fosse melhor falar em uma narrativa ilustrada.



FIGURA 5. A ilustração com desenhos de personagens em circunstâncias do dia a dia, seja do ambiente privado ou do ambiente público, dá certo senso de lúdico ao livro que estimula sua leitura.

Fonte: SZTERLING, 2002, p. 4; 27.

⁹ A associação entre Palestina e Israel com quadrinhos foi objeto do estudo de Renato Macri sobre o jornalista maltês Joe Sacco. O autor do estudo constata que a possibilidade da linguagem dos quadrinhos ser útil para abordar não só histórias de cunho humorístico ou ficcional, mas também temas “[...] reais, com testemunhos e retratações de indivíduos e situações verídicos” (MACRI, 2012, p. 7).



FIGURA 6. Em 1462, poucos mais de uma década após Gutenberg inventar a prensa e iniciar a era do livro impresso, as duas colunas já eram adotadas para compor páginas como a do Genesis da chamada Bíblia de 42 linhas.

Fonte: BURKE, 2002, s. p.

Essa forma de apresentação textual marca o começo da história de Raquel contada pelo livro. Os desenhos reiteram a ficcionalidade da narrativa porque resultam da imaginação do ilustrador com base nas ações narradas, que derivam da imaginação da autora com base em fatos reais, conforme diz a apresentação do livro.

A narrativa se divide em 11 partes, todas tituladas, conforme o mostra o sumário, e relata os acontecimentos e as vicissitudes na vida da personagem Raquel e de sua família. De fato, como afirma Zamboni (1991, p. 15), “[...] a particularidade da coleção [‘O cotidiano da história’] é que a trama da narrativa é eminentemente ficcional”. Noutros termos, o relato do fato histórico, para o qual há fontes materiais, é motivado pelo relato de um fato inventado, para o qual há subjetividade e imaginação da autora.

Num primeiro momento, a narração enfoca o cotidiano de Raquel, seus pais e seus irmãos numa vila da Polônia, em 1939, às vésperas do começo da Segunda Grande Guerra. A narrativa mostra a família no ambiente do lar, com seus hábitos alimentares, uso de palavras do iídiche e conversas com outros judeus, dentre os quais um rabino. Todos têm de conviver com os poloneses que habitam a vila e tratam os judeus com desdém e preconceito.

A narrativa é, então, suspensa pela reprodução de um texto do diário de Raquel, com data de 14 de maio de 1941 (FIG. 7). Essa mudança marca a passagem do tempo na narrativa, pois agora estão no primeiro ano da guerra. Ela relata as humilhações pelas quais os judeus têm de passar, tais como usar um bracelete com a estrela-de-davi para identificá-los e, no caso de seu pai e de outros homens, ter de cortar a barba em público sob as risadas de soldados alemães. O tratamento gráfico é diferente: o texto está impresso em letra azul-caneta (como se aludisse à cor do azul de canetas esferográficas), em itálico (ou cursiva, que se associa com a escrita manuscrita) e foi diagramado em uma só coluna. É como se esses traços buscassem evocar a forma física de um diário: escrito a mão. Mais que isso, é como se a mudança visasse preservar a personalidade e distinção do texto a fim de evitar uma eventual confusão com toda a narrativa do livro.

A narração é retomada no momento em que a família de Raquel é levada para um campo de concentração. Ela se vê, então, sozinha no mundo. Em determinada situação, Raquel foge e encontra a casa de um casal de camponeses idosos e cristãos. O casal a acolhe, e lá ela fica, cuidando dos afazeres domésticos, até o fim da guerra, em 1945. Findado o conflito, ela deixa a casa do casal e parte em busca de sua família. Não acredita na destruição que vê. Ela toma conhecimento de um movimento que busca estabelecer uma pátria para os judeus nas terras que, então, passaram a ser controlada pela Inglaterra após a guerra. Junta-se a um grupo de refugiados judeus que pretendem se estabelecer na terra prometida e adere à

luta armada em prol do sonho de conquistar essa terra — sonho realizado em 1948, com a criação do Estado judeu.

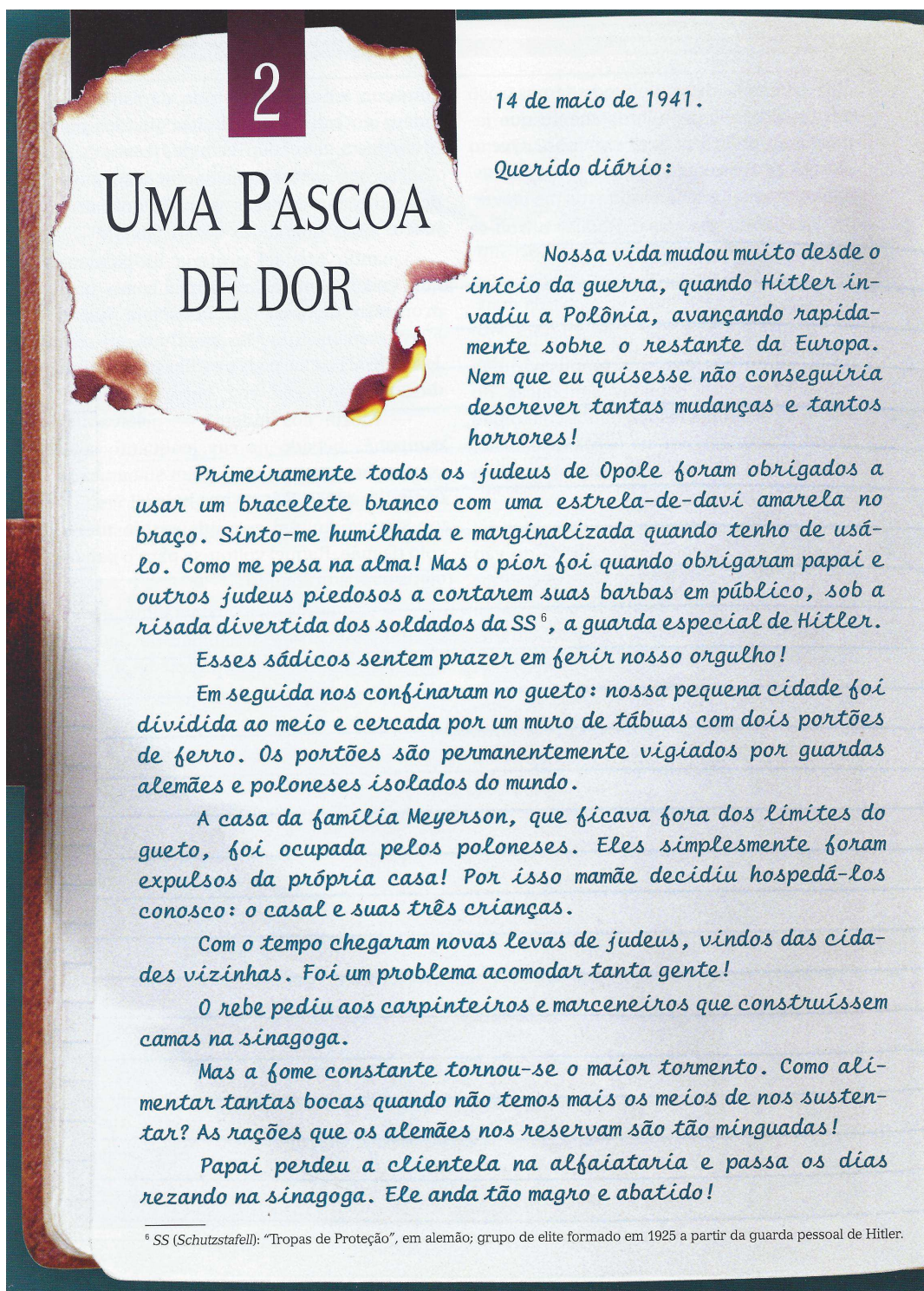


FIGURA 7. A montagem da página do diário e o que seria sua encadernação sugere um livro (o diário) dentro de outro (o paradidático), uma narrativa histórica (a de Szterling) dentro de outra (a de Raquel).

Fonte: SZTERLING, 2002, p. 36.

Dito isso, o relato de fatos na história de Raquel entre 1939 e 1948 se refere quase exclusivamente aos judeus, isto é, a Israel. A narração não oferece dados que deem condições de conhecer um pouco mais dos árabes, diferentemente do que afirma a autora na apresentação do livro. Portanto, prevalece o ponto de vista judeu, anunciado na capa. Essa percepção fica clara caso se considere o grafismo que pontua as páginas da narrativa, pois o fluxo do texto é interpolado aqui e acolá por três estrelas-de-davi, como se fossem três asteriscos (FIG. 8).

A contagem dos desenhos que ilustram a narrativa sugere o tom do enfoque da obra: de 39 ilustrações, 3 mostram árabes, dentre as quais um desenho em que atacam um campo de refugiados judeus, ainda em 1911, antes da reação dos países árabes à tentativa de criação de um Estado judaico na Palestina (FIG. 9), e outra que reproduz um ataque de soldados judeus a uma aldeia árabe, em 11 de abril de 1948, quando então a reação árabe já havia se traduzido em batalhas contra a criação de Israel, que aconteceria em maio desse ano.

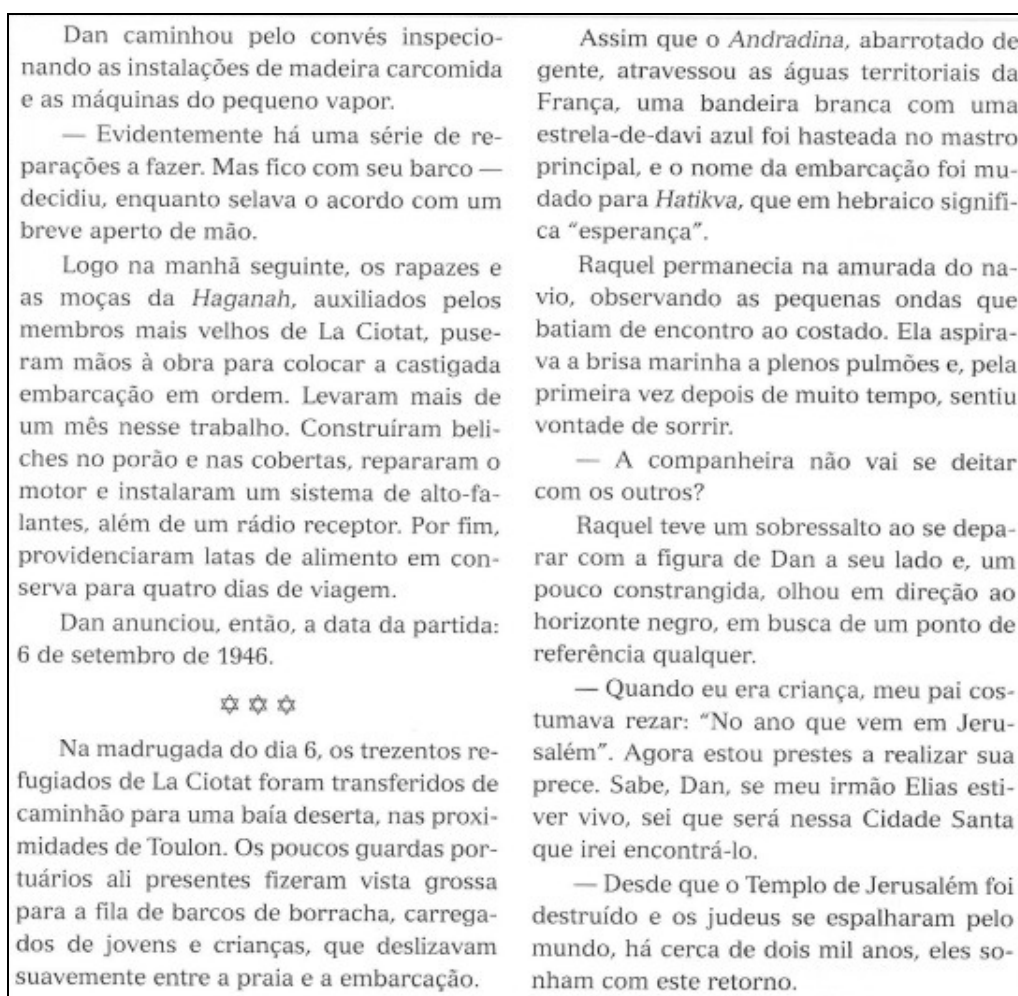


FIGURA 8 – Reprodução da página 19 do livro
Fonte: SZTERLING, 2000.



FIGURA 9. A montagem da página do diário e o que seria sua encadernação sugere um livro (o diário) dentro de outro (o paradidático), uma narrativa histórica (a de Szterling) dentro de outra (a de Raquel).
Fonte: SZTERLING, 2002, p. 36.

De imediato, a expressão de pânico e desespero iguala a condição do que parece ser civis em meio a um ataque militar. A quantidade deles é diferente: em um caso, são atacados três homens aparentemente jovens — um armado de fuzil — e uma mulher com uma criança nos braços; noutro, dez pessoas — duas crianças e oito adultos —, alguns aparentando idade mais avançada e todos desarmados. A representação do potencial bélico nos ataques também diferencia as circunstâncias dos ataques: num caso, camelo e fuzil; noutro, caminhão, fuzil e metralhadora. Nesse último caso, pode-se supor que os israelenses tenham matado muito mais civis nos ataques; ou seja, que tenham uma força bélica superior à dos árabes. Aparecem em situação de triunfo, ainda que sobre civis desarmados.

Como o livro não se resume à narrativa — e decerto a autora, em sua apresentação, esteja ciente disso —, pode ser que os apêndices — parte acessória no conjunto do livro — revelem um ponto de vista que enfoque mais o povo árabe e dê condições ao leitor de conhecer mais a posição dos árabes no contexto da formação de Israel e da questão palestina, como sugere o texto de apresentação.

No início do primeiro apêndice, a linguagem gráfica com feições do jornalismo impresso se intensifica no livro a partir da página 40. As duas colunas de texto são mantidas, mas agora combinadas com a reprodução de mapas físicos (FIG. 10), fotografias e grafismos (FIG. 11). Noutros termos, os textos são pontuados por certos artifícios gráfico-editoriais, tais como intertítulos nas colunas para situar o leitor, legenda para fotografias e cartazes, mapas para que o leitor localize os pontos geográficos relativos à disputa por território que motiva os conflitos entre judeus e palestinos.

É plausível supor que tal opção venha reforçar uma mudança discursiva. Da narrativa ficcional — uma possibilidade de real, subjetiva, lúdica (por mais que o enredo trate de fenômenos pouco lúdicos como conflitos bélicos), produto da imaginação —, muda-se para o relato factual — objetivo, reflexivo, produto da razão. Agora, as linguagens que ajudam o texto a veicular a mensagem são a fotografia (recorte da realidade), a cartografia (mapas: produto da razão) e outras.

Conforme o sumário, o título do primeiro apêndice privilegia os árabes como assunto central. Em letras grandes e chamativas, está “A questão palestina”, tratada em cinco páginas.



FIGURA 10. A linguagem cartográfica ocupa tanto espaço na página quanto o texto.

Fonte: SZTERLING, 2000.



FIGURA 11. O mosaico de fotografias que ilustram as cinco páginas (41–5) da seção “A questão palestina” revela a presença dos judeus no conteúdo das imagens e uma forma triunfante. Está no poder diplomático, com a presença do aliado número 1 de Israel, os Estados Unidos, representados pelos ex-presidentes Jimmy Carter e Bill Clinton (canto inferior esquerdo); está no poder bélico mostrado no transporte de prisioneiros escoltados por tanques de guerra e jipes (canto superior esquerdo); e está na força de libertar um avião tomado por terroristas (canto direito).

Fonte: SZTERLING, 2000, p. 40–5.

As cinco páginas fazem um histórico das lutas e conquistas do território, do acirramento do terrorismo como estratégia de luta, da diplomacia e das tentativas de trégua permeadas pela presença estrangeira dos Estados Unidos e da então União Soviética. Afinal, presentes nos intertítulos do texto (“A primeira fase da luta”; “1967 a 1973: o terror”; “Do terrorismo à diplomacia”; “Promessas de paz”), esses direcionamentos de sentido suscitam estágios históricos nas relações entre antagonistas, daí as noções de luta, trégua, terrorismo e diplomacia, por exemplo. Dito de outro modo, mesmo ao falar da questão palestina como assunto central do texto, impõe-se o tópico central do livro: a formação de Israel. As fotografias que ilustram a seção sobre a questão palestina reiteram essa presença (FIG. 12).

O apêndice seguinte oferece ao leitor “Uma visão da história” (FIG. 13), título traduzido em letras chamativas, como na página de abertura do primeiro apêndice, obviamente. Se é apêndice, então não deveria ser padronizado? Ou haveria alguma forma de destacar o assunto do livro outra vez, editorial ou graficamente? Enfocar a “origem da diáspora judaica”, a “origem do movimento sionista”, o “domínio turco-otomano e a administração inglesa”, a repercussão da “diplomacia inglesa na Palestina”, o “rearranjo de posições”, as “mudanças na política sionista”, a “declaração de independência”, a “declaração de guerra” (que ainda não acabou) não é privilegiar a formação do Estado judeu?

Para os aliados, porém, a emenda saiu melhor do que o soneto. Finda a guerra, a Alemanha derrotada e destruído o que restava do Império Turco, a Inglaterra apossou-se do extenso território onde seriam demarcadas as novas fronteiras do Egito, da Palestina, do Iraque, da Arábia Saudita e da Transjordânia; enquanto a França passava a controlar a região da Síria e do Líbano.

Os ingleses também se apropriaram do canal de Suez e empreenderam a exploração das recém-descobertas e gigantescas reservas petrolíferas da região de Mossul, no Iraque.

A fim de assegurar sua permanência naquela importante zona estratégica, o governo inglês transferiu tropas militares para o Oriente Médio, construiu bases navais no mar Mediterrâneo e consolidou, afinal, a presença de seus produtos industriais nos mercados consumidores locais.

PRIMEIRAS REPERCUSSÕES DA DIPLOMACIA INGLESA NA PALESTINA

Em 1918 iniciava-se o Mandato Britânico na Palestina (que se estenderia até 1948) e fin-

davam quatro séculos de domínio turco na região.

Os melhoramentos rapidamente proporcionados pela nova administração inglesa — como a construção de ferrovias, rodovias, sistema de abastecimento de água e a implantação de uma estrutura administrativa — contribuíram para atrair novas levas de imigrantes judeus à Palestina.

Entre 1919 e 1923 chegaram milhares deles, procedentes da Rússia; a que se seguiu uma nova leva procedente da Polônia (entre 1924 e 1932).

Assim, se antes da Primeira Guerra Mundial a comunidade judaica local oscilava em torno de 60 mil indivíduos, no ano de 1931 esse número elevava-se para 170 mil.

Os novos imigrantes multiplicavam o número de colônias agrícolas, algumas delas dotadas de avançados recursos tecnológicos; enquanto nas cidades de Jerusalém, Tel Aviv e Haifa construíam modernas fábricas, escolas e hospitais — como a Organização Médica Haddassa (mantida por judeus dos Estados Unidos) e a Universidade Hebraica de Jerusalém, ambas fundadas em 1925.



FIGURA 12. A página mostra um tratamento gráfico distinto nos textos relativos à formação do Estado de Israel: além do adorno das bordas da página, a tipografia dos intertítulos mostra traços distintos daqueles usados no texto relativo à questão palestina. Parece haver uma valorização maior do conteúdo, traduzida na apresentação gráfica.

Fonte: SZTERLING, 2000.



FIGURA 13. A presença de imagem do Muro das Lamentações na página de abertura da seção “Uma visão da história”, dedicada à formação de Israel, reforça a intenção de sentido sugerida pela capa, sobretudo quando a fotografia aproxima o foco para o detalhe,
Fonte: SZTERLING, 2000.

Literalmente, a maioria dos intertítulos das 12 páginas do segundo apêndice contém palavras associáveis com Israel, e só 1 seção de cinco parágrafos supõe associações com a Palestina: “Primeiras repercussões da diplomacia inglesa na Palestina”, na página 51. Assim, a visão da história é a visão do judeu.

Os intertítulos têm tratamento tipográfico distinto daquele dado aos intertítulos do primeiro. Em letras maiúsculas e adornados por um traço, indicam uma divisão no texto que figura no sumário: o segundo apêndice se desdobra em pequenos textos, diferentemente do que ocorre com a divisão do texto do primeiro apêndice. Das 14 fotografias que ilustram o segundo apêndice, o árabe aparece, mas não os palestinos. Uma mostra soldados referidos como egípcios e sírios disparando míssil num ataque-surpresa a Israel em um feriado, outra mostra árabes libaneses sob a ação repressora de soldados israelenses (FIG. 14).



FIGURA 14. O mosaico de fotografias que ilustram as onze páginas (47–58) da seção “Uma visão da história”, que traga da formação de Israel revela a presença não de árabes palestinos, mas de árabes: em um caso, em situação de ataque a Israel com canhão, em outro sendo atacados por soldados israelense (canto inferior esquerdo). Mais uma vez a força bélica de israelense se impõe (parte superior) e a convicção de líderes políticos israelitits como Golda Meir (canto direito).

Fonte: SZTERLING, 2000, p. 46–55.

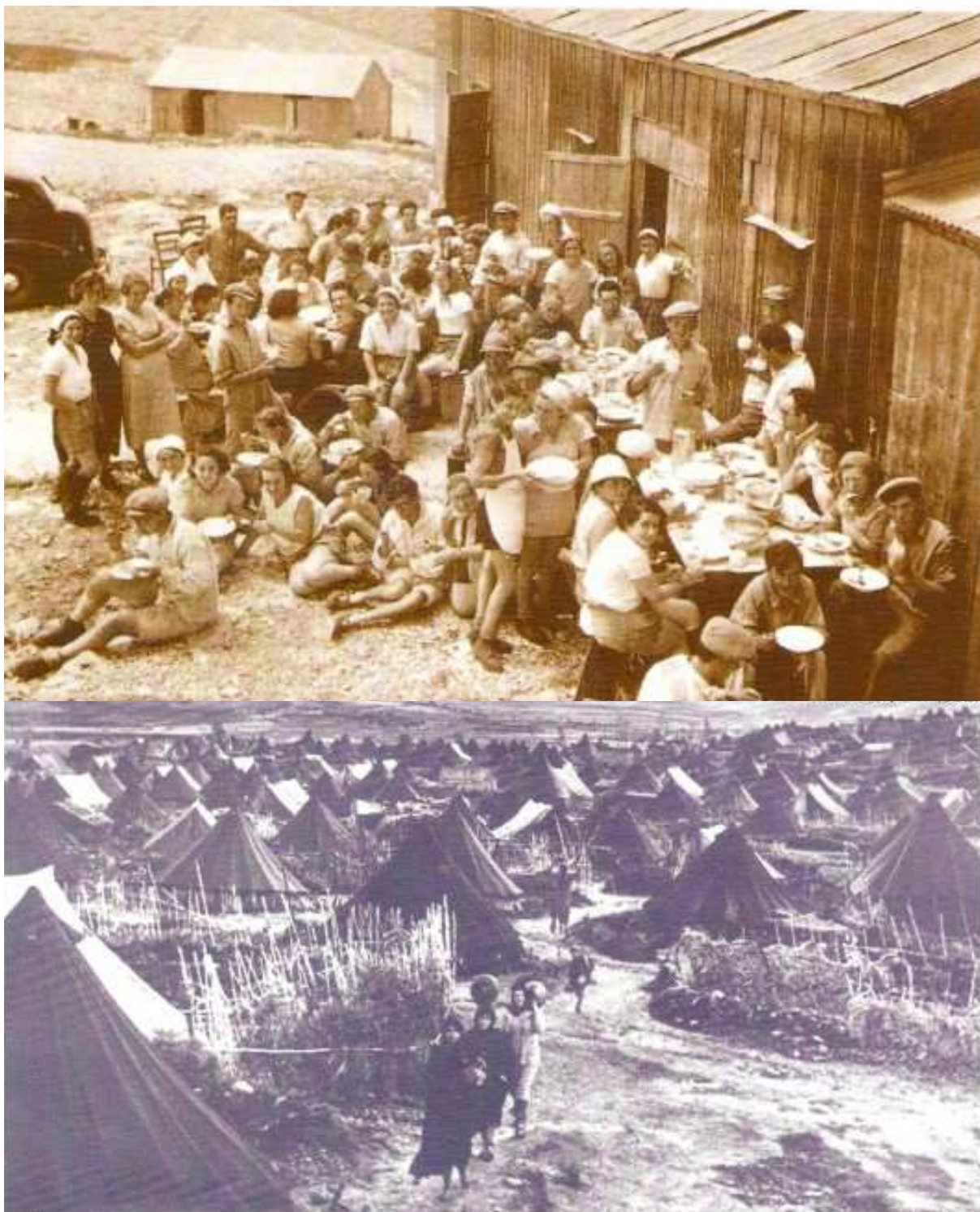


FIGURA 15. Mesmo as circunstâncias que poderiam igualar a posição de judeus e palestinos no livro — estar em um acampamento — deixam entrever uma intenção de sentido porque os mostram em condições contrastantes: com as casas de madeira do *Kibutz* contrastam as tendas — de lona, provavelmente — do acampamento de refugiados; com o momento de pausa para comer no *Kibutz* contrasta um momento de ação em busca de algo, talvez água, no acampamento de refugiados; com o agrupamento de pessoas no *Kibutz* contrasta a dispersão em meio aos refugiados. Numa palavra, a condição mesma de refugiado contrasta com a condição mesma de quem provocou o refúgio. Disso se deduz que os palestinos aparecem no livro quase sempre em situação de degradação (como refugiados e terroristas), submissão e vulnerabilidade (como prisioneiros e alvo de ataques).
 Fonte: SZTEERLING, 2000, p. 58; 41

A bibliografia usada para fundamentar o texto também pode oferecer pistas de uma intencionalidade ao questionarmos quais autores foram lidos? Que obras embasaram as ideias expostas no livro?

BIBLIOGRAFIA

ALMANAQUE ABRIL/1999.

BARNAVI, Élie. *História universal dos judeus*. São Paulo/Pará, Cejup, 1995.

BEREZIN, Rifka (org.). *Caminhos do povo judeu*. São Paulo, Conselho de Ensino da Federação Israelita do Estado de São Paulo, 1977. v. 4.

BOND, Rosana & YAZBEK, Mustafa. *Oriente Médio*. São Paulo, Ática, 1998.

FALBEL, Nachman. *Estudos sobre a comunidade judaica no Brasil*. São Paulo, Federação Israelita do Estado de São Paulo, 1984.

FOLHA DE S.PAULO, Caderno Mundo (artigos).

GURION, David Ben. *Israel*. Rio de Janeiro, Tradição, 1967.

HIRSCH, Ellen. *Realidades de Israel*. Jerusalém, Centro de Informação de Israel, 1993.

LIPINER, Elias. *A nova imigração judaica no Brasil*. Rio de Janeiro, Biblos, 1962.

ROTH, Cecil. *Enciclopédia judaica*. Rio de Janeiro, Tradição, 1967. v. 1-3, 8-9.

SACHAR, Howard Morley. *O judeu nos tempos modernos*. Rio de Janeiro, Tradição, 1967.

SALEM, Helena. *A questão palestina*. São Paulo, Nova Cultural/Brasiliense, 1986.

SYRKIN, Marie. *Golda Meir*. Rio de Janeiro, Expressão e Cultura, 1970.

URIS, Leon. *Exodus*. Lisboa, Publicações Europa-América, 1960.

YAZBEK, Mustafa. *O movimento palestino*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1987.

———. *Palestinos: em busca da pátria*. São Paulo, Ática, 1997.



FIGURA 16. A bibliografia reforça a feição não didática do livro paradidático. A lista de textos lidos para fundamentar a apresentação de ideias, seja uma narrativa histórica ou não, parece ser mais própria do livro destinado ao leitor que não o escolar e de intenções não pedagógicas.

FONTE: SZTERLING, 2000, p. 64

Numa bibliografia de 16 títulos, 10 contém alguma palavra referente a Israel, 3 contêm palavra alusiva à Palestina, 1 se refere ao oriente médio; resta uma coletânea de artigos de jornal e um almanaque. Parece não haver um equilíbrio que permita supor que a autora — leitora dos livros listados — tenha usado dois pesos e duas medidas na seleção das obras que fundamentam seu livro. Se não isso, então a bibliografia sugere que a autora fez afirmações próprias do senso-comum sobre um desses povos, porque não indica obras que pudessem ter fornecido a ela conhecimentos mais sólidos sobre os palestinos para falar com a autoridade que a didática lhe exige. Digamos que a bibliografia listada se destine ao leitor do livro, para que ele amplie seus conhecimentos (nesse caso, essa sugestão teria outro nome, algo como leitura recomendada ou leitura extra), a lista de livros consultados ofereceria a ele títulos que dão condições de ter informações equivalentes sobre uma e outra parte?

Com base nessas considerações sobre a parte editorial e gráfica do livro de Silvia Szterling, fica claro que a proposta central anunciada na capa do livro — tratar da formação do Estado de Israel — se concretiza no plano do conteúdo e no plano da forma; assim como a proposta secundária — tratar da questão palestina. As diversas linguagens que compõem e materializam o conteúdo do livro enfatizam o tópico principal da obra — a formação de Israel — o ponto de vista preponderante — o do judeu.

E de quem é este ponto de vista? No caso do livro, é da autora. E quem é a autora? O livro não informa; sua biografia se resume ao seu nome, impresso na capa e na folha de rosto. Talvez o nome diga algo. Numa lista de sobrenomes judeus disponível no *website* Jewish Genealogy (http://www.jewishgenealogy.com.ar/grodno/ancestors_s.html), Szterling aparece dentre os que têm origem na cidade de Grodno, que fazia parte do Grande Ducado da Lituânia, ligado à Polônia, e anexada pela União Soviética após a Segunda Guerra Mundial (JEWISH GEN, 2008). Como era na Polônia que a personagem Raquel vivia com sua família antes de estourar o segundo grande conflito mundial, essas informações nos levam a supor que na árvore genealógica da autora exista uma ascendência judaica, talvez originária da Polônia, onde pode ter ocorrido parte dos fatos reais em que ela se baseou para narrar a história de Raquel. Nesse caso, a visão da autora parece se coadunar com um ponto de vista judeu, indicado pelas escolhas editoriais e gráficas para apresentar o conteúdo do livro que trata da formação de Israel.

Se parece natural esperar que um autor de ascendência judaica defenda um ponto de vista coerente com essa ascendência ao tratar de questões relativas aos judeus, também parece ser natural que isso aconteça com um autor de ascendência árabe. Mais: também parece algo

natural questionar essa defesa, isto é, a parcialidade dela, sobretudo quando está presente em textos de material didático e num livro cuja apresentação informa ao leitor que ele tem nas mãos uma obra capaz de fazê-lo conhecer um pouco da formação de dois povos distintos.

Pode-se dizer que o uso de linguagens variadas para veicular um conteúdo verbal encurte a distância entre esse conteúdo (o do livro paradidático) e os interesses extraescolares do estudante; também cabe dizer que tal uso quebra a monotonia das linhas de letras sobre papel branco, que produz uma experiência de leitura mais prazerosa para os olhos e a imaginação (a ficção alimenta a imaginação).

Contudo, não se pode dizer que não contribua para uma descaracterização formal que dificulta a definição do que seja o livro paradidático. Entendemos que a mistura de recursos e linguagens impede a existência de uma unidade que possa distinguir o livro paradidático como categoria editorial e gráfica bem definida, um material didático com “cara” própria. Nesse caso, talvez fosse mais barato — e democrático — o professor recorrer a cópias de reportagens de jornais e revistas sobre a formação de Israel e as relações com a Palestina como material para explorar a construção do conhecimento histórico-escolar. O jornal e a revista dão aprofundamento ao assunto, contextualizam com gráficos, com fotografias e com mapas, os textos são diagramados em coluna, as fotografias são acompanhadas de legendas explicativas, os intertítulos ajudam o leitor a captar os assuntos tratados nos textos. Noutros termos, essas formas textuais teriam os artifícios que supostamente tornam o livro paradidático de interesse. Nessa lógica, não só os veículos jornalísticos impressos, mas também a música, o cinema e a literatura têm potencial paradidático.

Considerações finais



A leitura empreendida neste estudo permite dizer que a escolha do material didático pelo professor de história é questão central em sua atividade profissional. Por isso, ele precisa ser capaz de fazer a leitura crítica do material que escolhe. Dessa forma pode oferecer aos alunos fontes que lhes permitam construir um conhecimento autêntico, a exemplo do livro paradidático de história, que amplia as fontes para construir conhecimentos escolares entre professores e alunos.

Para isso, na condição de mediador da aquisição de conhecimentos, o professor deve desenvolver capacidades que permitam reconhecer os materiais que podem comprometer as intenções e o equilíbrio quanto a oferecer pontos de vistas aos alunos, por exemplo, para quebrar estereótipos em relação a grupos sociais. Cabe-lhe oferecer possibilidades de ver o objeto de estudo escolar segundo outros vieses que não aquele reproduzido no livro didático, que é tomado como a verdade — a verdade do autor e da autora; a verdade do editor.

Seria ingenuidade esperar que todos os professores de História se envolvam com sua profissão e disciplina com a mesma convicção e que tenham a mesma formação. Mas não o seria afirmar que esses atributos são condições centrais para que possam desenvolver capacidades que lhe habilitem não só a explorar materiais didáticos, mas também a produzi-

los se valendo de veículos como jornais e revistas, além de outros. E que a formação deveria ofertar condições para que os professores desenvolvam tais atributos.

Além de a formação inicial do professor ser incompleta, há os problemas do dia a dia escolar e da vida de trabalhador que subtraem grande parte da disponibilidade de tempo para lidar com questões mais específicas do processo de ensino e aprendizagem discente como o material didático. As jornadas dobradas para aumentar o salário do professor implicam aumento de atividade docente fora da escola.

Além disso, existe um sistema escolar que pune quem ousa oferecer visões diferentes do que a história nos livros didáticos tende a consagrar. Já se vão quase 15 anos da publicação do livro aqui considerado. Nesse meio-tempo, judeus e palestinos continuaram a ser manchete nos meios jornalísticos, assim como os conflitos entre árabes e ocidentais.¹⁰ Do atentado terrorista contra os Estados Unidos em 2001 ao ataque de Israel à Palestina na virada de 2009 para 2010, esse assunto permaneceu na mídia. Esse fato pode ter afetado ainda mais as relações entre Palestina (Estado árabe com histórico de atos terroristas) e Israel (Estado com histórico de relações amigáveis com os Estados Unidos, um aliado); isto é, aumentado as razões de Israel para uma ofensiva ainda maior contra a Palestina entre 27 de dezembro de 2008 e 19 de janeiro de 2009, num ataque à Faixa de Gaza tido como dos mais violentos desde a Primeira Intifada (revolta), entre 1987 e 1991.

No universo pedagógico escolar brasileiro, a tentativa de estabelecer parâmetros para que os alunos vejam o acontecimento por outro prisma foi punido com expulsão do corpo docente de uma escola de filiação judaica. Não por acaso, a notícia foi divulgada em 11 de setembro de 2014.¹¹

¹⁰ Convém mencionar estudos brasileiros recentes sobre as relações entre judeus e palestinos (árabes e ocidentais). Um estudo é o Krauss (2010, p. 6), que “[...] apresenta a análise da cobertura imagética do conflito entre palestinos e israelenses nas capas da *Folha de S. Paulo* em cinco períodos de recrudescimento do litígio: 1947 a 1948, estabelecimento do Estado de Israel; 1967, Guerra dos Seis Dias e ocupação israelense da Faixa de Gaza e Cisjordânia; 1987 a 1988, início da primeira Intifada palestina; 2000 a 2004, segunda Intifada e Dezembro de 2008 a janeiro de 2009, período do maior ataque israelense ao território palestino. Outro estudo afim é Silva (2010, p. 8), que estudou “[...] o discurso da mídia impressa brasileira e estadunidense sobre a invasão israelense a Gaza em fins de 2008 e princípios de 2009 [...] procurando identificar o posicionamento das mídias através dos mecanismos discursivos”. Enfim, cabe citar o estudo de Maranhão (2013, p. 7) que “[...] procura compreender a construção imagética das guerras contemporâneas veiculadas pela mídia nacional e internacional por meio do estudo de caso de dois conflitos atuais: a guerra travada entre policiais e traficantes nas favelas cariocas do Complexo do Alemão e o conflito armado entre israelenses e palestinos na Faixa de Gaza que envolve a Questão Palestina”.

¹¹ “Um professor de geografia foi demitido do colégio Andrews, no Rio de Janeiro, após aplicar uma prova para a 8ª série onde fez uma comparação entre judeus e nazistas. ‘Conforme é sabido, os judeus foram perseguidos por Hitler durante o nazismo. Atualmente um determinado povo é tido como vítima dos israelenses, tendo que viver em assentamentos isolados controlados por Israel. Chegaram invadindo, tomando terras e assassinando... Quem será pior? Nazistas ou judeus?’, diz o enunciado da questão. Há ainda uma charge de um soldado com uma suástica à esquerda e, do outro lado, um soldado com a bandeira de Israel.

Referências

- ALMEIDA, Etienne Fantini de Almeida. *O discurso da apresentação dos livros didáticos: um estudo semiótico*. 2011. 147 p. Dissertação (mestrado em Letras) — Universidade presbiteriana Mackenzie.
- BLOCH, Marc. *Apologia da história ou o ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: história, geografia*. Brasília: MEC/SEF, 1997, 166p.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais*. Brasília: MEC/SEF, 1998, 436 p.
- BURKE, Peter. *A escola dos Annales (1929–1989): a revolução francesa da historiografia*. São Paulo: ed. UNESP, 1991.
- BURKE, Peter. *A escola dos Annales (1929–1989): a revolução francesa da historiografia*. São Paulo: ed. UNESP, 1991.
- CHARTIER, Roger. A mediação editorial. In: _____. *Desafios da escrita*. São Paulo: ed. Unesp, 200, p. 61–76.
- CHARTIER, Roger. Livros e educação. In: _____. *Cultura escrita, literatura e história*. São Paulo: Artmed, 2001, p. 73–7.
- CHOPPIN, Alain. O historiador e o livro escolar. *História da Educação*, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 11, n. 25, p. 5–24, 2002.
- CURY, Cláudia Engler. Análise dos livros selecionados. In: _____. *Noções de cidadania em paradidáticos*. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, p. 24–60.
- DALCIN, Andréia. A trajetória do paradidático de matemática Brasil. In: _____. *Um olhar sobre o paradidático de matemática*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, p. 9–44.
- FEBVRE, Lucien. *Combates pela história*. 3 ed. Lisboa: Presença, 1989.
- KRAUSS, Regina. **Um certo Oriente**: a caracterização de Palestinos e Israelenses na cobertura fotográfica da *Folha de S. Paulo*. 2010.109. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

Segundo Pedro Flexa Ribeiro, diretor da instituição, o episódio é “lamentável” e “fere o projeto educativo e a identidade da escola”. “Buscamos desde o começo um ambiente escolar plural, democrático, voltado para ensinar o convívio e sempre tivemos entre nossos alunos muitas crianças filhas de famílias judaicas”, disse. Ribeiro confirmou o desligamento do professor e afirmou que uma equipe do colégio conversou com alunos. “Nós vamos agora estudar estratégias que possam de alguma forma reparar o dano”. (UOL, 2014, *on-line*).

LE GOFF, Jacques et al. *A nova história*. Lugar da história. Rio de Janeiro: Edições 70, 1997, v. 1.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas: ed. UNICAMP, 1990.

LECIONARE. São Paulo: Free Shop, n. 1, set. 1993.

MACRI, Renato Domingues Zaccaro. Linguagem iconográfica e documentário em *Palestina: uma nação ocupada*. 2012. Dissertação (Mestrado em Comunicação) — Centro de Educação, Comunicação e Artes, Instituição: Universidade Estadual de Londrina.

MARANHÃO, Cristina. *As imagens da guerra: Brasil, Palestina e Portugal*. 2013. Tese (doutorado em Ciências Sociais) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

MATTAR, Philip. Western (Wailing) Wall Disturbances. *ENCYCLOPEDIA of the Palestinians* — Philip Mattar (ed.). Rev. ed.. Nova Iorque: Facts On File, 2005.

MELO, Elizabete Amorim de Almeida. O livro paradidático enquanto uma produção cultural para crianças na escola. In: _____. *Livros paradidáticos de Língua Portuguesa para crianças: uma fórmula editorial para o universo escolar*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, p. 7–20.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Paradidáticos (verbete). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira* — EducaBrasil. São Paulo: Midiamix, 2002. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=143>>. Acesso em: 4 fev. 2014.

MOREIRA, Kênia Hilda; SILVA, Marilda da. *Um Inventário — o livro didático de história em pesquisas (1980 a 2005)*. São Paulo: ed. UNESP, 2011

MUNAKATA, Kazumi. Prefácio. In: MOREIRA, Kênia Hilda; SILVA, Marilda da. *Um Inventário — o livro didático de história em pesquisas (1980 a 2005)*. São Paulo: ed. UNESP, 2011, p. 11–14.

MUNAKATA, Kazumi. *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*. 1997. Tese (doutorado em História e Filosofia da Educação) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1997.

PICHINI, Cynthia. *Leitura de paradidáticos: uma proposta de mudança*. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

PINSKY, Jaime [editora Contexto]. São Paulo, 24 de setembro de 1996. Entrevista concedida a MUNAKATA, Kazumi. *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*. 1997. Tese (doutorado em História e Filosofia da Educação) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1997.

SANTOS, Leonor W. dos. *Os paradidáticos e o ensino de leitura*. 1994. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) — Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

SILVA, José Barbosa da. *A invasão israelense a Gaza em editoriais brasileiros e estadunidenses: uma análise crítica do discurso*. 2010. 247 f. Dissertação (mestrado em Letras) — Faculdade de Letras, Universidade Federal do Piauí.

YASUDA, Ana Maria Bonato Garcez; TEIXEIRA, Maria José Ciccone. A circulação do paradidático no cotidiano escolar. In: BRANDÃO, Helena; MICHELETTI, Guaraciaba. *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1992, p. 167–95.

ZAMBONI, Ernesta. *História, que História é essa? Uma análise dos livros paradidáticos em História*. Tese (doutorado em Educação) — Universidade Estadual de Campinas, 1991.

■ FONTES

SZTERLING, Silvia. *A formação de Israel e a questão palestina*. São Paulo: Ática, 2000.

UOL. *Docente compara judeus a nazistas e é demitido de colégio no Rio*. Notícias, 6/9/2014. Disponível em: <[http://educacao.uol.com.br/noticias/2014/09/11/professor-de-geografia-compara-judeus-a-nazistas-e-e-demitido.htm#fotoNav=6 1/](http://educacao.uol.com.br/noticias/2014/09/11/professor-de-geografia-compara-judeus-a-nazistas-e-e-demitido.htm#fotoNav=6%201/)> . Acesso em: 20 jun. 2015