

Tradução / Translation

A nação e a Europa nos livros didáticos de história franceses e alemães.

Uma análise do discurso contrastiva

The Nation and Europe in French and German History Textbooks: A Cross-Cultural Discourse Analysis

Patricia von Münchow

Université Paris Cité, Paris, França

Autora

patricia.vonmunchow@parisdescartes.fr

Daniela Nienkötter Sardá

Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil

Tradutora

danielasarda@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-7128-2469>

Guilherme Soares dos Santos

Université Paris-Sorbonne, Paris, França

Tradutor

guilherme.sds@yahoo.com

<https://orcid.org/0000-0002-3497-6138>

Resumo

Este artigo trata da construção do “Si” e do “Outro” europeu nos capítulos que abordam a Primeira Guerra Mundial, em onze livros didáticos recentes de história franceses e alemães. No âmbito da “análise do discurso contrastiva”, e embasando o estudo em um inventário de procedimentos discursivos (explícitos ou não), mostra-se que os livros franceses se esforçam em construir um Si europeu apagando os beligerantes do discurso, mas sem consegui-lo totalmente, e que o Outro – sempre alemão – surge regularmente e é então construído como o único ator da guerra. O Si nos livros didáticos alemães é, ainda que não explicitamente, a Alemanha: a construção de uma comunidade nacional efetua-se inteiramente no não dito e, assim, na evidência. Ela é contrabalançada por um esforço constante de mudança de perspectiva, na qual o aluno deve aprender a colocar-se no lugar do Outro, que é, no caso, o não alemão.

* Artigo publicado originalmente na revista *Langage & Société*, n. 167, 2019 (DOI: <https://doi.org/10.3917/ls.167.0145>), e intitulado: “Quel ‘Soi’ et quel ‘Autre’ ? Une étude de la construction discursive de l’appartenance dans les manuels d’histoire français et allemands”. Agradecemos à direção da revista, bem como à autora do artigo, a autorização da publicação desta tradução na revista *Linha D’Água*. Originalmente, o artigo foi recebido em julho de 2018 e teve sua revisão aceita em novembro de 2018.

Palavras-chave: Análise do discurso contrastiva • Livros didáticos de história • Francês • Alemão • Didática da história • Memory studies

Abstract

This article deals with the construction of the "Self" and the European "Other" in the chapters on World War I of eleven French and German history textbooks. Within the framework of "Cross-Cultural Discourse Analysis", the author analyzes a series of explicit and non-explicit discursive procedures and brings about the construction of a European Self in the French textbooks, which seek to erase all belligerents from their discourse. They do not always succeed, though, which gives way to the construction of a-German-Other, who is also the sole actor of the war. In the German textbooks the "Self" is always German without this ever being made explicit. The construction of a national community remains entirely unsaid and thus seems obvious but is counterbalanced by a constant effort to change perspectives. The student has to learn to see the events from the perspective of the Other, namely the non-German.

Keywords: Cross-Cultural Discourse Analysis • History textbooks • French • German • Didactic of history • Memory Studies

Introdução

Segundo o historiador Berger (2017, p. 39), desde 1750 os processos de nacionalização e a profissionalização da história como disciplina acadêmica se desenrolaram "lado a lado" por toda a Europa. A escrita da história nacional representa um "enorme potencial" para a construção de identidades coletivas, quer a historiografia seja marcada por um "estatismo" no caso dos Estados-nações de longa data, quer ela seja antes impregnada de lógicas culturais ou étnicas, no caso de nações (há muito) sem Estado (BERGER, 2017, p. 44). A partir do final dos anos 1950, e notadamente durante os anos 1960 e 1970, a historiografia mostrou-se mais crítica em relação à história nacional, assim como em relação ao "nacionalismo historiográfico" do passado, embora a crítica continuasse a ser feita em âmbito nacional (BERGER, 2017, p. 49). Por fim, desde os anos 1990, assiste-se, por um lado, a formas de historiografia mais transnacionais e, por outro lado, a abordagens autorreflexivas da história nacional (BERGER, 2017, p. 49-52)¹. No conjunto, Berger estima que, até hoje, os historiadores, que foram os construtores de uma série de nações, permanecem sendo os guardiões destas (BERGER, 2017, p. 52-53).

Essas tendências podem, ou não, ser traduzidas nos livros didáticos. Para Tutiaux-Guillon, apesar da escolha habitual de assuntos franco-centrados, os currículos e os livros didáticos de história franceses colocam-se resolutamente e de maneira perene em uma perspectiva universalista, ao interpretar correntes, eventos e evoluções históricas (2017, p. 275).

¹ No entanto, constata-se também em certos países, desde a década de 1980, o ressurgimento da historiografia nacional, sintoma de "crises de identidade nacionais" (BERGER, 2017, p. 51).

Segundo essa especialista em didática da história, a base comum de conhecimentos e competências² privilegia o mundo e a Europa em vez da França, o que corresponderia ao mesmo tempo à tradição humanista francesa e à integração europeia, bem como à globalização (TUTIAUX-GUILLON, 2017, p. 282). Constata-se, no entanto, que se a base comum de 2006³ estipula (no anexo 6, intitulado “As competências sociais e cívicas”) que “[se] trata [...] de desenvolver o sentimento de pertença ao seu país, à União Europeia”, a base comum de 2015⁴ anuncia (no “Domínio 3: a formação da pessoa e do cidadão”) que “[a escola] permite ao aluno adquirir [...] o sentimento de pertença à sociedade”, não sendo mais mencionada a Europa na definição de “pertença”. Quanto aos *Bildungsstandards* na Alemanha, que são numerosos no nível equivalente ao *collège*⁵ francês, já que diferem de acordo com o tipo de estabelecimento e os *Länder*⁶, a Europa ocupa um lugar importante neles. Por exemplo, os *Bildungsstandards* de história para o *Gymnasium*, no Bade-Wurtemberg de 2004 a 2015 (p. 216)⁷, dão uma “importância particular” (“*hohe Bedeutung*”) à “construção da identidade europeia” (“*Herausbildung der europäischen Identität*”). Além disso, trata-se da “promoção do vínculo com o espaço de vida estrito, por um lado, e da significação de estruturas globais, por outro lado” (p. 219)⁸.

Para Christophe e Schwedes (2015b, p. 17), que publicaram recentemente uma obra sobre a Primeira Guerra Mundial nos livros didáticos de uma série de países distintos, o ensino de história tem, já há cem anos, a função de tornar os alunos membros de uma nação. Nação que se torna, no imaginário, uma comunidade — entre outras razões, pelo fato de que os seus membros compartilham de uma série de representações adquiridas justamente graças ao ensino de história. Assim, Carrier (2018, p. 191), que se situa em um plano meta-analítico, observa que a “nação” fornece, explicitamente ou não, o contexto à quase-totalidade da pesquisa sobre os livros didáticos, sendo, então, necessário adotar uma atitude crítica em relação a este.

É o que será feito nesta contribuição, ao se interrogar sobre a “pertença” — nacional ou transnacional — sugerida nos capítulos que tratam da Primeira Guerra Mundial nos livros didáticos de história franceses e alemães. Após ter apresentado o quadro teórico-metodológico da pesquisa, assim como o *corpus* estudado e o contexto do qual ele deriva, mostrar-se-á quais

² [N. da T.] Texto oficial de educação, análogo à nossa Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

³ Disponível em: <https://www.education.gouv.fr/bo/2006/29/MENE0601554D.htm>

⁴ Esta edição é intitulada “Núcleo comum de conhecimentos, de competências e de cultura”. Disponível em: http://cache.media.education.gouv.fr/file/17/45/6/Socle_commun_de_connaissances_de_compences_et_de_culture_415456.pdf.

⁵ [N. da T.] Equivalente aos quatro últimos anos do Ensino Fundamental brasileiro (anos finais, ou Fundamental II).

⁶ [N. da T.] Ao contrário da França, onde o sistema educativo é centralizado (ou seja, cabe ao Estado francês a definição das orientações pedagógicas e dos programas de ensino), na Alemanha cada unidade administrativa (*Land*) é autônoma no que se refere às orientações educacionais.

⁷ Disponível em: http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsbw/Bildungsplaene/Bildungsplaene-2004/Bildungsstandards/Gymnasium_Bildungsplan_Gesamt.pdf.

⁸ “*die Verbundenheit mit dem eigenen engeren Lebensraum einerseits und die Bedeutung globaler Strukturen andererseits [...] fördern*”.

representações os autores dos livros didáticos constroem e/ou transmitem sobre o tema do Si, por um lado, e, por outro lado, qual “Outro” europeu é construído e de que maneira esse Outro é discursivamente distinguido do Si. Abordar-se-á, enfim, uma série de fatores que podem explicar os resultados da análise.

1 Quadro teórico e metodológico

Os meus trabalhos derivam da “análise do discurso contrastiva”, que se situa no cruzamento da análise de discurso francesa, da linguística textual e das abordagens contrastivas ou “transculturais”⁹, e tem por objeto a comparação de diferentes culturas discursivas. A noção de “cultura discursiva” remete, por um lado, a um conjunto de representações sociais que circulam em uma comunidade sobre os objetos sociais, representações que se manifestam e se constroem em discursos; por outro lado, a “cultura discursiva” reúne também as representações sociais do discurso a se formar ou não sobre esses mesmos objetos sociais.

É partindo das operações discursivas (fundadas com base em procedimentos sintáticos, semânticos, enunciativos e textuais) que se pode chegar a essas representações sociais. No presente caso, para compreender melhor a construção da “pertença” nos livros didáticos de história, interroga-se sobre a “colocação em primeiro plano” (“*foregrounding*”) ou a “colocação em segundo plano” (“*backgrounding*”), ou mesmo sobre a supressão dos atores na frase (ver VAN LEEUWEN, 2008), embora seja igualmente salientado o papel de procedimentos como o discurso reportado, a comparação etc. Além disso, utiliza-se dos trabalhos de Reisigl e Wodak (2001)¹⁰ acerca dos diversos procedimentos discursivos da discriminação, que eles definem — de maneira etimológica — como sinônimo de “distinção”, “diferenciação”, “separação”, “pôr de lado”.

Em se tratando da noção de “pertença”, retomada, como se viu, na base comum de conhecimentos, de competências (e de cultura), as reflexões que lhe dizem respeito são numerosas em sociologia já há bastante tempo¹¹. Referir-se-á aqui a Lamizet (2015, p. 26), que distingue as dimensões singular e coletiva da identidade, esta última sendo definida como “as pertenças de que se é portador e nas quais se inscrevem as nossas práticas sociais”. Para esse autor (LAMIZET, 2015, p. 33), a pertença é, antes de tudo, “a uma cidade, a uma região ou a uma nação”¹², mas também pode tratar-se de identidades transnacionais, no âmbito da União

⁹ Para uma descrição detalhada dessa abordagem, ver principalmente Münchow (2009a).

¹⁰ Tanto van Leeuwen quanto Reisigl e Wodak situam-se na *Critical Discourse Analysis*, disciplina da qual tomase de empréstimo aqui, sem vínculo com esta, algumas ferramentas de análise.

¹¹ Uma das mais célebres é a de Max Weber em *Economia e Sociedade* (1921).

¹² Para Lamizet (2015, p. 33), essa pertença é sinônimo de “cidadania”. Carrier (2013, p. 61), por sua vez, insiste no fato de que “a cidadania moderna (a pertença a um Estado de direito) e o sentimento nacional (a pertença a uma comunidade afetiva) não coincidem necessariamente”. É amiúde impossível distinguir no discurso a construção de cada um desses dois tipos de pertença, que mantêm relações complexas, sobretudo quando se examina os procedimentos discursivos não explícitos. É preciso, no entanto, ter em mente a advertência de Carrier contra uma possível confusão.

Europeia, por exemplo (*ibid*, p. 37-38). Essas diferentes pertencas não se excluem mutuamente (*ibid*, p. 33), sobretudo porque, como o resumo Szakács (2018, p. 199), a teorização da identidade mudou bastante desde os anos 1990: “*No longer understood as a ‘natural given’, but instead as a highly situational, multidimensional, multi-layered, and fluid social construct, identity has given way to ‘identities’ plural*”. Para Lamizet (2015, p. 33), “só se pode pensar plenamente o significado da identidade em uma relação com a do outro”. Ora, no que concerne às identidades coletivas e, portanto, às pertencas, “é uma lógica de confronto e de oposição que [lhes] dá sentido” (*ibid*, p. 27). É nesse espírito que se perguntará qual Si e qual Outro — nacional? transnacional? — são construídos nos livros didáticos e de qual(is) maneira(s). Deixar-se-á de lado, contudo, a reflexão sobre uma possível construção da pertença regional, que parece completamente ausente dos livros didáticos franceses, e presente nos livros didáticos alemães; destes existem, contudo, versões diferentes em função dos *Länder*, essencialmente nos “projetos” ao final dos capítulos (tratando, por exemplo, da análise de um monumento na região para a qual o livro didático foi feito; ver *Reise*, p. 284).

Além disso, focar-se-á no modo pelo qual se constrói sincronicamente um Si e um Outro europeu. Em outras palavras, em vez de estudar como os contemporâneos da Primeira Guerra Mundial são considerados “outros”, perguntar-se-á qual Si e qual Outro atuais os autores de livros didáticos constroem por meio dos seus modos de tratar os atores e as ações de um acontecimento particularmente conflituoso do passado, a saber, a Primeira Guerra Mundial. Trata-se, então, de uma focalização na “historicidade”, em termos de organização do passado em relação ao presente e ao futuro (CARRIER, 2018, p. 193). Com efeito, se o livro didático de história “reúne como em um vidro incandescente” a ou as “culturas memoriais” da comunidade para a qual foi fabricada (CHRISTOPHE; SCHWEDES 2015a, p. 9)¹³, essa cultura memorial é sempre moldada tanto pelos acontecimentos do passado (de diferentes épocas e não somente da época abordada no livro didático) quanto pelas necessidades do presente, como já o mostrava Halbwachs (1925), e como não param de lembrar, atualmente, uma série de autores no contexto dos *memory studies* (ver, por exemplo, KANSTEINER, 2006 ou LEBOW *et al.*, 2006). Ora, as necessidades do presente são múltiplas — políticas, científicas e comerciais, no caso do livro didático... — e se opõem, às vezes, umas às outras (CHRISTOPHE; SCHWEDES, 2015b, p. 23). Procurar-se-á “separá-las” tanto quanto possível, propondo, ao final do artigo, fatores explicativos para os resultados das análises.

Enfim, em vez de se perguntar sobre o lugar, explícito, atribuído nos livros didáticos à construção de uma pertença, ou sobre os passos (explicitamente) recomendados para se chegar até ele, a análise do discurso contrastiva possibilita estudar as representações construídas de modo não explícito, ou mesmo não consciente, por meio de procedimentos discursivos implementados acerca de outros temas. Especialmente a atenção dada ao não dito possibilita tratar o assunto de uma maneira inovadora, diferente daquela geralmente praticada nos estudos

¹³ “*Erinnerungskulturen [...] werden in Schulbüchern wie in einem Brennglas gebündelt.*”

sobre a construção nacional e/ou europeia nos livros didáticos, e que não são raras desde os anos 2000¹⁴.

2 Corpus

2.1 Seleção do corpus

O *corpus* estudado consiste em quatro livros didáticos de história franceses e sete livros didáticos alemães, todos recentes e em uso no momento da seleção do *corpus* (2012-2014)¹⁵:

- ARIAS, S.; CHAUDRON, E. (Orgs.). *Histoire Géographie 3^e*. Paris: Belin, 2012. [Belin];
- AZZOUZ, R.; GACHE, M. L. (Orgs.). *Histoire Géographie 3^e*. Paris: Magnard, 2012 [Magnard];
- HAZARD-TOURILLON, A. M.; FELLAHI, A. (Orgs.). *Histoire Géographie 3^e*. Paris: Nathan, 2012 [Nathan];
- IVERNEL, M.; VILLEMAGNE, B. (Orgs.). *Histoire Géographie 3^e*. Paris: Hatier, 2012 [Hatier];
- EBELING, H.; BIRKENFELD, W. (Orgs.). *Die Reise in die Vergangenheit*. Nordrhein-Westfalen 2. Braunschweig: Westermann, 2013 [Reise];
- LENDZIAN, H. J.; MATTES, W. (Orgs.). *Zeiten und Menschen 3*. Paderborn: Schöningh, 2005;
- OOMEN H. G. (Org.). *Geschichte Hessen*. Entdecken und Verstehen 3. Von der Französischen Revolution bis zum Ersten Weltkrieg. Berlin: Cornelsen, 2013 [Entdecken];
- REGENHARDT, H. O.; TATSCH, C. (Orgs.). *Forum Geschichte*. Ausgabe Hessen. Band 4: Vom Ersten Weltkrieg bis heute. Berlin: Cornelsen, 2009 [Forum];
- SAUER, M. (Org.). *Geschichte und Geschehen 5*. Stuttgart/Leipzig: Klett, 2011 [Geschichte];
- SIMIANER, N. (Org.). *Von... bis*. Geschichtsbuch für Realschulen. Braunschweig/Paderborn/Darmstadt: Schöningh, 2006 [Von... bis];
- CHRISTOFFER, S. *et al.* *Mitmischen 2*. Stuttgart/Leipzig: Klett, 2012 [Mitmischen].

Mesmo que o foco aqui seja as diferenças enumeradas entre os livros didáticos franceses em seu conjunto, por um lado, e os livros didáticos alemães, por outro lado, pareceu útil, dada a organização do secundário na Alemanha¹⁶, garantir que vários *Länder* e diferentes percursos do secundário sejam representados pelo *corpus* alemão, razão pela qual ele apresenta mais obras do que o *corpus* francês. As obras francesas destinam-se, todas elas, a um público de primeiro ano do Ensino Médio, enquanto que os livros didáticos alemães podem ser utilizados de modo mais flexível entre o equivalente do nono ano do Ensino Fundamental ao segundo ano do Ensino Médio (8. Klasse, 9. Klasse, 10. Klasse), em função dos *Länder*.

¹⁴ Ver a meta-análise de Szakács (2018).

¹⁵ Figuram entre colchetes os termos pelos quais, a seguir, os livros didáticos serão remetidos.

¹⁶ Os programas escolares são estabelecidos, neste país, no âmbito dos *Länder*, e o secundário, a partir do Fundamental II, apresenta três, ou até quatro, percursos diferentes, que se distinguem pelo nível escolar dos alunos acolhidos.

2.2 Restrições editoriais, redacionais e institucionais

Antes de abordar os resultados das análises, vale salientar algumas restrições editoriais, redacionais e institucionais que têm uma influência importante na elaboração dos livros didáticos (ver sobretudo BAQUÈS, 2007; MACGILCHRIST, 2011)¹⁷. Tanto na França quanto na Alemanha, os livros didáticos são publicados por editoras privadas submetidas ao imperativo da competitividade e da rentabilidade. Isso explica, entre outras coisas, a perenidade de uma parte dos documentos de uma edição a outra, e especialmente daqueles cujos direitos de reprodução tiveram de ser adquiridos (BAQUÈS, 2007, p. 142). Nos dois países, da mesma forma, a elaboração dos livros didáticos depende dos programas escolares, mas na França não há controle ministerial sobre o produto final, contrariamente ao que se passa na maioria dos *Länder* alemães.

O processo de elaboração é, em ambos os casos, de uma grande complexidade. Para Baquès (2017, p. 127), o livro didático “articula, na França, as lógicas cruzadas da instituição escolar, da prática editorial, da universidade enquanto a garantidora da validação dos saberes, mas também da prática docente”. Macgilchrist, que analisa a situação na Alemanha, considera o livro didático como uma “coprodução híbrida” (2011, p. 254), cujos objetivos são necessariamente diversos e até contraditórios, já que nele intervêm, além dos editores e dos autores, os professores, os alunos, os programas [de ensino], os meios de comunicação de massa, os grupos de interesse, as organizações transnacionais, as reações às publicações anteriores, os *Länder*, as bases curriculares comuns (*Bildungsstandards*), as tecnologias etc. Macgilchrist insiste particularmente no papel que desempenha a consideração dos partidos políticos, com os editores propondo diferentes livros didáticos nos diferentes *Länder* em função da coloração política dos governos (2011, p. 254).

Com vistas à aprovação pelo *Land*, o partido político tem igualmente uma influência na escolha dos autores — em se tratando do nosso *corpus*, Simianer, por exemplo, o coordenador de *Von... bis*, é não somente diretor de uma *Realschule*, mas também presidente do grupo CDU¹⁸ no conselho municipal de uma comuna no Bade-Wurtemberg —, assim como considerações econômicas, que favorecem os “multiplicadores”, ou seja, os professores e coordenadores em posições-chave. Mas o comprometimento dos participantes putativos com a sua disciplina também desempenha um papel relevante (MACGILCHRIST, 2011, p. 252). Chega-se, assim, a equipes de especialistas frequentemente numerosas: em se tratando do nosso *corpus*, as equipes alemãs contêm, em média, entre 8 e 9 colaboradores, incluindo os coordenadores (sem contar com *Forum*, obra na qual só são indicados os nomes dos dois coordenadores), contra 17 (ou seja, o dobro) nas equipes francesas.

¹⁷ Macgilchrist (2011) conduziu um estudo etnográfico em uma editora alemã com o objetivo de compreender melhor a produção discursiva realizada nesta.

¹⁸ [N. da T.] *Christlich Demokratische Union Deutschlands*, partido político alemão.

As restrições das diretrizes curriculares parecem mais relevantes do que a “escrita programática” e a “inovação pedagógica” (BAQUÈS, 2007, p. 132), na França mais do que na Alemanha. Com efeito, o formato da página dupla constitui evidentemente uma obrigação menos negociável no *corpus* francês do que nas obras alemãs. Baquès relata, além disso, um declínio na importância dos historiadores nos últimos anos em favor da instituição de ensino e da editora (*ibid.*, p. 133). No que tange ao *corpus* estudado, a grande maioria dos coordenadores e autores franceses — sempre identificados pela sua profissão — é, de fato, professor de história no Ensino Médio ou no Fundamental II; *agrégés* e *certifiés*¹⁹ sendo apenas distinguidos no livro didático de Nathan. Os inspetores de academia²⁰ estão igualmente muito presentes, visto que os livros da editora Magnard e os da editora Nathan são respectivamente organizados por dois inspetores. Os formadores de formadores são raros (um dos organizadores do livro didático da editora Belin é professor em uma IUFM²¹; um dos autores do livro da editora Magnard é “formador na academia de Créteil”; e um dos autores do livro da Hatier é *maître de conférences*²² na universidade Lille-3). Nas equipes alemãs, a atividade exata de cada membro não é indicada, mas pode-se supor, dados os títulos de “Prof.” e de “Dr.”, mencionados nos três livros didáticos do *corpus*²³, que um número relativamente grande de autores é universitário. Assim, 3 dos 11 autores de *Mitmischen* têm um doutorado, e até 6 de 9 no caso de *Entdecken* (3 desses 6 são professores universitários).

3 O Si e o Outro nos livros didáticos franceses

Nas páginas que seguem, os resultados da pesquisa serão relatados, evidenciando qual perspectiva sobre “Si” e sobre o “Outro” depreende-se dos livros didáticos franceses, primeiro, e depois dos alemães. Nos dois casos, constata-se certo esforço em ir além de um possível “Si” nacional, mas será visto que essa vontade se manifesta de uma maneira radicalmente diferente nos livros didáticos dos dois lados do Reno²⁴.

¹⁹ [N. da T.] *Agrégé* é um professor que foi aprovado no concurso de *agrégation*, que seleciona professores para o ensino secundário e o ensino superior. *Certifié* é um professor que é funcionário do Estado e que, para tanto, passa por uma série de provas de acordo com o nível no qual pretende lecionar, a mais famosa delas sendo o CAPES (*Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré*). Nesse sentido, o *agrégé* tem um estatuto mais elevado na hierarquia dos profissionais da educação, pois pode lecionar tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior.

²⁰ [N. da T.] Segundo a página do Ministério da Educação francês, os inspetores de academia “são funcionários de alto escalão da Educação nacional”. São selecionados por concurso, sob a condição de já serem funcionários titulares, como os *maîtres de conférences*, os professores *agrégés*, os funcionários da direção de estabelecimento de ensino, entre outros. Disponível em: <https://www.education.gouv.fr/etre-inspecteur-d-academie-ia-et-etre-inspecteur-pedagogique-regional-ipr-3179>

²¹ [N. da T.] *Institut Universitaire de Formation des Maîtres* [Instituto Universitário de Formação de Professores].

²² [N. da T.] Homólogo do professor adjunto nas universidades brasileiras.

²³ O fato de que a titulação dos autores não seja mencionada nos outros livros didáticos não significa que eles não a tenham. O coordenador de *Geschichte*, Michael Sauer, por exemplo, é professor universitário em didática da história.

²⁴ Alguns dos excertos analisados neste estudo já foram apresentados segundo questionamentos diferentes daquele que norteia a presente pesquisa (ver notadamente MÜNCHOW, 2013; 2016a; 2018a). É especialmente

Duas tendências opostas, que não têm certamente o mesmo peso no interior dos livros didáticos, caracterizam as obras francesas. Essa contradição torna aparente a diversidade das restrições exercidas sobre o livro didático de história.

3.1 Esforços de construção de um Si europeu...

Nos livros didáticos franceses, observa-se o uso recorrente da voz passiva, como no excerto 1, de plurais sintáticos e de substantivos não humanos, como no excerto 2, ou ainda da denominação indireta para um estatuto “de guerra” em vez dos gentílicos (excerto 3), ao descrever ações de guerra²⁵:

(1)

La guerre en Europe *est déclenchée* durant l'été 1914 et dure jusqu'à l'armistice du 11 novembre 1918. (Hatier 38)²⁶

[A guerra na Europa *é desencadeada* durante o verão de 1914 e dura até o armistício de 11 de novembro de 1918.]

(2)

À partir de l'automne de 1914, **sur le front ouest**, *les armées* s'enterrent face à face dans des **tranchées** protégées par des barbelés et des mines. Pendant trois ans, *le front* bouge peu. *Les grandes offensives* pour le percer (Verdun, la Somme), très meurtrières, se soldent par des échecs. (Hatier 44)

[A partir do outono de 1914, **no front ocidental**, *os exércitos* se enfiaram frente a frente nas **trincheiras** protegidas por arames farpados e minas. Durante três anos, *o front* desloca-se pouco. *As grandes ofensivas* para atravessá-lo (Verdun, Somme), muito mortíferas, redundam em fracassos.]

(3)

Les vainqueurs imposent leur paix aux vaincus et redessinent l'Europe /.../. (Nathan 52)

[*Os vencedores impõem a sua paz aos vencidos* e reconfiguram a Europa /.../.]

Isso permite, ao apresentar de certo modo a guerra como o seu próprio ator, por um lado, e ao generalizar às custas de ações precisas de tal ou tal país, por outro lado, ignorar os reais atores da guerra, que são “colocados em segundo plano” (“*backgrounded*”), possivelmente “suprimidos” (“*suppressed*”), segundo a terminologia de van Leeuwen (2008)²⁷. Um outro ator

o caso dos excertos dos livros didáticos franceses, razão pela qual eu comento mais brevemente essa parte da análise do que a dos livros didáticos alemães.

²⁵ Os itálicos nos excertos servem para ressaltar os elementos particularmente importantes para a análise, enquanto que os caracteres em negrito aparecem tais quais nos livros didáticos. Abro mão, aqui, da reprodução dos caracteres coloridos.

²⁶ [N. da T.] Uma vez que o artigo original apresenta em alemão os trechos originais dos livros didáticos alemães, optamos, aqui, por reproduzir em francês os trechos originais dos livros franceses. Nas traduções do *corpus*, optamos por uma tradução a mais fiel possível ao original, a fim de facilitar a compreensão das análises linguísticas.

²⁷ Van Leeuwen (2008, p. 29) define o “*backgrounding*” da seguinte maneira: “*The excluded social actors may not be mentioned in relation to a given action, but they are mentioned elsewhere in the text, and we can infer*

“macrocoletivo” recorrente e participante dessa “colocação em segundo plano” dos países individuais é justamente a “Europa”, cuja própria “fratura” pressupõe a unidade de fundo:

(4)

L'Europe connaît un déclin économique. [Belin 38]

[*A Europa enfrenta um declínio econômico.*]

(5)

Une Europe fracturée par deux blocs d'alliances [Nathan 190]

[*Uma Europa fraturada por dois blocos de alianças*]

Essa apresentação de uma guerra sem beligerantes, como tendo “ocorrido” tal qual uma catástrofe natural, explica-se, sem dúvida, por uma necessidade contemporânea de construção ou defesa da União Europeia, necessidade que busca a conciliação e o consenso. Todorova (1999, p. 171) fala, a esse respeito, de uma “vontade hegeliana” de harmonização. Pode-se, com efeito, aproximar os procedimentos em questão daqueles que Mouffe (2004, 2013, por exemplo) chama de “modos políticos cosmopolitas”, conceito em que se inspiraram Bull e Hansen (2016) para falar de “modos memoriais cosmopolitas”. Essa tendência “universalista” ou “europeísta” — jamais explicada, mas de certa maneira imposta pelo “efeito de evidência” (GUILBERT, 2009, p. 14) criado pelos procedimentos listados — não está ausente dos livros didáticos alemães, ainda que seja rara, ao passo que nos livros didáticos franceses ela representa a opção majoritária... mas não exclusiva.

3.2 ... mas o agressor alemão reaparece

Se a neutralidade “europeísta” não é onipresente é porque, de vez em quando, o agressor alemão reaparece nos textos dos criadores de livros didáticos:

(6)

1918 : vers la fin de la guerre

• **En 1918, la guerre de mouvement reprend.** Ayant déplacé à l'ouest les troupes du front russe, *les Allemands tentent une offensive décisive.* Comme en 1914, *ils sont arrêtés* sur la Marne.

•• La contre-offensive des Alliés est lancée par le général Foch. Elle utilise les renforts américains et les chars. *L'armée allemande recule.*

••• **Les Italiens battent les Austro-Hongrois, l'Empire ottomans'effondre** ; vaincues sur tous les fronts, *les Puissances centrales s'inclinent.* **Menacée d'invasion, l'Allemagne signe l'armistice à Rethondes, le 11 novembre 1918.** (Belin 29)

[**1918: perto do fim da guerra**

• **Em 1918, a guerra de movimento recomeça.** Tendo deslocado as tropas do *front* russo para o oeste, *os alemães tentam uma ofensiva decisiva.* Da mesma maneira que em 1914, *eles são detidos* em Marne.

•• A contraofensiva dos Aliados é lançada pelo general Foch. Ela utiliza reforços americanos e tanques. *O exército alemão recua.*

••• **Os italianos derrotam os austro-húngaros, o Império otomano desmorona; vencidas em todas as frentes, as Potências Centrais se curvam. Ameaçada de invasão, a Alemanha assina o armistício em Rethondes, em 11 de novembro de 1918.]**

with reasonable (though never total) certainty who they are”. A supressão é uma forma mais radical de exclusão de atores ou de ações do texto.

Quando se observa os atores nesses enunciados, constata-se que — com exceção dos casos em que se trata de não humanos (“a guerra”, “ela [a contraofensiva]”), do agente individual que é “o general Foch”, não explicitamente vinculado a um país, e dos “italianos”, que aparecem como vencedores dos “austro-húngaros” — esses atores, quer sejam agentes ou pacientes, agressores ou rendidos, são sempre os alemães (ou, mais geralmente, as Potências Centrais). Com efeito, o uso da voz passiva permite um total descaso para com os outros países. Descobre-se que “os alemães tentam uma ofensiva” e que “eles são detidos”, mas não por quem. “As Potências Centrais se curvam” porque elas são “vencidas em todas as frentes”, mas não é precisado quem as venceu. Descobre-se que “a Alemanha assina o armistício” e por que, mas o sintagma participial “ameaçada de invasão”, destinado a indicar esse motivo, permite mais uma vez ignorar o agente da ameaça que levou à assinatura.

É, de resto, uma ferramenta textual (ou “composicional”) que possibilita aos autores de livros didáticos afastarem-se dos seus relatos de guerra sem atores. Não mais no seu “próprio” discurso, mas em certas fontes históricas, toda neutralidade é, de fato, abandonada. Essas fontes trazem descrições cheias de marcadores de intensidade (ROMERO, 2017) das ações de guerra alemãs:

(7)

« /.../ Les Allemands, avec une ténacité inouïe, avec une violence sans égale attaquent nos lignes qu'ils martèlent et rongent [...]. Nos poilus héroïques tiennent bon, malgré les déluges d'acier, de liquides enflammés de gaz asphyxiants... » (d'après le *Journal de guerre* du docteur Marcel Poisot) (Belin 30)²⁸

[“/.../ Os alemães, com uma tenacidade inaudita, com uma violência sem igual, atacam nossas linhas, que eles martelam e corroem [...]. Nossos soldados heroicos mantêm-se firmes, malgrado as enchentes de aço, dos líquidos inflamados de gás asfixiantes...” (segundo o *Diário de guerra* do doutor Marcel Poisot)]

Essa repartição em termos de atitude em relação ao Outro potencial em diferentes subgêneros discursivos do livro didático — generalização e neutralidade de grande parte do discurso dos criadores, “etnificação” por etnonímia (REISIGL; WODAK, 2001, p. 50) e avaliação negativa da Alemanha nas fontes — permite aos criadores construir uma pertença contemporânea à Europa (pois o aluno aprende que as autoridades discursivas atuais esforçam-se por não distinguir diferentes países no interior da Europa), reconhecendo ao mesmo tempo os sentimentos negativos em relação à Alemanha, mas que eles relegam “na História”, tanto no que concerne ao autor quanto ao destinatário desses subgêneros discursivos do livro didático. Essa articulação de procedimentos pode parecer uma maneira hábil de transmitir representações contraditórias, algumas das quais são do passado (mas não só, sem dúvida), e outras do presente.

Entretanto, observa-se também, na articulação entre fontes e instruções, um tratamento diferente das fontes francesas e das fontes alemãs. Estas últimas são, com efeito,

²⁸ O sinal /.../ indica o meu corte; aquele operado pelos autores do livro didático é assinalado da seguinte forma: [...].

problematizadas enquanto fontes. É o caso, por exemplo, de um excerto das memórias de Bernhard von Bülow²⁹, antigo chanceler de Guilherme II, que se pronuncia de forma muito negativa sobre o tratado de Versalhes (Belin 41). Pede-se, então, que o aluno determine de qual “tipo de texto” se trata, quem é o autor e o destinatário deste, qual é a sua data, antes de instigá-lo a “se perguntar sobre o ponto de vista do autor e o interesse histórico do texto”. Trata-se, portanto, de fazer o aluno compreender, interpretar e avaliar a fonte no seu contexto. A instrução que se aplica a uma série de fontes, incluindo a do excerto (7), é a seguinte:

(8)

Relevez l'armement utilisé durant la bataille. Relevez les éléments montrant l'atrocité des combats. (Belin 31)

[Assinale o armamento utilizado durante a batalha. Assinale os elementos que mostram a atrocidade dos combates.]

Nenhuma contextualização nem problematização: as informações que o aluno deve extrair da fonte precisam ser consideradas, contrariamente àquelas da fonte cujo autor é von Bülow, como incontestavelmente verdadeiras. Portanto, tem-se aí uma forma de “discriminação” no sentido de “tratamento diferente” do Outro que é alemão. Por conseguinte, o Si é definido, *a mínima*, como o não Outro, o não alemão.

Para concluir, pode-se lançar a hipótese de que a representação de um Si europeu não pode ser mantida ao longo de todo o livro didático francês, pois trata-se justamente de um esforço consciente de criação, em vez de uma representação bem ancorada e, portanto, “evidente” (no sentido de que ela seria tão consensual que se tornaria não consciente, o que converteria a sua expressão em discurso, seja de maneira explícita ou somente indexada, ao mesmo tempo inútil e improvável³⁰). Poder-se-ia supor também que o ponto de vista europeu — no sentido dos grandes países da União Europeia tão somente — persiste nos livros didáticos franceses, mas que a Alemanha é ora incluída em, ora excluída da Europa. De um modo mais geral, vê-se bem nos livros didáticos que as construções do Si e do Outro de diferentes épocas formam as “camadas simultâneas” (“*simultaneous layers*”; BLOMMAERT, 2005, p. 130-131), cuja “sincronização” é às vezes difícil (*ibid.*, p. 142). A relação atual entre a França e a Alemanha inspira nos autores um tipo de representação bem diferente daquela que resulta das relações mais antigas.

²⁹ Bernhard von Bülow. *Mémoires*. Paris: Plon, 1931.

³⁰ Essa definição de evidência no sentido de um tipo (ou estatuto) de representação (ver MÜNCHOW, 2016b; 2018b) a distingue claramente de um “efeito de evidência” ou de “procedimentos de evidência” (GUILBERT, 2009; 2015), que constituem uma ferramenta de argumentação e são desdobrados para dar uma aparência de evidência a representações que não são suficientemente compartilhadas de acordo com o gosto do locutor. Nesse sentido, a “identidade europeia” é construída nos livros didáticos franceses por “procedimentos de evidência”, precisamente porque ela não se baseia em evidências, no sentido de representações amplamente compartilhadas na sociedade; como o mostra, aliás, a presença de representações opostas — o alemão tido como o Outro — no interior de um mesmo livro didático.

4 O Si e o Outro nos livros didáticos alemães

Nos livros didáticos alemães a construção de um Si e de um Outro não se faz da mesma forma que nos livros didáticos franceses. Entretanto, também naqueles livros, os autores combinam diferentes tipos de procedimentos, que não cumprem todos, necessariamente, a mesma função.

4.1 A Alemanha, um país à parte

Certos aspectos do excerto seguinte assemelham-se ao que se encontra na maioria dos livros didáticos franceses. Plurais (“*Beide Seiten*”, pt. “os dois lados”), agentes não humanos (“*Eine Gegenoffensive*”, pt. “uma contraofensiva”; “*Der Stellungskrieg*”, pt. “a guerra de trincheiras”; “*der Frontverlauf*”, pt. “a linha de frente”; “*die Kämpfe*”; pt. “as batalhas”), assim como expressões impessoais (“*kam es zu gewaltigen Schlachten*”, pt. “houve grandes batalhas”) desenham uma guerra sem atores reais:

(9)

Im August 1914 eroberten die deutschen Truppen in wenigen Wochen Belgien und drangen nach Nordfrankreich vor. Eine Gegenoffensive der französischen und englischen Truppen brachte den Einmarsch zum Stehen. Auf einer Länge von 700 Kilometern gruben sich die deutschen Soldaten und ihre Gegner in Schützengräben ein. Der Stellungskrieg begann. Beide Seiten versuchten, mit Artilleriegeschützen und Maschinengewehren die Stellungen des Gegners zu erobern, ohne dass der Frontverlauf sich wesentlich veränderte. Im Jahre 1916 kam es zu gewaltigen Schlachten bei der französischen Stadt Verdun und am Fluss Somme. Über Monate hinweg tobten die Kämpfe. Mehr als eine Million deutsche, französische und englische Soldaten fielen. (Mitmischen 288)

[Em agosto de 1914, as tropas alemãs conquistaram a Bélgica em poucas semanas e avançaram para o norte da França. Uma contraofensiva das tropas francesas e inglesas deteve a invasão. Em uma área de 700 quilômetros, os soldados alemães e os seus adversários enfiaram-se nas trincheiras. A guerra de trincheiras começou. Os dois lados tentaram conquistar posições do inimigo com a ajuda de peças de artilharia e de metralhadoras, sem que a linha de frente mudasse de forma significativa. Em 1916, houve grandes batalhas perto da cidade francesa de Verdun e do rio Somme. As batalhas rebentaram durante meses. Mais de um milhão de soldados alemães, franceses e ingleses caíram.]

Mas constata-se igualmente que os coletivos, além das nações, são enumerativos em vez de englobantes (“*der französischen und englischen Truppen*”, pt. “tropas francesas e inglesas”; “*Mehr als eine Million deutsche, französische und englische Soldaten*”, pt. “mais de um milhão de soldados alemães, franceses e ingleses”), o que deriva de um tratamento mais particularista do que universalista dos beligerantes, mesmo que a cifra seja, por sua vez, englobante. Um paralelo com os livros didáticos franceses pode, novamente, ser feito pelo fato de que “as tropas alemãs” (“*die deutschen Truppen*”) é agente na primeira frase, enquanto que o sujeito da segunda é “uma contraofensiva [das tropas francesas e inglesas]” (“*Eine Gegenoffensive der französischen und englischen Truppen*”), mas esse paralelo é estabelecido, desta vez, com a discriminação, no sentido de “pôr de lado” os alemães, e não com o esforço de “europeização”.

LINHA D'ÁGUA

Ora, o tratamento diferente aplica-se, aqui, não mais a um Outro escolhido, mas a uma entidade sem dúvida já percebida como o Si por uma grande parte dos alunos destinatários e que, aliás, é construída como tal justamente por esse procedimento de discriminação. Ocorre o mesmo com o enunciado “os soldados alemães e os seus adversários” (“*die deutschen Soldaten und ihre Gegner*”), no qual um sintagma contendo um adjetivo correspondente ao gentílico para designar o Si é coordenado a uma designação sem gentílico generalizante e relacional, o Outro sendo então nomeado relativamente aos alemães — e, portanto, em uma perspectiva alemã.

Poder-se-ia, certamente, dizer que não se trata aí de definir um Si contemporâneo, mas antes de falar dos alemães do passado. Mas, como foi mostrado até aqui, a perspectiva na qual os acontecimentos são descritos é claramente alemã, e é essa construção de perspectiva que define o Si. E a representação desse Si tende à individualização nacional, a do Outro em rumo à “coletivização”, procedimento de discriminação bem repertoriado (REISIGL; WODAK, 2001, p. 48). Poder-se-ia descrever uma visão “nós/eles”, considerada por Bennett e Bennett (2004, p. 154) na sua teorização do desenvolvimento da “sensibilidade intercultural” (“*developmental model of intercultural sensitivity*”), como derivada do estado etnocêntrico de “defesa”.

No exemplo a seguir, extraído de uma instrução, o pôr de lado é sintático. Com efeito, os atores “outros” aparecem em uma lista coordenada no interior do complemento de objeto³¹, enquanto que “o posicionamento alemão” (“*der deutschen Haltung*”) consta em um complemento à parte:

(10)

Vergleiche die Politik der österreichischen, der englischen und der russischen Regierung in der Julikrise mit der deutschen Haltung /.../. (Geschichte 71)

[Compare a política dos governos austríaco, inglês e russo durante a crise de julho com o posicionamento alemão /.../.]

Sem a menor dúvida, o reagrupamento não é operado em função das alianças da época da Primeira Guerra Mundial, mas partindo da oposição entre o Outro e o Si, justamente construídos por essa oposição. E constata-se, ainda, que aquele que é discriminado, tratado aqui diferentemente, não é um Outro particular, mas o Si, o Mesmo alemão; o Outro sendo assim definido como o não Si, o não alemão, e não o inverso, como nos livros didáticos franceses, nos quais o Si (europeu) se define a partir do Outro (alemão).

O tratamento do discurso reportado é, também ele, diferente conforme os locutores reportados, como neste excerto (típico) no qual o discurso dos políticos alemães é “autonomizado”, ou seja, apresentado em pedaços mais ou menos extensos de citações literais, ao passo que o discurso inglês é parafraseado, isto é, formulado em um discurso indireto ou narrativizado:

³¹ [N. da T.] Haja vista que a análise sintática foi feita com base na língua alemã, traduzimos o mais literalmente possível a nomenclatura gramatical empregada no texto original.

(11)

Deutschlands Haltung

/.../ Der deutsche Reichskanzler von Bethmann Hollweg ahnte offenbar die schlimmste aller Folgen: „Eine Aktion gegen Serbien kann zum Weltkrieg führen.“ Der deutsche Botschafter in Wien bekannte gegenüber dem Kanzler, er werde jede Möglichkeit nutzen, „um ruhig, aber sehr nachdrücklich und ernst vor übereilten Schritten zu warnen.“ Doch im Falle Serbiens war keine Mäßigung erwünscht. Wilhelm II. äußerte sich: „Jetzt oder nie!“ – „Mit Serbien muss aufgeräumt werden, und zwar bald.“ /.../ Verschiedene englische Vermittlungsversuche scheiterten. Der britische Botschafter in Berlin hatte wiederholt davor gewarnt, dass England sich in einem Krieg nicht neutral verhalten werde. Der Schlüssel zum Frieden lag nach englischer Meinung in Berlin. Dort könnte man Österreich davon abhalten, eine tollkühne Politik zu treiben. (Von...bis 89)

[A posição da Alemanha

/.../ O chanceler do Reich alemão, von Bethmann Hollweg, aparentemente suspeitava da pior das consequências: “Uma ação contra a Sérvia pode levar à guerra mundial”. O embaixador alemão em Viena admitiu ao chanceler que ele aproveitaria de cada ocasião “para prevenir calmamente, mas com muita insistência e seriedade, contra medidas precipitadas”. Mas, no caso da Sérvia, nenhuma reserva era desejada. Guilherme II exprimia-se assim: “É agora ou nunca!” — “É preciso acabar com a Sérvia, e rápido.” /.../ Uma série de tentativas de mediação inglesas fracassou. O embaixador britânico em Berlim havia advertido repetidamente que a Inglaterra não ficaria neutra em caso de guerra. A chave para a paz encontrava-se em Berlim, segundo a opinião inglesa. É aí que se poderia impedir a Áustria de conduzir uma política temerária.]

A impressão que é dada é a de um contato mais direto, mais imediato, entre o aluno e o discurso alemão de 1914 do que entre esse mesmo aluno e o discurso de outros locutores que não os alemães, que devem passar pela mediação do autor do livro didático e parecem, afinal, secundários.

Um outro tipo de tratamento distinto do Si e do Outro — ou da construção do Si precisamente por essa distinção — pode ser identificado no excerto a seguir:

(12)

Vom Bewegungs- zum Stellungskrieg

Für die deutschen Soldaten schien die Erwartung, nach wenigen Monaten siegreich in die Heimat zurückzukehren, gut begründet, denn schnell und planmäßig war Belgien überrannt worden, tief standen die Armeen in Frankreich. Aber die Front wurde mit dem weiteren Vormarsch immer länger, und immer schneller mussten die äußersten Truppen vorankommen. Unvorhergesehen mussten Heeresteile in Belgien bleiben und nach Osten abgezogen werden, wo eine Niederlage gegen Russland drohte. Dennoch: Anfang September war die Marne überschritten, Paris nur noch 50 Kilometer entfernt. Aber die angestrebte Umfassung der französischen Hauptstadt wollte nicht gelingen. Im Gegenteil, am 4. September setzte der Gegenangriff von Franzosen und Engländern ein. An der Marne stieß das englische Expeditionskorps tief zwischen die deutschen Armeen. Die deutschen Truppen mussten sich zurückziehen. Für die Entente war das „Wunder an der Marne“ geschehen; der Vernichtungskrieg war zum Stehen gebracht worden. Die aus deutscher Sicht „todsichere Siegesgarantie“ war gescheitert. Die Heere gruben sich in festen Stellungen ein, die Fronten erstarrten. Dasselbe Bild bot sich seit 1915 auch an der Ostfront im Krieg gegen Russland. Die Zuversicht auf einen schnellen Sieg wich sowohl an der Front wie auch in der Heimat der Ernüchterung. (Forum 20)

[Da guerra de movimento à guerra de trincheiras

Para os soldados alemães, a perspectiva de voltar para casa vitoriosos dentro de alguns meses parecia bem fundada, pois a Bélgica havia sido invadida a toque de caixa e de acordo com o plano, e os exércitos haviam avançado muito na França. Mas durante o avanço que se seguiu, a linha de frente tornou-se cada vez mais longa, e as tropas no exterior deviam avançar cada vez mais rápido. De modo inesperado, partes do exército tiveram de ficar na Bélgica e de ser retiradas rumo ao leste, onde uma ameaça de derrota contra a Rússia pairou. Seja como for: no início de setembro o Marne era atravessado, com Paris a apenas 50 quilômetros. Mas o cerco previsto da capital francesa não queria produzir-se. Ao contrário, em 4 de setembro chegou a contraofensiva dos franceses e dos ingleses. Na beira do Marne o corpo expedicionário inglês fez um grande avanço em meio aos exércitos alemães. As tropas alemãs tiveram de se retirar. Para a [Tríplice] Entente, o “milagre do Marne” acontecera; a guerra de aniquilamento havia sido detida. A “garantia segura e certa da vitória”, na perspectiva alemã, fracassara. Os exércitos de terra enterraram-se nas trincheiras, as linhas de frente imobilizaram-se. A mesma imagem mostrava-se igualmente desde 1915 na linha de frente do leste na guerra contra a Rússia. A confiança em uma vitória rápida deu lugar à desilusão tanto na linha de frente quanto no país.]

Constata-se, nesse excerto, que a dêixis toma sistematicamente a Alemanha e os alemães como ponto de referência: “*eine Niederlage gegen Russland drohte*”, pt. “uma ameaça de derrota contra a Rússia pairou” (para os alemães); “*war die Marne überschritten, Paris nur noch 50 Kilometer entfernt*”, pt. “o Marne era atravessado, com Paris a apenas 50 quilômetros” (do exército alemão); “*an der Ostfront im Krieg gegen Russland*”, pt. “na linha de frente do leste na guerra contra a Rússia” (conduzida pelos alemães); “*in der Heimat /.../ Ernüchterung*”, pt. “a desilusão /.../ no país” (ou seja, na Alemanha). Os acontecimentos são, portanto, sistematicamente descritos na perspectiva alemã. Acresce-se a isso o fato de que as modalidades epistêmica, deôntica e apreciativa só aparecem nos enunciados em que o exército, as tropas ou os soldados alemães são o sujeito semântico: “*Für die deutschen Soldaten schien die Erwartung, nach wenigen Monaten siegreich in die Heimat zurückzukehren, gut begründet*” (“Para os soldados alemães, a perspectiva de voltar para casa vitoriosos dentro de alguns meses parecia bem fundada”); “*immer schneller mussten die äußersten Truppen vorankommen*” (“as tropas no exterior deviam avançar cada vez mais rápido”); “*mussten Heeresteile in Belgien bleiben*” (“partes do exército tiveram de ficar na Bélgica”); “*die angestrebte Umfassung der französischen Hauptstadt wollte nicht gelingen*” (“o cerco previsto da capital francesa não queria produzir-se”); “*Die deutschen Truppen mussten sich zurückziehen*” (“As tropas alemãs tiveram de se retirar”). As crenças, esperanças, medos e obrigações dos alemães são narrados, criando assim uma perspectiva interna alemã, enquanto as ações dos outros atores são relatadas apenas por meio de enunciados não modalizados, de um ponto de vista externo e sem narrar sentimentos, obrigações ou medos.

Trata-se aí de outro “pôr de lado” do Outro não alemão, “pôr de lado” mais indexado do que dito. Enfim, a construção de Si pode também ser feita no não dito absoluto, sem marcas particulares nem recusa a colocar o Outro no discurso, como no título da seção seguinte, altamente sugestivo:

(13)

Ist der Krieg noch zu gewinnen? (Mitmischen 288)

[A guerra ainda pode ser ganha?]

O enunciado reportado nesse discurso direto não marcado deve ser atribuído a um locutor alemão da época da Primeira Guerra Mundial, mas cabe inteiramente ao leitor identificá-lo como tal. A identificação temporal da situação de enunciação do enunciado reportado não é difícil, mas a identificação espacial pode parecer tudo menos evidente, especialmente no que tange aos procedimentos de europeização utilizados nos livros didáticos franceses. O fato de que os autores não tenham considerado necessário explicitá-la indica o quão “evidente” é para eles que, salvo indicação contrária, se trata forçosamente da Alemanha no livro didático.

Em suma, não se encontra nos livros didáticos alemães nenhum esforço real de construção de um Si que não seja alemão, Si alemão que se impõe principalmente porque a construção é feita por meio de uma marcação (extremamente) discreta e, portanto, provavelmente inconsciente: é uma evidência transmitida quase que sem o dizer e, sem dúvida, com tanto mais eficácia quanto mais, não explicitada, não pode ser questionada³².

4.2 Um esforço de mudança de perspectiva

A evidência do Si alemão é acompanhada, nos livros didáticos, de um esforço de ir além desse horizonte, esforço que se pode manifestar de diferentes maneiras. Em um dos livros didáticos aparece uma carta do soldado Karl Josenhans de Tübingen, na qual ele conta como, depois que o seu batalhão havia tomado de assalto uma trincheira, ele enterrou os mortos, sendo dois deles franceses. Os franceses tinham cartas nos seus uniformes, as quais ele comenta do seguinte modo:

(14)

“Und dann viele französische Briefe... Einem schrieb seine Schwester, dass sie ihm ... Schokolade schicke. Außerdem will sie ihm Handschuhe schicken... und eine Kapuze gegen den Regen. *Alles wie bei uns*, und wenn man das liest, vergeht einem der letzte Funken von Hass gegen die Franzosen, falls ein solcher überhaupt noch da sein sollte...” (Reise 275)

[“E um monte de cartas francesas... Há um deles a quem a irmã escreveu que ela enviar-lhe-ia... chocolate. Além do mais, ela quer enviar-lhe luvas... e uma capa de chuva. *Exatamente como acontece em nosso país*, e, quando a gente lê isso, a última centelha de ódio pelos franceses se extingue, se é que ainda há de fato alguma...”]

³² Não se trata de modo algum, aqui, de um “efeito de evidência” obtido de maneira deliberada pelo locutor, mas da transmissão de uma representação tão evidente para esse locutor, que não lhe viria à mente a ideia de explicitá-la. Em outras palavras, não se trata de um ensino-aprendizagem consciente, mas de uma socialização (informal e não consciente tanto para o socializador quanto para o sujeito socializado).

Tem-se aqui uma comparação que deriva da “minimização” etnocêntrica, segundo Bennett e Bennett (2004, p. 155): o Outro é percebido essencialmente na semelhança com o Si. Porém, mais frequentemente, a superação do horizonte nacional é feita não por um alargamento desse horizonte, mas por um treino sistemático a mudar de perspectiva (nacional e temporal), como se vê nos excertos seguintes:

(15)

Schreibt als Brite einen Brief an Admiral von Tirpitz, in dem ihr auf die Gefahren der deutschen Flottenpolitik hinweist. (Entdecken 141)

[Escreva na condição de britânico uma carta ao almirante von Tirpitz, na qual você indica os perigos da política da frota alemã.]

(16)

Beurteilt den Versailler Vertrag aus der Sicht eines damaligen Franzosen und eines damaligen Deutschen. (Entdecken 161)

[Avalie o tratado de Versalhes na perspectiva de um francês da época e de um alemão da época.]

No excerto 16, a mudança de perspectiva temporal é explícita — o alemão “da época” tornando-se, desse modo, um “Outro” —, ao passo que ela permanece implícita no excerto 15. O fato de situar no passado a confrontação dos pontos de vista francês e alemão, implicados pela instrução em (16), transmite, sem dúvida, a ideia de que os acontecimentos da época são vistos de forma (mais) consensual de ambos os lados do Reno. Por outro lado, a explicitação da “alteridade alemã ao longo do tempo”, aqui, permite levantar a hipótese de que se o aluno é, de forma recorrente — mas geralmente não explícita, e até não consciente —, encorajado a adotar a perspectiva alemã da época da Primeira Guerra Mundial, não é por ele ser considerado idêntico aos alemães dessa época³³, mas porque se supõe que, na condição de alemão hodierno, ele se interessará pela vivência deles mais do que pela dos estrangeiros. E, ao mesmo tempo, é justamente por tratar como uma evidência o fato de que ele se interessará antes de tudo pelos alemães da época, que se constrói o destinatário do livro didático como um alemão hodierno.

Em um outro livro didático (Geschichte 76), pede-se ao aluno para comparar, embasando-se nas duas cartas do *front*, a atitude de um soldado inglês e de um soldado alemão, o primeiro afirmando lutar pela “liberdade do mundo” (“*die Freiheit der Welt*”), querer “matar todos os alemães” (“*Deutsche zu töten, /.../ sie allesamt zu töten*”) para “salvar o mundo” (“*um die Welt zu erretten*”) e para que não seja a “civilização humana” que seja assassinada (“*auf dass nicht die menschliche Zivilisation selbst getötet werde*”); o segundo regozijando-se do “choque com o inimigo” (“*[a]uf den Zusammenstoß mit dem Feinde*”) para se tornar útil à pátria e para seguir as tradições da sua família, e dizendo-se feliz de poder ser “um soldado e oficial prussiano” (“*ein preußischer Soldat und Offizier*”). Essa comparação — que deve ser seguida por uma resposta às cartas desses soldados — dá obrigatoriamente lugar a uma constatação de

³³ Somente nas fontes é possível encontrar, dos dois lados, uma filiação explícita, pela utilização de um “nós”, a um dos beligerantes da época (ver excerto 7).

desigualdade, e não de semelhança, quer o aluno detecte ou não a oposição que se pode ler nas duas cartas entre uma atitude universalista e um posicionamento particularista.

Nesses três últimos casos, os procedimentos empregados são etnorelativos: o Outro é construído como quem vê o mundo de uma maneira diferente, mas tão complexa quanto o Si (BENNETT; BENNETT, 2004, p. 155). Se se quisesse, novamente, inspirar-se em Mouffe (2004; 2013) e em Bull e Hansen, poder-se-ia falar aqui de um modo memorial “agonístico” (inscrevendo-se na reflexividade, e de um enfoque plurivocal, opondo-se ao mesmo tempo à memória antagonista e ao enfoque cosmopolita, demasiadamente simplista). De um ponto de vista didático, pode-se também evocar a “multiperspectividade” (“*Multiperspektivität*”, Bergmann, 1979; 2000), onipresente na didática da história na Alemanha.

4.3 Desconstrução do nacionalismo

Uma certa superação do horizonte alemão é realizada, além disso, pela construção de um olhar crítico sobre a noção de “nação”, que é problematizada, assim como sobre o excepcionalismo nacional. No excerto seguinte, a modalização autonímica (AUTHIER-REVUZ, 1995), assinalada pelas aspas, é provavelmente destinada a marcar um distanciamento em relação a certas “palavras do passado”:

(17)

„Nationale Erziehung“

Die Deutschen wurden immer wieder an „große Ereignisse der deutschen Geschichte“ erinnert. Dazu gehörten siegreiche Schlachten und Kriege und die Geburts- und Todestage der Kaiser, Könige und Heerführer. /.../ Hunderte „Vaterländische Vereine“ entstanden. /.../ In Kasernen und Schulen wurden die Soldaten und Schüler erzogen, für Gott, Kaiser und Vaterland einzutreten und dafür auch zu kämpfen. (Mitmischen 280)

[“Formação nacional”

Lembrar-se-á repetidas vezes aos alemães os “grandes eventos da história alemã”. Dela faziam parte batalhas e guerras vitoriosas, assim como os aniversários de nascimento e morte de imperadores, reis e generais. /.../ Centenas de “associações patrióticas” foram criadas. /.../ Nas casernas e nas escolas, os soldados e os alunos foram preparados para defenderem Deus, Imperador e Pátria, e a lutarem por isso.]

Sem dúvida, trata-se de indicar, assim, que hoje não se pode mais utilizar esses termos sem problematizá-los, e que é preciso, ao mesmo tempo, desconfiar dos discursos nos quais eles seriam empregados. Os criadores dos livros didáticos tiveram de supor que a fórmula “*für Gott, Kaiser und Vaterland*” (“Deus, Imperador e Pátria”) não teria necessidade de uma apresentação entre aspas, para ser identificada pelo aluno como algo pertencente à época da Primeira Guerra Mundial, e não a um discurso contemporâneo, do qual ela “destoa”³⁴. O excepcionalismo nacionalista é denunciado de maneira mais explícita no excerto a seguir³⁵:

³⁴ Em outras palavras, espera-se que o aluno proceda a uma identificação “diferencial [...], no interior do discurso” de um elemento pertencente a um “discurso outro” (AUTHIER-REVUZ, 1995, p. 286).

³⁵ Para uma análise desse excerto em termos de discurso reportado, ver Münchow (2018a, p. 115-116).

(18)

Deutschland über alle(s)

Es ist nicht richtig, *wenn Menschen meinen, ihr eigenes Volk sei besser als andere Völker*. Doch *schon* vor hundert Jahren glaubten das viele. (Mitmischen 280)

[Deutschland über alle(s)]

Não é bom *quando as pessoas pensam que o seu próprio povo é melhor que os outros*. Mas *já* há cem anos, muitas pessoas acreditavam nisso.]

Pode-se supor que a fórmula notória que marca o início do *Deutschlandlied* (em alemão, no texto e na minha tradução³⁶) deve ser supostamente compreendida pelo aluno no seu sentido pangermanista³⁷, que se impôs plenamente só depois da Primeira Guerra Mundial, durante o nazismo, como o indica o advérbio “schon” (“já”) no texto. O aluno poderia, assim, compreender que o que prova o caráter nefasto do excepcionalismo nacionalista é o nazismo; mais uma prova, se alguma for necessária, de que, no livro didático, fala-se menos *da* época da Primeira Guerra Mundial do que ao aluno dos anos 2010, o qual mobilizará também os seus conhecimentos de outros períodos da História, mesmo que sejam posteriores a 1918. O fato de que o nazismo só esteja presente no texto na forma de alusão estabelece uma cumplicidade e, portanto, certa comunidade. Do mesmo modo, o fato de que o início do *Deutschlandlied* não seja apresentado entre aspas faz o aluno entender que se trata de um discurso outro tão compartilhado que uma marcação como tal é desnecessária, pois cada membro da comunidade deve reconhecê-la imediatamente. Ora, é justamente esse aprendizado que contribui para a constituição da comunidade em questão, fazendo com que o estudante trabalhe o desenvolvimento de um sentimento de pertença — tudo isso, em um completo não dito.

No conjunto, constata-se, portanto, uma desconstrução do nacionalismo, e até mesmo da noção de “nação”³⁸, mas não da nação enquanto unidade de pertença, que continua sendo uma evidência (o que mostra, também, o fato de que, pela denominação, os “alemães”, assim como os “povos”, beneficiam de uma pressuposição de existência nos excertos 17 e 18). Poder-se-ia, aliás, levantar a hipótese de que é precisamente essa evidência de pertença à nação que necessita de um olhar reflexivo sobre o que isso significa e implica real e idealmente.

5 Fatores explicativos

Os fatores que podem explicar as representações salientadas neste artigo são múltiplos. Pode-se, antes de tudo, buscá-las na história da própria Primeira Guerra Mundial: em um país como a França, que não declarou a guerra e que a ganhou em seguida, os autores dos livros

³⁶ [N. da T.] A autora deixou o trecho em alemão na sua tradução do excerto para o francês. Por isso, seguimos o mesmo padrão em nossa tradução para o português.

³⁷ Ver Münchow (2018a, p. 115) a respeito da “memória de palavra” (MOIRAND, 2004) dessa fórmula.

³⁸ ... sem que a “nação” jamais seja definida, no capítulo analisado. No excerto 18, trata-se de “povos”, mas não fica claro se se está lidando com um grupo político, étnico ou cultural. Só se pode, então, confirmar a constatação feita por Carrier (2013, p. 61) de uma defasagem “entre o quadro nacional implícito de ensino e a falta relativa de referências explícitas à nação”. (CARRIER, 2013, p. 61)

didáticos podem permitir-se, mais facilmente, serem “generosos”, calando os atores individuais; o que não puderam fazer os autores dos livros didáticos alemães, que arriscariam de serem acusados de denegação. Mas a história antes e após a Primeira Guerra Mundial intervém, também ela, na explicação dos fatos discursivos: ao contrário da França, que era um Estado-nação de longa data, a Alemanha só se constituiu em Estado em 1871, e o nacionalismo era uma prática particularmente difundida durante as décadas anteriores à Primeira Guerra Mundial. Ora, esse fenômeno é tratado de maneira aprofundada em todos os livros didáticos no(s) capítulo(s) anterior(es) àquele que trata da guerra, e o olhar crítico sobre o nacionalismo não é, pois, nada surpreendente. De um modo geral, o olhar crítico sobre a história da Alemanha, tornado necessário após 1945 e correntemente praticado no espaço público a partir dos anos 1960 (ver KANSTEINER, 2006), foi também aplicado nas décadas que antecederam essa guerra e, notadamente, na Primeira Guerra Mundial (KANSTEINER, 2006, p. 73-74). As preocupações políticas atuais dos dois países, por sua vez, andam de mãos dadas (pelo menos até o momento do estabelecimento do *corpus*): trata-se de promover a União Europeia, mesmo se os meios para tanto possam divergir de um país para outro.

As tradições historiográficas, em contrapartida, não são exatamente as mesmas na França e na Alemanha. Para Becker (2006), os historiadores franceses passaram, ao tratar da Primeira Guerra Mundial, de uma “historiografia das responsabilidades” (§. 4) a uma historiografia das mentalidades dos povos, o que explica o pouco interesse atribuído a países enquanto atores individuais dos atos de guerra. Principalmente por razões pedagógicas, um bom número de historiadores alemães, em contrapartida, continuaria a raciocinar no âmbito de uma historiografia das responsabilidades (§. 10). Por outro lado, constata-se nos livros didáticos franceses a tendência a uma visão transnacional da história destacada por Berger (2017; *cf.* acima) e por Tutiaux-Guillon (2017; *cf.* acima, igualmente), enquanto que os livros didáticos alemães parecem privilegiar uma perspectiva nacional aliada a uma autorreflexividade e a uma atitude crítica em relação ao nacionalismo (BERGER, 2017). Em se tratando da didática da história, nota-se nos livros didáticos alemães múltiplos rastros da “multiperspectividade” defendida por Bergmann já desde 1979, metodologia pouco ou nada aplicada nos livros didáticos franceses. Estes últimos inscrevem-se, por sua vez, no objetivo didático de “fazer da Europa uma nova base ‘de pertença’” (LAUTIER; ALLIEU-MARY, 2008, p. 100). No que concerne de forma mais geral às culturas educativas em jogo, pode igualmente constatar nos livros didáticos de língua materna (MÜNCHOW, 2009b) certa tendência ao universalismo — cujo “europeísmo” pode ser considerado como uma versão mais reduzida —, na França, e uma visão mais particularista, na Alemanha. É possível, portanto, supor legitimamente que se trata aí de realidades que vão além da didática da história.

Como indicado acima (2.2), as restrições editoriais, redacionais e institucionais têm, também elas, uma influência importante na elaboração dos livros didáticos, e os procedimentos de negociação entre fatores acadêmicos, econômicos e políticos podem ser de uma grande complexidade. A limitação da durabilidade dos documentos, mencionada acima, por exemplo, pode esbarrar-se contra mudanças na historiografia dominante e nos imperativos pedagógicos,

LINHA D'ÁGUA

o que pode levar a uma incompatibilidade nas representações veiculadas, sobretudo porque a historiografia atual já é “marcada por uma pluralidade de abordagens teóricas e pela justaposição de correntes frequentemente antagônicas” (BAQUÈS, 2007, p. 145). Além disso, o tamanho das equipes de autores na França — o dobro do tamanho das equipes de autores alemães — explica, talvez, que a coerência das representações transmitidas nos livros didáticos é particularmente posta à prova. O vínculo preferencial dos autores, na França, ao ensino secundário, e o dos autores alemães à pesquisa e ao ensino superior, pode, por sua vez, constituir uma pista interpretativa para o fato de que os livros didáticos alemães parecem mobilizar abordagens historiográficas e didáticas mais recentes. Quanto ao aumento do controle político na Alemanha, a análise não permite evidenciá-lo. Enfim, é possível observar que a “grande narrativa nacional” é construída, na França, desde o ensino primário (TUTIAUX- GUILLON, 2017, p. 277) — ao contrário da Alemanha, onde os cursos de história só se iniciam no secundário — e pode, por conseguinte, não aparecer (tanto) no secundário, em que os currículos são marcados por uma forte tendência ao universalismo.

Conclusão

O estudo mostrou que os criadores dos livros didáticos franceses constroem para o aluno um Si supranacional, europeu, que eles impõem de algum modo com a ajuda de “procedimentos de evidência” (GUILBERT, 2009; 2015). Nos livros didáticos alemães, em contrapartida, o Si alemão, constituído em uma perspectiva por definição alemã, salvo indicação contrária, é decorrente da evidência propriamente dita. Assiste-se, no entanto, a um esforço constante de multiplicação das perspectivas e da desconstrução do excepcionalismo nacional. Trata-se então para o aluno, de algum modo, de aprender a se colocar no lugar do Outro e a questionar a superioridade do Si, mas não de duvidar da existência de um Si e de um Outro no interior da Europa. Se há uma “europeização”, ela se faz na multiperspectividade e na reflexividade, e não por “procedimentos de evidência”. Nas obras francesas, assiste-se ao esforço de não criar um “Outro”, mas os autores parecem não poder impedir-se de mostrar a Alemanha como o Outro. Quanto aos livros didáticos alemães, em razão do tratamento sistematicamente apartado da Alemanha, o Outro é simplesmente o não alemão.

O que Christophe e Schwedes (2015b, p. 92) chamam de uma “europeização memorial” (“*Europäisierung auf der Ebene des Erinnerns*”) não pode significar, segundo as autoras, que os mesmos acontecimentos sejam considerados em todo lugar como pertinentes, nem que sejam interpretados da mesma forma. O que é importante, para elas, é uma “memória reflexiva” (“*reflexive Erinnerung*”), que implicaria uma conscientização do que determina os posicionamentos interpretativos da comunidade na qual se é socializado e, pelo mesmo movimento, a aceitação de perspectivas diferentes. A construção dessa memória reflexiva não é feita nos livros didáticos franceses, mas ela tampouco é completa nas obras alemãs. Nestas últimas, a “multiperspectividade” é decerto aplicada sistematicamente a diferentes interpretações de acontecimentos que surgiram no passado, em diferentes países — Friedl,

LINHA D'ÁGUA

Christophe e Schwedes falam de uma “compreensão diacrônica do Outro” (“*diachrones Fremdverstehen*”) (2015, p. 99) —, mas não aos significados divergentes que se atribui, hoje em dia, aos acontecimentos do passado (no caso, à Primeira Guerra Mundial).

Referências³⁹

- AUTHIER-REVUZ, J. *Ces mots qui ne vont pas de soi*. Boucles réflexives et non-coïncidences du dire. Paris: Larousse, 2 tomos, 1995.
- BAQUÈS, M. C. L'évolution du manuel d'histoire du lycée. Des années 1960 aux manuels actuels. *Histoire de l'Éducation*, vol. 114, p. 121-149, 2007.
- BECKER, J. J. L'évolution de l'historiographie de la Première Guerre mondiale. *Revue historique des armées*, vol. 242, 2006. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rha/4152>.
- BENNETT, J. M.; BENNETT; M. J. Developing intercultural sensitivity. An integrative approach to global and domestic diversity. In: LANDIS, D.; BENNETT, J. M.; BENNETT; M. J. (Orgs.). *Handbook of Intercultural Training*. London/New Delhi: Sage, 2004, p. 147-165.
- BERGER, S. History writing and constructions of national Space: The Long dominance of the national in modern european historiographies. In: CARRETERO, M.; BERGER, S.; GREVER, M. (Orgs.). *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*. London: Palgrave Macmillan, 2017, p. 39-57.
- BERGMANN, K. Multiperspektivität. In: BERGMANN, K. et al. (Orgs.). *Handbuch der Geschichtsdidaktik*, Band 1. Düsseldorf: Schwann, 1979, p. 216-218.
- BERGMANN, K. *Multiperspektivität*. Geschichte selber denken. Schwalbach: Wochenschau, 2000.
- BLOMMAERT, J. *Discourse*. A Critical Introduction. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
- BULL, A. C.; HANSEN, H. L. On agonistic memory. *Memory Studies*, vol. 9, n. 4, p. 390-404, 2016.
- CARRIER, P. L'ambiguïté du sentiment national à l'école en Allemagne contemporaine face au souvenir de la Shoah. In: FALAIZE, B.; HEIMBERG, C.; LOUBES, O. (Orgs.). *L'École et la nation*. Lyon: ENS Éditions, 2013, p. 63-72.
- CARRIER, P. The nation, nationhood, and nationalism in textbook research from 1951 to 2017. In: FUCHS, E.; BOCK, A. (Orgs.). *The Palgrave Handbook of Textbook Studies*. New York: Palgrave, 2018, p. 181-198.
- CHRISTOPHE, B.; SCHWEDES, K. Einleitung. In: CHRISTOPHE, B.; SCHWEDES, K. (Orgs.). *Schulbuch und Erster Weltkrieg*. Kulturwissenschaftliche Analysen und geschichtsdidaktische Überlegungen. Göttingen: V&R unipress, 2015a, p. 7-13.
- CHRISTOPHE, B.; SCHWEDES, K. Den Ersten Weltkrieg erzählen — Schulbücher als Erinnerungstexte lesen. In: CHRISTOPHE, B.; SCHWEDES, K. (Orgs.). *Schulbuch und Erster Weltkrieg*. Kulturwissenschaftliche Analysen und geschichtsdidaktische Überlegungen. Göttingen: V&R unipress, 2015b, p. 15-92.
- FRIEDL, S.; CHRISTOPHE, B.; SCHWEDES, K. Den Ersten Weltkrieg unterrichten – Didaktische Prinzipien und Herausforderungen im Spiegel von Schulbüchern. In: CHRISTOPHE, B.; SCHWEDES, K. (Orgs.). *Schulbuch und Erster Weltkrieg*. Kulturwissenschaftliche Analysen und geschichtsdidaktische Überlegungen. Göttingen: V&R unipress, 2015, p. 93-154.

³⁹ [N. da T.] As referências foram convertidas de acordo com as normas da ABNT.

GUILBERT, T. Discours d'évidence: constitution discursive des normes et des connaissances. In: GAUTIER, C.; LAUGIER, S. (Orgs.). *Normativités du sens commun*. Paris: PUF, 2009, p. 275-300. Disponível em: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00813896>.

GUILBERT, T. Autorité et évidences discursives. Autovalidation dans les éditoriaux et chroniques du Point. *Mots*. Les langages du poli tique, vol. 107, p. 85-99, 2015.

HALBWACHS, M. *Les cadres sociaux de la mémoire*. Paris: PUF, 1925.

KANSTEINER, W. *In pursuit of German Memory: History, Television and Politics after Auschwitz*. Athens/Ohio: Ohio University Press, 2006.

LAMIZET, B. Rhétorique de l'identité et discours identitaires. In: RICHARD, A.; HAILON, F.; GUELLIL, N. (Orgs.). *Le discours politique identitaire dans les médias*. Paris: L'Harmattan, 2015, p. 25-48.

LAUTIER, N.; ALLIEU-MARY, N. La didactique de l'histoire. *Revue française de pédagogie*, vol. 162, p. 95-131, 2008.

LEEUEWEN, T. van. *Discourse and Practice*. New Tools for Critical Discourse Analysis. Oxford: Oxford University Press, 2008.

LEBOW, R. N.; KANSTEINER, W.; FOGU, C. (Orgs.). *The Politics of Memory in Postwar Europe*. Durham/North Carolina: Duke University Press, 2006.

MACGILCHRIST, F. Schulbuchverlage als Organisationen der Diskurs- produktion: Eine ethnographische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, vol. 31, n. 3, p. 248-263, 2011.

MOIRAND, S. Nomination, caractérisation et objet de discours: questionnements autour du dialogisme et de la mémoire des mots. In: CASSANAS, A.; DÉMANGE, A.; LAURENT, B.; LECLER, A. (Orgs.). *Dialogisme et nomination*. Montpellier: Publications de l'université Paul Valéry-Montpellier 3, 2004, p. 27-64.

MOUFFE, C. The limits of liberal pluralism: Towards an agonistic multipolar world order. In: SAJÓ, A. (Org.). *Militant Democracy*. Utrecht: Eleven International Publishing, 2004, p. 69-80.

MOUFFE, C. *Agonistics: Thinking the world politically*. London/ New York: Verso, 2003.

MÜNCHOW, P. von. *Les journaux télévisés français et allemands*. Plaisir de voir ou devoir de s'informer. Paris: Presses Sorbonne Nouvelle, 2009a [2004].

MÜNCHOW, P. von. Entre valeurs universelles et centration sur le sujet: comparaison de manuels de lecture français et allemands. *Synergies Pays riverains de la Baltique*, vol. 6, p. 125-133, 2009b.

MÜNCHOW, P. von. Le discours sur les conflits entre nations dans les manuels d'histoire français et allemands. Représentations de la Première Guerre mondiale. In: GONNOT, A. C.; RENTEL, N.; SCHWERTER, S. (Orgs.). *Dialogue(s) entre langues et cultures*. Francfort-s.-Main: Peter Lang, 2013, p. 85-106.

MÜNCHOW, P. von. Un enseignement tacite de l'Europe dans les manuels d'histoire français et allemands. In: *Actes de la 12e jour née Pierre Guibbert du 3 février 2016*. L'Europe et les Européens dans les manuels scolaires. Université de Montpellier 3, 2016a. Disponível em: http://www.fde.univ-montp2.fr/internet/site/cedrhe/_img_cedrhe/_jpep/jepg_id_49.pdf.

MÜNCHOW, P. von. Quand le non-dit n'est pas l'implicite: comment rendre visibles les silences dans le discours? *Signes, discours et sociétés*, vol. 17, 2016b. Disponível em: <http://revue-signes.gsu.edu.tr/article/-LY-6XwEW9n8ye3pKT1y>.

MÜNCHOW, P. von. Discours rapporté, rapport à l'histoire et construction de communautés: la Première Guerre mondiale dans les manuels scolaires d'histoire français et allemands. In: BARTHELMEBS, H.; KOMUR-THILLOY, G.; LOPEZ-MUÑOZ, M.; MARNETTE, S.; ROSIER, L. (Orgs.). *Le discours rapporté*. Temporalité, histoire, mémoire et patrimoine discursif. Paris: Classiques Garnier, 2018a, p. 107-122.

MÜNCHOW, P. von. Theoretical and methodological challenges in identifying meaningful absences in discourse. In: SCHRÖTER, M.; TAYLOR, C. (Orgs.). *Exploring Silence and Absence in Discourse. Empirical Approaches*. London: Palgrave Macmillan, 2018b, p. 215-240.

REISIGL, M.; WODAK, R. *Discourse and Discrimination. Rhetorics of Racism and Antisemitism*. London: Routledge, 2001.

ROMERO, C. *L'intensité et son expression en français*. Paris: Ophrys, 2017.

SZAKÁCS, S. Transnational identities and values in textbooks and curricula. In: FUCHS, E.; BOCK, A. (Orgs.). *The Palgrave Handbook of Textbook Studies*. New York: Palgrave, 2018, p. 199-214.

TODOROVA, M. Is “the Other” a useful cross-cultural concept? Some thoughts on its implementation to the Balkan region. *International Textbook Research*, vol. 2, p. 163-171, 1999.

TUTIAUX-GUILLON, N. History in french secondary school: A tale of progress and universalism or a narrative of present society? In: CARRETERO, M.; BERGER, S.; GREVER, M. (Orgs.). *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*. London: Palgrave Macmillan, 2017, p. 275-294.

WEBER, M. *Économie et société*. Paris: Plon, 1971 [1921].