

**OS ASCENSOS REVOLUCIONÁRIOS DE FEVEREIRO E OUTUBRO DE 1917 NA  
RÚSSIA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA**

*Antonio Pedro Gonçalves<sup>1</sup>*

**RESUMO**

O estudo diz respeito ao cotejo das versões dos protagonistas e marxistas revolucionários sobre os “Ascensos revolucionários de Fevereiro e Outubro” nos textos dos livros didáticos de história. Como se trata de fatos históricos, são comuns diversos tipos de discursos acerca do tema. Conseqüentemente, verificamos nos recortes uma série de posicionamentos divergentes entre si. Isso se torna mais perceptível quando as versões diferentes são justapostas. Para tanto, se fez necessário que o olhar do historiador, mesmo tendo sido o ponto de partida desta pesquisa, ficasse em segundo plano, pois, o estudo se alicerçou a partir da Análise do Discurso, tendo como fundamentação teórica, Bakhtin, e metodológica, Voese. As obras foram fundamentais na práxis do trabalho, pois abrangem o contexto e a totalidade dos fatos e suas implicações ideológicas organizadas em suas diferentes conexões históricas. Assim, a pesquisa identificou as vozes sociais refletidas e refratadas, na tentativa de evidenciar e interpretar as ideologias inerentes ao discurso. Os recortes didáticos analisados tratam o processo revolucionário como mais uma insurreição que fracassou, não sendo descrito como a época da revolução operária socialista internacional.

**Palavras-chave:** Discurso. História. Ideologia.

**INTRODUÇÃO**

O destino conduz aquele que consente, arrasta  
aquele que resiste.  
(Lênin, revolucionário russo).

O homem, desde sua origem em um assentado período histórico e numa determinada cultura, inevitavelmente é capaz de refletir, em algum grau, a mentalidade material da época

desse período no seu discurso. A linguagem é sempre transmitida e tem, em seu plano, o imaginário social de sua cultura. Sem a linguagem, o homem é somente fisiologia. A linguagem nos dá propriedade de ascender ao mundo da cultura. É sustentáculo da ideologia que se interioriza em nossos discursos e práticas cotidianas. Afinal, não somos originariamente “alforriados”, pois, segundo Bakhtin, a nossa consciência individual trabalha com o mesmo material semiótico que impregna o meio social e também constitui a enunciação: “A consciência individual não só nada pode explicar, mas, ao contrário, deve ela própria ser explicada a partir do meio ideológico e social” (BAKHTIN, 1997, p. 35).

O presente estudo consistiu, sob o olhar do analista do discurso, numa reflexão dos ditos que encobrem não-ditos, como silenciamentos ideológicos. Assim, a pesquisa buscou investigar, através dos textos escolhidos que tratam o tema nos livros didáticos de história, as vozes sociais refletidas e refratadas, identificando e interpretando as ideologias inerentes ao discurso. Percebe-se, muitas vezes, na práxis escolar, a elaboração do discurso teórico que propõe colocar os fatos como “eles realmente aconteceram”. Ingenuamente, parte-se do pressuposto de que o historiador, ao tentar compreender os fatos históricos, consegue permanecer neutro em relação ao objeto pesquisado. O historiador, independente de sua vontade, carrega, porém, na sua produção teórica, interesses de classe<sup>2</sup>, defesa de pontos de vista e seleção de enfoques que fazem com que sua produção não seja imparcial. Partindo-se da idéia de que não é possível construir o objeto do conhecimento sem “informá-lo” com a pré-compreensão, não existe História neutra, porque (pré) compreender implica posicionamento ideológico. O discurso histórico, organizado pelos autores dos livros didáticos, estabelece, portanto, uma opção de classe, não necessariamente intencional, mas fruto do mecanismo do próprio conhecimento humano e da ideologia. Haverá, porém, sempre outras vozes numa pré - compreensão dos sujeitos sobre o fato histórico, que serão silenciadas. Tal pensamento foi pouco questionado, talvez por conta da forte crença da neutralidade discursiva que se constitui num posicionamento ideológico.

O acesso dos alunos às diferentes vozes, que interpretam diferentemente um dado fato histórico, possibilitaria uma compreensão melhor e o desenvolvimento da avaliação crítica. Isto é, a disciplina de história trabalha com versões, ou seja, não há “verdades” sobre os fatos, há construções de interpretações. Por isso, uma educação emancipatória precisa colocar o aluno em contato com o maior número possível de versões para que eles façam sua opção de “verdade”. Por meio do cotejo entre os textos, realizado na pesquisa, as diferentes visões ideológicas eclodiram. Como pesquisamos diferentes versões, trabalhamos, obviamente, com discursos he-

terogêneos, frutos de posicionamentos ideológicos e determinações sociais distintas. Ou seja, evidenciamos o choque ideológico, o conflito entre as “verdades”.

A nossa pesquisa foi essencialmente bibliográfica. Para se evitar qualquer tipo de arbitrariedade na seleção do conteúdo didático e nas versões dos protagonistas e teóricos que falam sobre a revolução, nos debruçamos sobre um material já conhecido, que foi parte da práxis<sup>3</sup> escolar na disciplina História em escolas estaduais do Município de Tubarão - SC. Esse conhecimento prévio mostrou-se pertinente para a realização da pesquisa, pois foi a partir desse contato que pudemos perceber as diferentes versões de uma mesma fase<sup>4</sup>, etapa<sup>5</sup>, época<sup>6</sup> e situação histórica ou conjuntura<sup>7</sup>. Saber disso antecipadamente nos deu melhores condições para uma especificidade do recorte histórico. Além dos livros didáticos, trabalhamos também com documentos referentes às versões de dois protagonistas do “Fevereiro” e “Outubro” russo de 1917 e marxistas revolucionários que falam dos “Ascensos Revolucionários” que fazem parte da escolha social empregada na pesquisa. A bibliografia pesquisada, referente ao material didático, englobou livros do Ensino Fundamental e Médio que tratam da Revolução Russa de 1917, em específico dos “Ascensos Revolucionários de Fevereiro e Outubro”.

Ao fazermos o cotejo dos Ascensos Revolucionários nos livros didáticos de história, tentamos não criar formas estanques de análise optando por cotejar textos de formações discursivas diferentes. Na interação, os textos são enunciados para destinatários e em condições de produção diferentes.

Entretanto, os recortes fazem parte de um período histórico que tem várias etapas, e as etapas de Fevereiro e Outubro têm situações históricas distintas. Então, separamos os textos cotejados de acordo com a situação histórica dentro das mesmas etapas. A idéia é não fazer análises omissas e descompromissadas com o contexto em que foram ditas. Para tanto, buscamos a justaposição dos textos didáticos de história com os textos dos protagonistas da Revolução Russa dos marxistas revolucionários que falam do tema revolução e as contribuições filosóficas de Heller no conjunto do cotejo. Essa tarefa se mostrou útil para uma maior compreensão do trabalho, de forma prática, mostrando por etapas o processo de análise e sendo criterioso, mas ao mesmo tempo funcional no desenvolvimento do trabalho como um todo. Afinal, não seria interessante uma pesquisa que não possibilitasse o entendimento por qualquer leitor e pesquisador que queira e possa ter acesso a este trabalho. Foi esse o norte dado para a pesquisa desde seu desenvolvimento<sup>8</sup>.

Esboçamos alguns elementos pertinentes à teoria bakhtiniana sobre a noção de cotejo e a metodologia de Análise do Discurso em Voese (1997, 2004). Para poder ajudar a visualizar a

parte do texto que está sendo cotejada, grifamos os recortes. Por último, separamos os textos didáticos de história cotejados por itens, pois tratamos de situações históricas diferentes dentro de uma mesma etapa.

Enfim, buscamos fazer algumas considerações sobre os efeitos dos silenciamentos na práxis escolar dentro do contexto atual e as possibilidades para sua superação numa perspectiva discursiva e histórica.

## UMA VERSÃO DOS ASCENSOS REVOLUCIONÁRIOS

Revoluções são processos que não se resumem ao triunfo ou derrotas de insurreições e muito menos pelos seus resultados.

(Valério Arcary, historiador)

A palavra ascenso designa subida, crescimento ou desenvolvimento. Este é o mesmo significado dado por Nahuel Moreno (1992) em seu livro Teses para atualização do programa de transição sobre as situações revolucionárias e pré-revolucionárias<sup>9</sup> ocorridas no ano de 1917 na Rússia no século XX.

Para seu livro, Moreno buscou na obra Programa de transição e revolução permanente da autoria de Trotsky, a analogia histórica do Fevereiro e Outubro com o intuito de aplicá-la a qualquer revolução, burguesa ou proletária. Isto é, revolução, sem exclusão do caráter de classe.

Os “Ascensos Revolucionários” são a combinação de forças reivindicatórias. Seu caráter de classe pode ser de ordem burguesa ou proletária, ou seja, depende diretamente dos rumos que a direção revolucionária toma.

[...] os dois elementos determinantes de todos os fenômenos contemporâneos, as causas última e primeira, as que determinam, com suas diferentes combinações, todos os fenômenos, são os ascensos revolucionários das lutas da classe operária e dos povos atrasados, por um lado, e a crise de direção revolucionária por outro. (MORENO, 1992, p.11).

O “Ascenso de Fevereiro” se caracterizou como uma revolução democrática burguesa em que prevaleceu a propriedade privada dos meios de produção. Já o “Ascenso de Outubro”

foi uma revolução socialista em que o poder foi exercido pelos trabalhadores com o fim da propriedade privada dos meios de produção. Tanto um como o outro fizeram parte do mesmo período histórico denominado como Revolução Russa de 1917.

## A ANÁLISE DO DISCURSO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA

[...] a palavra com seu tema intacto, a palavra penetrada por uma apreciação social segura e categórica, a palavra que realmente significa e é responsável por aquilo que diz.  
(Mikhail Bakhtin, teórico russo).

É quase impossível não perceber a imensa influência que exercem as ponderações de Mikhail Bakhtin nos mais variados temas sobre a linguagem humana, quando compreendida não apenas como forma de difusão, mas, principalmente, como propiciadora de interações sociais em suas diferentes expressões ideológicas.

As idéias de Bakhtin sobre o papel da consciência individual e da palavra na formação das ideologias apresentam um leque de reflexões no sentido de provocar a nossa compreensão sobre a importância dos processos de interação dos grupos sociais numa dada “cadeia ideológica estende-se de consciência individual em consciência individual, ligando umas às outras” (BAKHTIN, 1997, p. 34). Assim, as mais variadas significações só vêm à tona no processo de interação entre os indivíduos de consciência para outra em escala infinita.

A linguagem se amplia e se desenvolve através de meios cada vez mais diversificados. São abundantes as condições de produção do discurso. O livro didático de história não se abstrai a essas condições. O mesmo se dá com o professor de história, cujo discurso também surge a partir de condições próprias. Os discursos variam de acordo com o lugar social dos alunos e a visão de mundo do professor de história. Professor e aluno são, ao mesmo tempo, enunciante e receptor, isto é, participam de um tipo de mediação que possibilita a relação dialógica. No entanto, é preciso que haja acesso dos alunos ao livro didático. Quando as escolhas sociais do enunciante do livro didático são apreendidas, se dá, ao mesmo tempo, a assimilação e a refração, de acordo com o lugar social dos receptores, ou seja, alunos e também professores. Cabe a estes últimos abrirem uma variedade de versões que proporcionem o permanente conflito de idéias e verdades.

A aprendizagem permeia toda a existência do homem e o professor não está excluído desse processo. Portanto cabe ao professor deixar seus preconceitos – resultante do conflito de classe social –, e abandonar a relação de domínio que tem sobre seus alunos para que ambos possam chegar ao estabelecimento de novas relações, aprendendo mutuamente e discutindo com criticidade os problemas de seu tempo e espaço. Para que a prática educativa não se torne vazia da realidade que deve representar é necessário que o aluno desenvolva sua consciência crítica (MARTINS, 1990, p. 10).

O fato de ter uma linguagem pronta para o consumo evidencia que o livro didático de história tem motivações ideológicas próprias das sociedades classistas. Entretanto, são tais motivações que lhe dão sentido. Do mesmo modo, o meio social não teria sentido se estivesse desprovido de motivações ideológicas diversas.

Uma teoria do discurso compreende a língua não como um sistema fechado e imutável, mas sim como um processo que se modifica de acordo com a situação concreta imediata. E não só isso: o discurso emerge em um dado contexto social que determina seu comprometimento ideológico. É nesse ponto, quando a palavra é arrebatada por um tipo de discurso contundentemente ideológico, que o seu aspecto polissêmico encontra-se diminuído, ou seja, as concepções de grupo social determinadas por uma dada ideologia se estreitam até se configurarem em “verdades” próprias que são materializadas nas práticas discursivas.

Percebemos, então, que todo e qualquer aspecto ideológico pode passar pela palavra. Por outro lado, independente da especificidade sógnica da ideologia constituída, a palavra é o principal ponto de apoio da constituição da consciência dos homens.

Há uma outra propriedade da palavra que é da maior importância e que a torna o primeiro meio da consciência individual. Embora a realidade da palavra, como a de qualquer signo, resulte do consenso entre os indivíduos, uma palavra é, ao mesmo tempo, produzida pelos próprios meios do organismo individual, sem nenhum recurso a uma aparelhagem qualquer ou a alguma outra espécie de material extracorporal. Isso determinou o papel da palavra como material semiótico da vida interior, da consciência (discurso interior). Na verdade, a consciência não poderia se desenvolver se não dispusesse de um material flexível, veiculável pelo corpo. E a palavra constitui exatamente esse tipo de material. A palavra é, por assim dizer, utilizável como signo interior; pode funcionar como signo, sem expressão externa (BAKHTIN, 1997, p. 37).

A palavra funciona como tal, ainda que, como explica Bakhtin, o material lingüístico, enquanto palavra interiorizada, não se encontre em um estado bem acabado, mas se manifeste por meio do que ele chama de impressões globais da enunciação, ou seja: “Essas unidades do discurso interior, que poderiam ser chamadas impressões globais de enunciações” (BAKHTIN, 1997, p. 63) que leva a noção de discurso. Bakhtin diz que o discurso reflete e refrata a realidade social na sua totalidade e, portanto, no indivíduo. “O que determina esta refração do ser no signo ideológico? O confronto de interesses sociais nos limites de uma só e mesma comunidade semiótica, ou seja: a luta de classes” (idem., *ibidem*, p. 46). A gama de signos, traduzida em interesses sociais e de classe, se refrata a partir de um determinado grupo social.

Esse processo se dá no campo da linguagem, como em sociedade, de forma desigual, contraditória e combinada. De certa forma, as combinações dos signos contraditórios são reflexos e refração das vozes que evocam determinados discursos que são entendidos de forma desigual pelos indivíduos. Em sua busca de compreender os conteúdos das vozes (em seus ditos e não-ditos), os indivíduos não percebem os silenciamentos contidos no interior do discurso. Isso se mostra fundamental para o entendimento dos posicionamentos ideológicos a partir dos discursos. Logo, o processo dialético da linguagem confere “ao signo ideológico um caráter intangível e acima dos interesses de classe, a fim de abafar ou de ocultar a luta dos índices sociais de valor que aí se trava, a fim de tornar o signo monovalente” (idem., *ibidem*, 1997, p. 47). Em situações sociais excepcionais, os signos se tornam mais nítidos.

Esta dialética interna do signo não se revela inteiramente a não ser em épocas de grande comoção revolucionária. Nas condições habituais da vida social, esta contradição oculta em todo o signo ideológico não se mostra à descoberta porque, na ideologia dominante estabelecida, o signo ideológico é sempre um pouco reacionário e tenta, por assim dizer, estabilizar o estágio interior da corrente dialética da evolução social e valorizar a verdade de ontem como sendo válida hoje em dia. Donde o caráter refratário e deformador do signo ideológico nos limites da ideologia dominante (BAKHTIN, 1997, p. 47).

A passagem anterior oferece um bom exemplo de como Bakhtin encara a relação entre a infra-estrutura e a superestrutura. Para ele a infra-estrutura é a base material, a forma real de vida econômica estabelecida pelos indivíduos produtores, ao passo que a superestrutura compreende categorias impostas pelos sistemas ideológicos. Afinal, o signo ideológico permeia a consciência individual, o Ser. Esse reflexo do signo ideológico seria a formação ideológica, a

maneira de apreender a materialidade por meio da linguagem. Aliada, pois, às determinações sociais, a língua se configura em discurso. Por meio dele, o signo ideológico se refrata, se dissemina.

Refração é comunicar e nunca é um processo neutro. A refração afasta-se da concepção de neutralidade da comunicação, como uma simples explicação imparcial de um fato, por meio da qual o interlocutor absorveria também imparcial e passivamente a informação: “E é refração quando acionada na interação social, completando, assim, esse movimento paradoxal e contraditório que se instala com a produção do discurso” (VOESE, 2004, p. 67). No processo comunicativo, na interação verbal, importam mais a opinião, a postura de quem transmite, a subjetividade e o juízo de valor do que a forma como se transmite: “o discurso, apoiado na materialidade lingüística, assume a função de, como ‘máquina’ produtora de sentidos, garantir, através da generalização, a reprodução e, com a atividade dos indivíduos com e sobre os sentidos genéricos, a transformação” (op. cit.: 62).

Portanto, a questão da imparcialidade de um “discurso neutro” não encontra nenhuma sustentação. É no choque entre discursos, choque entre ideologias, que se percebe também os comprometimentos do signo. Bakhtin (1997) expõe isso muito bem. “Na realidade, todo signo ideológico vivo tem, como Jano, duas faces. Toda crítica viva pode tornar-se elogio, toda verdade viva não pode deixar de parecer para alguns a maior das mentiras” (p. 47).

Em suma, cabe dizer que todo discurso reflete (ou não) a realidade social e, ao mesmo tempo, refrata essa realidade num processo de retorno do que foi dito. E isso implica em interação social. E toda interação social, por colocar em cena idéias e interesses, é ideologicamente determinada. Partiremos da concepção de ideologia dada por Marx e Engels (1999) segundo a qual:

A produção de idéias, de representações, da consciência, está, de início, diretamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, como a linguagem da vida real. O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens, aparecem aqui como emanção direta de seu comportamento material. O mesmo ocorre com a produção espiritual, tal como aparece na linguagem política, das leis, da moral, da religião, da metafísica etc. de um povo. Os homens são produtores de suas representações, de suas idéias etc., mas os homens reais e ativos, tal como se acham condicionados por determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a ele corresponde até chegar às suas formações mais amplas. A consciência jamais pode ser outra coisa do que o ser consciente, e o ser dos homens é seu processo de vida real (p. 36-37).



A ideologia nada mais é, na perspectiva marxista, do que o uso da atividade do pensamento, via discurso, como um processo de reprodução e superação “na escolha das alternativas a serem objetivadas em cada momento histórico” (LESSA, Mimeo. s./d.: 24), a partir de diferentes modos de se perceber a realidade circundante ajudando constantemente o ser humano em seus posicionamentos “frente aos grandes problemas de cada época, bem como frente aos pequenos e passageiros dilemas da vida cotidiana. [...] esse conjunto de idéias é denominado ideologia” (idem., ibidem, p. 24). Com essa concepção a ideologia não é alguma coisa que estaria ocultando o real, pois não há um real neutro. O ideológico é uma dimensão necessária de todos os discursos.

Por outro lado, Marx e Engels vão um pouco além, ao tratar da constituição ideológica burguesa. No que se refere à classe burguesa, especificamente, a ideologia seria a ilusão da consciência que as ações humanas resultam de decisões livres e soberanas sem vínculo com a realidade social. Como a classe burguesa é aquela que vem dominando, as formas de controle social são as mais diversificadas e podem, em determinados momentos históricos, acobertar provisoriamente a realidade vivida pelos seres humanos socialmente. De qualquer maneira, o indivíduo refrata a sua realidade, mesmo que a ideologia burguesa tente delir as diferenças que são próprias da hierarquização social das sociedades classistas. Voese (2004) discorre sobre a idéia de ideologia (exposta anteriormente por Lessa (Mimeo. S./d.:24)) percebendo que é

[...] nessa concepção de ideologia (que difere da falsa consciência) que as idéias-chave, entendidas como referências, têm uma função positiva porque, sem elas, o grupo ficaria sem rumo e se esfacelaria rapidamente, o que, de outra maneira, explica que o discurso, como mediação da atividade vital dos homens, se constitui na observância desse projeto de sociabilidade, de modo que, conforme Bakhtin (1986), toda palavra carrega um índice de valor, produto das atividades avaliativas que os indivíduos dos grupos realizam, apoiados nas referências-chave, ou seja, a ideologia (VOESE, 2004, p. 55).

Em consonância com Bakhtin (1997), a ideologia é compreendida como um espaço de contradição e mediação e não de assujeitamento à realidade em que o “produto ideológico faz parte de uma realidade (natural e social) [...] ele também reflete e refrata uma outra realidade, que lhe é exterior” (p. 31). Os signos, ainda, segundo Bakhtin (1997), são, enfim, os mecanismos geradores de significado. São, conseqüentemente, portadores de ideologia, por isso ele diz

que: “Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia” (p. 31).

Para Heller (1972 p. XI), não há condições de o indivíduo se abstrair da realidade objetiva que, ao contrário do estruturalismo, busca uma visão de mundo que não engessa o indivíduo a determinações que são distintamente um contraponto “ao historicismo subjetivista (que dissolve as objetivações humanas em sua gênese social imediata) quanto às versões “estruturalistas” do marxismo (que substituem a dimensão ontológico-social por um epistemologismo formalista e anti-histórico)”.

Em todos os estágios do desenvolvimento social, o homem nasce num mundo já “feito”, numa estrutura consuetudinária já “feita”. Deve assimilar estes usos, do mesmo modo como assimila o trabalho. Desse modo, toma posse da história humana, “ingressa” na história, e esse é o marco em que o homem consegue se orientar (HELLER, 1972, p. 88).

Isso não quer dizer que a atividade consciente só produz representações sógnicas e que os seres humanos apenas refletem uma determinada realidade social. Pelo contrário, a consciência poderá produzir diferentes formas de significação, na medida em que sua atividade estiver diretamente relacionada com a prática social na qual se desenvolve a existência dos seres humanos. Portanto, a consciência pode refratar a realidade social na elaboração de críticas ao que está estabelecido (provisoriamente) pelos seres humanos (via discurso).

## ORIENTAÇÕES PARA UMA ANÁLISE

Para Bakhtin (1997), a palavra, além de constituir o signo ideológico por excelência no estabelecimento e manutenção das relações sociais, é também um meio para a formação social, pois o autor percebe que a “consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social” (p. 34). Em consonância com o teórico russo, pode-se afirmar que qualquer reflexão em torno do texto didático de história só ganha importância se a linguagem for considerada em sua perspectiva prática (objetiva), ou seja, como um meio para a manutenção e reprodução de valores sociais.

A necessidade de compreender o enunciado de um texto remete à impossibilidade de estudar o enunciado fora de sua produção sónica. Deve-se reunir aquilo que já foi dito a seu respeito como reflexo e aquilo que ele próprio é capaz de dizer ou refratar. Desse modo, podemos dizer que o homem apreende por intermédio do discurso. É então preciso que se estude o enunciado em seus muitos outros dizeres, ou melhor, dentro de sua formação histórico-social-ideológica.

É pelo fato de o indivíduo intervir, e as vozes dos outros serem heterogêneas que o discurso é sempre um ir e vir, incompleto. Assim sendo, fica difícil marcar os limites de um discurso de determinado enunciante, visto que não se sabe exatamente onde começa e, muito menos onde termina a atividade humana. Todavia, por estarem inacabados, os discursos evoluem, pois, desse modo, os indivíduos coletivamente podem superar, ou até manter uma etapa histórica e fazer da sua atividade um processo de mediação do desenvolvimento das relações sociais e de produção.

Essa forma de perceber o discurso aumenta o leque de possibilidades, ao passo que eleva a noção de totalidade sem se abstrair da realidade concreta. Assim, se abstrairmos do discurso apenas a sua estrutura, o discurso fica limitado ao que se diz. Entretanto, se buscarmos as motivações para o porquê se diz e o como se diz, evidenciaremos a significação do enunciado em seus ditos e não-ditos, ou seja, quando falamos de um determinado tema não temos, por vezes, em mente que o que se diz não pode ser compreendido sem se evidenciar o seu significado naquilo que não está dito. Isso ocorre quando não se questiona aquilo que é dito. Então, não se percebem as implicações ideológicas contidas no texto em seus silenciamentos. Para tal tarefa se fez necessário buscar a compreensão do discurso através da apreensão das relações dialógicas entre os enunciados. E a isso Bakhtin (1992) chama de cotejo: “Toda palavra (todo signo) de um texto conduz para fora dos limites desse texto. A compreensão é o cotejo de um texto com os outros textos”. (p. 404).

O cotejo – ou correlação de enunciados – é a orientação metodológica que se origina da valorização do outro, ou seja, o outro, a alteridade, passa a se caracterizar como reflexo, refração e construto da produção de conhecimentos pelos seres humanos e não uma mera reprodução sem refratar a realidade circundante, ou seja, as condições de produção “que remete a noções como história, ideologia, práticas sociais, heterogeneidade, interdiscursividade etc.” (VOESE, 1997, p. 9) envolvidas no processo discursivo. Em conformidade com o que se diz, é quase que impossível dizer sem se envolver com o que se diz, pois isso remete a uma atitude responsiva que se desenvolve na “compreensão da língua e a compreensão do enunciado (que

envolve responsividade e, por conseguinte, juízo de valor)” (BAKHTIN, 2003, p. 328). Vale ressaltar que isso acontece por parte de quem diz. Desse modo, diz Bakhtin (2003, p. 271-272),

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma gera obrigatoriedade: o ouvinte se torna falante. A compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena, que se atualiza na subsequente resposta em voz real alta. É claro que nem sempre ocorre imediatamente a seguinte resposta em voz alta ao enunciado logo depois de pronunciado: a compreensão ativamente responsiva do ouvido (por exemplo, de uma ordem militar) pode realizar-se imediatamente na ação (o cumprimento da ordem ou comando entendido aceitos para execução), pode permanecer de quando em quando como compreensão responsiva silenciosa (alguns gêneros discursivos foram concebidos apenas para tal compreensão, por exemplo, os gêneros líricos), mas isto, por assim dizer, é uma compreensão responsiva de efeito retardado: cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento dos ouvintes.

Para podermos compreender um texto, devemos, segundo Bakhtin (1992), “cotejar com outros textos e pensar num contexto novo (no meu contexto, no contexto contemporâneo, no contexto futuro” (p. 404). Essa é a dialética que se configura no diálogo<sup>10</sup> para, assim, voltar ao que foi dito numa forma mais profunda da contextualização, pois qualquer “texto só vive em contato com outro texto (contexto)” (ibidem, p. 404). No cotejo “é que surge a luz que aclara para trás e para frente, fazendo que o texto participe de um diálogo” (ibidem, p. 404). Não obstante, o contato entre os enunciados não é visto por Bakhtin (op. cit.: p. 401) como uma simples oposição entre os recortes, mas uma forma de perceber o que se diz, como se diz e por que se diz isso e não aquilo.

Salientamos que se trata do contato dialógico entre os textos (entre os enunciados), e não do contato mecânico “opositivo”, possível apenas dentro das fronteiras de um texto (e não entre texto e contexto), entre os elementos abstratos desse texto (entre os signos dentro do texto), e que é indispensável somente para a primeira etapa da compreensão (compreensão da significação e não do sentido). Por trás desse contato, há o contato de pessoas e não de coisas. Assim que convertermos o diálogo num texto compacto, ou seja, assim que apagarmos a distinção das vozes (a alternância dos sujeitos falantes) – o que é

em princípio possível (a dialética monológica de Hegel) -, o sentido profundo (infinito) desaparecerá (teremos batido no fundo, ficaremos em ponto morto). (p. 404-405)

Dessa forma, no primeiro momento, o analista deve tentar contemplar o que está dito, sem se deslocar do texto. Deve-se buscar o que um texto diz pelas suas marcas, evidenciando, posteriormente, através do cotejo, os possíveis silenciamentos que podem ou não ser perceptíveis numa primeira leitura. Esses silenciamentos poderão ser objeto de uma análise mais apurada numa leitura, não apenas contrastiva, mas compreensiva do texto. Segundo Voese (2004), o discurso apresenta formas de significação que podem possibilitar o aproveitamento da “noção de cotejo para construir dois pares de procedimento de análise” (p.112).

[...]:1. em relação ao dito, localizar diferenças e contradições do texto em relação ao que os outros dizem do mesmo tema, tomando-as como pistas de silenciamentos de hierarquizações e homogeneizações de ordem ideológica; 2. em relação ao modo de dizer: 2.1 descrever pistas de polifonia que caracterizam o discurso; 2.2 interpretar as escolhas do enunciante como pistas de seu lugar na enunciação; 2.3 localizar pistas dos atos dos interlocutores no plano dos juízos de valor a que o texto conduz, ou seja, entender o juízo de valor como elemento necessário da cognição dialógica, já que “[...] compreender sem julgar é impossível” (BAKHTIN, 1992: 382); 2.4 analisar a discursividade do texto, o que envolve justificar as descrições e as interpretações realizadas .

Assim, podemos dispor da noção de cotejo como maneira de se poder compreender o que não está dito, interpretando as ideologias num dado enunciado “após saber que o enunciante diz isso e não aquilo, dirige-se ao modo de enunciação, ou seja, como o dito é dito” (ibidem, p. 112). Analisar o que um texto diz e outro não diz facilita a compreensão das significações possíveis do que se diz levando em conta que o que se diz pode ser interpretado das mais variadas formas e depende basicamente do “lugar social” de quem diz.

A distribuição, pois, dos papéis sociais de acordo com os lugares sociais que os indivíduos ocupam, corresponde a uma hierarquização que concretiza uma diferenciação quanto ao valor e à importância do que se diz em cada instância social, ou seja, há valores de papéis sociais que se agregam às falas, unindo-as com maior ou menor força para produzir efeitos de poder. E se nos enunciados, então, transitam, também, valores sociais dessa ordem, pode-se argüir que, se muitas vezes o que se diz pode levar a julgamentos e punições, não é porque houve insu-

cesso no processo de comunicação. Ao contrário: é porque houve sucesso e compreendeu-se muito bem o que foi dito para poder condenar o que, segundo valores sociais, não poderia ter sido dito (VOESE, 2004, p. 38).

Em resumo: utilizamos o cotejo entre as versões que consiste em dois momentos: o descritivo/interpretativo e o compreensivo. No primeiro, estão ausentes os juízos de valor, enquanto o segundo envolve considerações e julgamentos do analista do discurso frente aos posicionamentos ideológicos detectados. Isto é, no primeiro momento, em que se descreve, buscamos analisar o que se diz no discurso sem abandonar o texto. Posteriormente, buscamos a maneira como se diz o que está dito. Nessa fase, o que se perseguiu foi a idéia de lugar social de quem diz. Em seguida, com o cotejo de textos, atingiu-se o segundo momento: o compreensivo. Nessa fase, comentamos as diferenças entre os discursos na tentativa de localizar o que um texto silencia do outro e vice-versa. Revelam-se, então, os ditos e não-ditos entre os discursos. A tarefa seguinte foi tentar apontar as possíveis razões ideológicas para o que está silenciado. Nesse ponto, iniciamos a construção de juízos de valor e julgamentos e partimos para a análise dos efeitos do silenciamento de sentidos.

## **AS VERSÕES DOS ASCENSOS REVOLUCIONÁRIOS**

Os livros didáticos de história, quando se referem a determinados fatos, em especial aos que têm fortes cores ideológicas e evidentes conflitos de lugares sociais como os “Ascensos de Fevereiro e Outubro”, conseguem, por força do discurso, deixar a seu lugar social ou ideologia. Como se trata de um artigo extraído da dissertação, não há condições de expressar todas as análises, por isso irei mostrar um exemplo da análise do Fevereiro e do Outubro proposto pelo professor Ingo Voese.

## **AS VERSÕES DO ASCENSO DE FEVEREIRO**

Os critérios utilizados para o corpus da análise basearam-se na práxis escolar em recortes dos textos didáticos que nos levaram a compreender o comprometimento dos autores sobre

as versões históricas, pois partimos do pressuposto de que não há fatos (que se caracterizam em “verdades”), mas há versões dos fatos.

As escolhas dos protagonistas e marxistas revolucionários sobre o tema foram selecionadas de acordo com o critério histórico das mesmas etapas para que não se fizesse análises descompromissadas com o contexto em que foram ditas, portanto, em seu bojo foram realizados para construir o cotejo de versões, resultante da hipótese de que há produção de sentidos comprometidas e marcadas ideologicamente especialmente quanto à relação das forças de classe, pois no sentido o analista revela as condições de produção do discurso.

## O QUE DIZEM OS LIVROS DIDÁTICOS

No livro didático de história Cotidiano e Mentalidades no R1 está dito que:

Quando o governo foi derrubado, em março de 1917, os socialistas se encontravam divididos, participaram da formação dos principais soviets, mas não tiveram condições políticas de articular a constituição do novo governo, o que foi feito pela burguesia (DREGUER; TOLEDO, 1995, p. 81).

Pelo dito, se percebe que na derrubada do governo os Soviets não tiveram condições de articular o novo governo, o que, segundo o texto, foi feito pela burguesia. Entretanto, no texto, a expressão foi “derrubado” adianta que havia um “vazio de poder”; “falta de liderança”; “falta de credibilidade no proletariado”; “falta de organização política”. O recorte diz também que o novo governo “foi feito pela burguesia”. Dessa forma, a classe protagonista da derrubada do governo foi a “burguesia”. Podendo-se, assim, alistar os seguintes ditos do enunciado:

1. o governo foi “derrubado”;
2. os “socialistas se encontravam divididos”;
3. os “soviets não tiveram condições” de organizar o “novo governo”;
4. esta “articulação não se deu por questões” políticas;
5. a “burguesia” foi a classe que fez e organizou o “novo governo”.

## OS DITOS DOS PROTAGONISTAS

Para o cotejo com os recortes do livro didático, selecionamos as vozes daqueles que participaram do Ascenso: Lênin e Trotsky. No livro de Lênin, Teses de abril, o R4 fala que:

Não precisamos de nenhuma república parlamentar. Não precisamos de nenhum governo além do Soviets de Delegados de Trabalhadores, Soldados e Camponeses (LENIN, p. 36, 1990).

R4 diz que o Partido Bolchevique negava a república parlamentar e qualquer forma de governo, aceitando apenas o Soviets de Delegados de Trabalhadores, Soldados e Camponeses. Vale-se da negativa “não precisamos” e elege com o termo “além” que somente os “Soviets” poderiam governar. Mas, no texto, as expressões “não precisamos” e “além” remete a dizer que: “qualquer governo seria ilegítimo”; “o único tipo de poder governamental que deveria existir seria do Soviets”. Assim, o texto diz que a única alternativa seria o Soviets e que a classe social que deveria protagonizar a continuidade do “Ascenso de Fevereiro” seria a dos trabalhadores, soldados e camponeses. E, assim, listam-se os seguintes ditos:

1. não se aceita a “república parlamentar” como projeto de sociabilidade;
2. que nenhuma forma de governo seria aceita pelos bolcheviques “além” dos soviets;
3. só os “trabalhadores, soldados e camponeses” seriam a forma de expressão de um projeto social que poderia ser legítimo.

## **OS DITOS DE ALGUNS MARXISTAS REVOLUCIONÁRIOS**

No livro, Teses para atualização do programa de transição, do revolucionário latino-americano Nahuel Moreno, o R10 diz:

Toda revolução tipo Fevereiro, por ser uma revolução operária e popular, dá origem a órgãos de poder diferentes dos órgãos da burguesia (estado, exército, polícia). Ou seja, toda revolução de fevereiro leva inevitavelmente, nas etapas prévias a sua vitória e imediatamente depois, a um duplo poder. Ou seja, origina o desenvolvimento de um pólo de poder operário e popular (MORENO, p. 108, 1992).



O texto diz que a Revolução de Fevereiro foi conduzida por uma frente operária e popular que se diferencia dos órgãos instituídos que foram derrubados, gerando um duplo poder operário e popular. Constatam-se os seguintes ditos:

1. que a Revolução de Fevereiro é obra dos trabalhadores em geral;
2. que origina órgãos diferentes do governo derrubado;
3. que gera um único duplo poder de representação popular;
4. que o governo se diferencia do regime, ou seja, o governo e a classe que comanda o regime são as instituições do Estado.

### **O QUE UNS TEXTOS DIZEM E OUTROS NÃO DIZEM**

Talvez um leitor pouco atento não perceba que quando o autor do R1 (livro didático) diz que “só a burguesia tinha condições de articular o novo governo” está afirmando também que os trabalhadores não tinham consciência de sua situação, e apenas a burguesia teria a capacidade de governar. No entanto, no cotejo com o R4 (Lênin), se diz que “nenhum governo seria legítimo” se não fosse composto por “Soviets de Delegados de Trabalhadores, Soldados e Camponeses”. O R4 não diz que a “república parlamentar” seria a escolha feita pelos bolcheviques, mas, também, não menciona que a continuidade do governo (provisório) fosse a alternativa para se chegar ao “comunismo”, e que apoiariam os “soviets” que era constituído pelas camadas mais exploradas da população russa. Em contrapartida, R1 não diz que para se “derrubar” um “governo”, historicamente falando, não há precedente, confirmando que um governo possa ser derrubado sem que os sujeitos sociais queiram fazê-lo.

No cotejo entre o R1 (livro didático) e o R4 (Lênin), pode-se evidenciar que o que está silenciado em um discurso pode vir muito evidente em um outro. Na apreensão de discursos que se opõem entre si, percebemos as vozes silenciadas em cada um deles. Assim, no cotejo entre o R1 e o R4, podemos retirar os seguintes não-ditos em R1: onde se estabelece que os trabalhadores não tinham “capacidade”; “competência”; “inteligência”; “organização”; “liderança” para governar; que a burguesia tinha a “capacidade”; “inteligência”; “iniciativa”; “organização”; “responsabilidade” para governar. E nos textos cotejados encontramos, também, os seguintes não-ditos em R4:

1. que nenhum tipo de governo parlamentar seria dos trabalhadores;

2. que o governo parlamentar se formava numa composição burguesa e seria oposição aos Soviets;

3. que a continuidade do processo revolucionário deveria ser obra apenas dos trabalhadores;

4. que o Soviets deveria ser o governo.

Continuando o cotejo, iremos encontrar no R10 (Moreno): “a Revolução de Fevereiro foi obra dos trabalhadores em geral” e que ao mesmo tempo “origina órgãos diferentes dos governos derrubados” gerando “um único poder de representação popular” fazendo, assim, a definição de como seria a diferenciação de governo como “a classe que comanda” e o “regime” as instituições do Estado. Mas o R10 não diz que o Ascenso de Fevereiro foi obra da burguesia e que a mesma foi a classe dirigente da revolução, e que não se diferencia governo e regime. Quando o autor do R1 diz que “o proletariado não tinha força política para a condução do novo governo”, evidenciam-se pistas para os seguintes silenciamentos:

1. a classe protagonista da revolução política de Fevereiro foi o proletariado;

2. na formação do novo governo não havia, por parte da burguesia, a intenção de voltar ao regime czarista;

3. se pretendia fazer a transição de um regime monárquico para uma república parlamentar;

4. a burguesia só poderia ter “força política” se tivesse apoio popular.

Justapondo R1, R4 e R10 evidenciam-se os seguintes não-ditos:

1. ao perceber qual a intenção da burguesia, Lênin conclama a população a manter os Soviets;

2. não se acredita em qualquer tipo de governo que não altere o regime;

3. através do poder dual, protagonizado pelos Soviets, os operários, soldados e camponeses deveriam governar a Rússia;

4. na brevidade da situação, a população deveria manter e defender os Soviets, aproveitando o momento de aceitação das propostas dos bolcheviques pela população;

5. mesmo com a rapidez dos acontecimentos, a população percebia a necessidade de buscar uma outra forma de governo para além do czarismo;

6. ainda faltava um elemento subjetivo de grande importância: o partido.

Então, podemos perceber que R1 (livro didático) não diz que quando o governo foi “derrubado”, os ditos “socialistas” estavam divididos em bolcheviques e mencheviques. Também não diz que os bolcheviques não defendiam a manutenção do regime parlamentar, pois

acreditavam no método revolucionário, enquanto os mencheviques só acreditavam no parlamento como único espaço de luta. No cotejo com R10 (Moreno) se evidencia que a revolução “tipo Fevereiro” era de caráter “popular” e em justaposição a R4 (Lênin) se expõe o lugar social do interlocutor no enunciado quando não diz ou defende a “república parlamentar” e sim o “soviets”, que tinha expressão popular e de massas.

Outro ponto que foi silenciado por R1 é a questão do partido. No cotejo entre R1, R4 e R10 não se fala em R1 da necessidade histórica que existe para que se objetive uma revolução “tipo Fevereiro” em que, segundo R10, se desenvolve um “duplo poder” originando um “pólo de poder operário e popular” e não um partido. Assim, R10 e R4 não dizem que não é o partido, seja qual for, que faz a revolução, mas R10 diz que são os trabalhadores, quando explicita que a “revolução tipo Fevereiro” é “uma revolução operária e popular”, evidenciando que são os trabalhadores e a população que estão envolvidos no processo revolucionário que fazem a revolução.

## **AS VERSÕES DO ASCENSO DE OUTUBRO**

Seguiremos a mesma forma de organização dos textos que foram analisados no Ascenso de Fevereiro com o intuito de que haja uma conformidade e seguimento do método de análise do discurso que está sendo empregado. Essas formas de apreensão do discurso se tornam mais nítidas quando buscamos ir além do que se diz, indo de encontro a outras formas de dizer que podem nos remeter a uma diversidade de idéias.

## **O QUE DIZEM OS LIVROS DIDÁTICOS**

Os mesmos livros didáticos que foram objeto do cotejo do Ascenso de Fevereiro também abordam o Ascenso de Outubro. Assim, buscamos enfatizar a diferença entre os Ascensos Revolucionários, pois tratam de etapas históricas distintas dentro da mesma época.

No livro didático, Cotidiano e Mentalidades, o R15 mostra que:

[...] os bolcheviques determinaram o controle da imprensa, a perseguição e a execução dos críticos do novo regime (DREGUER; TOLEDO, 1995, p. 81).

Nesse recorte se diz que houve uma “determinação” por parte dos bolcheviques em manter o “controle” dos meios de comunicação (imprensa e rádio) e concomitantemente a “perseguição” e “execução” de qualquer “crítico” contrário ao “novo regime”. Isso nos leva a dizer que eram os bolcheviques: “ditatoriais”; “extremistas”; “antidemocráticos”; tinham o “poder” através do “terrorismo”; não poderia haver pensamento contrário etc... Podemos assim, buscar no enunciado os seguintes ditos:

1. os bolcheviques tinham o “poder” de controlar os meios de comunicação disponíveis naquela época;
2. qualquer pessoa que fosse contrária às idéias dos bolcheviques era alvo de “perseguição” e poderia ser executada pelos bolcheviques;
3. não poderia haver pensamento “contrário” ao dos bolcheviques;
4. os bolcheviques eram “extremistas”, “ditatoriais” e “antidemocráticos”.

## OS DITOS DOS PROTAGONISTAS

No livro *A História da Revolução Russa* o R18 explicita que:

Uma prisão política, não é um caso de vingança: ela é ditada... pelas considerações racionais. O governo... deve comparecer diante de um tribunal antes de tudo pela ligação incontestável que mantinha com Kornilov. Os ministros socialistas ficaram apenas em prisão domiciliar. Seria mais simples e mais exato dizer que a captura do velho governo era ditada pelas necessidades de uma luta que ainda não tinha terminado. Tratava-se de decapitar o campo inimigo e não de punir os erros precedentes (TROTSKY, p. 957, 1978).

O enunciado diz que a prisão “não é um caso” de vingança, que é “ditada” por “considerações racionais” e que o governo deveria “comparecer” a um “tribunal” e, em contrapartida, o ministério ficou composto por socialistas que “ficaram apenas” em regime de prisão domiciliar. A “captura” do antigo governo “era ditada” por “necessidades” de um conflito que “não tinha terminado” e cujo propósito era “decapitar” o antigo governo e “não” a punição dos erros posteriores. Assim, podemos listar os seguintes ditos do texto:

1. a prisão política não era de ordem vingativa;
2. o que ditava a prisão era a racionalidade da situação;
3. os prisioneiros políticos deveriam ser julgados pelo tribunal;
4. enquanto aguardavam o processo, os inimigos do novo regime ficaram em prisão domiciliar;
5. as prisões eram ditadas pela necessidade de um conflito que não tinha chegado ao seu fim;
6. Não havia a vontade de se punir os erros precedentes, mas neutralizar o velho governo que tinha ajudado na tentativa de golpe preconizada por Kornilov.

## OS DITOS DE ALGUNS MARXISTAS REVOLUCIONÁRIOS

No livro *As esquinas perigosas da história: situações revolucionárias em perspectiva marxista*, o R22 diz que:

A disposição revolucionária só amadurece, no entanto, quando as classes exploradas esgotarem todas as outras vias possíveis para se defenderem. Em condições normais, a consciência social das massas populares é sempre um amálgama complexo de idéias e valores que resultam tanto da pressão da cultura e visão do mundo das classes dominantes quanto do conhecimento que nasce de sua própria localização social e experiência prática. Opiniões e conceitos contraditórios convivem em conflito permanente: a resignação moral alterna-se com a radicalização sindical, apatia política dá lugar à intensa militância. Todo tipo de heterogeneidades se manifesta. Experiências de lutas desiguais e diferentes práticas coletivas traduzem-se em divisões políticas e disputas de projetos. Nenhuma classe social explorada pode ser homogênea a ponto de encontrar representação em um só partido ou aceitar uma só liderança (ARCARY, 2004, p. 30).

No enunciado, o autor diz que só há um amadurecimento da consciência de classe quando se “esgotaram” as “outras” alternativas para se “defenderem”, e que a idéia de valores resulta da pressão material e cultural, de acordo com a mentalidade da classe que mantém o poder, que convive (a classe) em constante conflito, e que nenhuma classe social que é explorada “pode ser homogênea”, com “um” partido e “uma” liderança apenas. Então, podemos dizer que:

1. a escolha (pela revolução) é feita quando se esgotarem todas as outras vias, dos mais explorados, para se defenderem;
2. a pressão cultural existe como resultado da classe que domina;
3. as idéias convivem em permanente conflito da heterogeneidade social;
4. não há condições de haver uma só liderança ou representação numa sociedade.

### **O QUE UNS TEXTOS DIZEM E OUTROS NÃO DIZEM**

O cotejo dos ditos de diferentes lugares sociais, ou seja, dos autores dos livros didáticos, dos protagonistas e dos marxistas revolucionários possibilita buscar pistas para os silenciamentos que todo discurso instala por força da determinação ideológica. Assim, o R15 (livro didático) diz que “os bolcheviques tinham o poder de controlar os meios de comunicação”. E quando R15 diz que qualquer pessoa que fosse contrária às idéias dos bolcheviques era alvo de “perseguição” e que poderia ser executada, por outro lado, em R18 (Trotsky) a prisão política não era de ordem “vingativa”; a prisão era “ditada” de acordo com o que se declara na “racionalidade da situação”: os prisioneiros políticos deveriam ser julgados por um “tribunal” e não havia vontade de punir os “erros precedentes” mas “neutralizar” o “velho governo” que havia “ajudado” na tentativa de golpe. R15 também diz que “não poderia ter pensamento contrário aos bolcheviques”. R15 também diz que os bolcheviques eram “extremistas”. Assim, podemos listar alguns ditos do livro didático no cotejo entre R15, R18, ou seja, os bolcheviques eram:

1. totalitários em “determinar o controle” dos meios de comunicação;
2. “controladores”; “manipuladores”; “centralistas” dos meios de comunicação;
3. antidemocráticos, pois não aceitavam “opiniões contrárias” e não “julgavam” os prisioneiros políticos num “tribunal”;
4. executores sumários dos inimigos do “velho regime”;
5. foras da lei e revanchistas por perseguir e executar seus inimigos.

No cotejo entre os textos do protagonista de R18 podemos verificar algumas pistas do que se diz de acordo com os seus enunciados quando falam que:

1. a “prisão política” “não” foi “um caso” de vingança, mas estava de acordo com “considerações racionais”;

2. os prisioneiros políticos não seriam sumariamente julgados, mas teriam chance de defesa num “tribunal”;

3. a “captura” do “velho governo” se deu para salvaguardar o direito à defesa dos participantes desse governo;

4. os prisioneiros políticos não foram colocados em prisões, mas orientados a permanecer em “prisão domiciliar”;

5 a idéia era manter o “velho governo” longe do campo de decisões políticas e econômicas, quando R18 (Trotsky) diz que “tratava-se de decapitar” os inimigos da revolução;

6. não se tinha a idéia de “punir” os “erros precedentes”, mas neutralizar o “velho governo”.

Já o cotejo com o texto do marxista revolucionário permite observar que se R15 (livro didático) diz que houve “perseguição” e “execução” das pessoas que eram críticas do novo governo, em R22 (Arcary), não se diz que quando as classes oprimidas “esgotaram” todas as “outras formas” para se “defenderem” isso resultou (em condições não normais da vida socialmente estabelecida) em idéias que “convivem” em permanente conflito em que a moral resignada se intercala com a luta direta das massas. E mais: quando R15 diz que “os bolcheviques determinaram o controle da imprensa, a perseguição e a execução dos críticos do regime”, está silenciando que qualquer classe que seja explorada não “pode” ser unívoca e com “uma” liderança, como está em R22. Podemos, assim, apontar algumas pistas detectadas até aqui no cotejo que remetem ao que se silencia no livro didático:

1. não houve perseguição ou execução por parte do novo governo aos críticos do regime, mas uma neutralização temporária do velho regime até o seu julgamento;

2. quando se esgotam todas as formas de convivência social em padrões não normais de existência, as classes oprimidas buscam outras formas de se defenderem dos que as oprimem;

3. o conflito moral resignado se interpõe às ações diretas das massas acirrando as contradições sociais;

4. os bolcheviques, segundo R22, não foram homogêneos em suas deliberações, que podiam ou não serem aceitas pelas massas;

5. nenhuma classe social oprimida consegue ser única e muito menos (segundo R22) consegue ter uma só liderança política.

Listamos alguns silenciamentos, em resumo, encontrados de acordo com o que foi dito e não-dito em R15 no cotejo com R18 (Trotsky) e R22.

1. segundo R15, “os bolcheviques determinaram o controle” dos meios de comunicação, mas segundo R18 a “captura” do velho governo se deu pelas “necessidades” e por “considerações racionais” feitas pelo Partido Bolchevique;

2. R15 omite ou deixa de dizer que a “perseguição” e a “execução” dos “críticos” do partido Bolchevique não foi feita de forma sumária, mas, segundo R22, as classes exploradas, quando “esgotam” todas as “outras” vias, buscam se “defenderem” de forma mais radicalizada;

3. segundo R18 (de Trotsky), a prisão dos políticos do velho regime se deu para que fossem julgados para assim se “decapitar” os antigos mandatários da política burguesa parlamentar;

4. não houve, contrariando o que diz R15 (livro didático), a “perseguição” e “execução” por parte dos bolcheviques, pois segundo R22, (Arcary) a classe socialmente explorada não “pode” ser unívoca em suas escolhas;

Em suma, os bolcheviques não tomaram o “controle da imprensa” assim como não executaram “os críticos do novo regime”, pois já havia o apoio da população. Por outro lado, como medida preventiva, os bolcheviques isolaram os elementos do parlamento burguês e seus ministros para tirar-lhes o controle assim como para salvaguardar-lhes a integridade física e moral até que fossem julgados por tribunais populares. Os bolcheviques só fizeram a revolução devido à adesão popular. Sem isso, o processo revolucionário não seria possível. Para ter esse apoio, os bolcheviques guiavam-se pelos Soviets e não pelo parlamento burguês.

## **ANÁLISE DOS SILENCIAMENTOS DAS VERSÕES DOS ASCENSOS REVOLUCIONÁRIOS**

Em um discurso, há vozes que estão evidentes e há outras que estão silenciadas. No que diz respeito às vozes que podem ser percebidas, nos deparamos com o fenômeno da polifonia, que procede de um princípio maior: o dialogismo. Esse segundo fenômeno é constitutivo da linguagem. Isto é, um discurso está inserido em algo muito maior, em uma teia discursiva. Cada novo discurso é entrecruzado por discursos que o precedem. A polifonia é a materialização desses discursos no texto.

Em um texto, podemos encontrar marcas de outros autores para sustentar opiniões, vozes contraditórias, que ali estão para serem refutadas ou mesmo vozes com as quais estamos



acostumados ou até condicionados por elas. Isso não significa que estamos assujeitados, porque sempre há a possibilidade de tomada de consciência crítica em relação à formação ideológica.

Tomando, pois, os silenciamentos como tentativas de apagamento de vozes e de homogeneização de concepções diferentes [...] eles podem ser considerados pistas de uma ação ideológica que procura garantir a aceitação de um determinado projeto de sociedade, em que lugares sociais consolidados são não só privilegiados mas também apresentados como a única forma de distribuição possível. Em outras palavras, os silenciamentos são pistas de uma tentativa de acomodamento do que é heterogêneo através da reprodução de uma hierarquização social: a ideologia, pois, perpassa o texto e deixa pistas (VOESE, 2004, p. 127).

O discurso passa, pois, pela seleção do que se vai dizer conforme os interesses ideológicos de quem diz, com a intenção de limitar a produção de sentidos. No entanto, o que está silenciado em um discurso pode estar muito evidente em um outro. Na apreensão de discursos que se opõem ou contrastam entre si, percebemos as vozes silenciadas em cada um deles.

E se, para cada texto há leituras possíveis, há, evidentemente, as impossíveis, porque cada escolha lingüística e discursiva corresponde a uma exclusão de sentidos. Os sentidos apagados dizem respeito a diferentes sistemas de referência existentes na diversidade social e que estão em conflito precisamente porque significam. É, pois, desses silenciamentos que, enquanto exclusão de sentidos que diferentes sistemas de referência podem constituir, e que assume uma função ideológica ... (VOESE, 1997, p. 73-74).

Notamos, então, que os silenciamentos tendem à redução da polissemia, na tentativa de estabelecimento de uma verdade ideológica, entretanto, não existe uma verdade não ideológica, já que os signos são portadores de ideologia. Na medida em que outras vozes são silenciadas, busca-se, por meio do discurso, a implicação de um sentido único, contido no que está sendo dito. Busca-se excluir a variação de sentido que é própria da totalidade social.

Uma análise do discurso, pois, vai perguntar-se por aquilo que um texto silenciou e por que o fez, pois isso será extremamente importante para observar e descrever o tipo de determinação social que é de ordem ideológica e que não só organiza a hierarquia dos lugares sociais de fala, mas de todo o universo sociocultural. Se é a ideologia que, incluindo e excluindo e, aí, hierarquizando, busca homogeneizar o heterogêneo tecido social, os silenciamentos

tos, uma vez localizados, vão constituir as contradições que serão pistas ideológicas porque apontam para as diferenças que se dão entre os diversos sistemas de referências de determinada cultura. Enfim, os silenciamentos apontam para um tipo de descontinuidade que não é só discursiva, mas também é antes de tudo, social (VOESE, 1997, p. 74).

O silenciamento assim o é por conta da determinação social. O que está estabelecido socialmente determina o que vai ser silenciado. Isso não ocorre apenas por intenção do indivíduo, já que ele, pressionado por fortes referências ideológicas, refrata prioritariamente aquilo que acredita fazer sentido. Assim, tudo o que os seres humanos de uma mesma comunidade sônica compreendem é aquilo que é reflexo da sociedade e que os indivíduos refratam a partir de sua realidade social. Não estamos dizendo que os indivíduos são totalmente livres das determinações sociais, mas podem fazer escolhas que são reflexos do seu passado social que são ou não refratadas sob as mais variadas formas.

### **OS SILENCIAMENTOS NO ASCENSO DE FEVEREIRO**

No primeiro cotejo realizado, é possível observar uma outra forma de apropriação por parte do protagonista da revolução que se vale do prestígio de vozes de diferentes grupos sociais dentro de uma mesma classe social, ou seja, os extratos de classe que existiam no interior do proletariado russo (soldados, operários, minorias étnicas etc...). A grande maioria da população refratava o que era dominante como sistema político na Europa: a república parlamentar – representada pela burguesia. E os autores do texto didático omitem ou desconhecem a necessidade subjetiva que representa o partido para ajudar a organizar os trabalhadores, que se contra-põem ao regime e ao governo organizados em uma composição burguesa.

Após o primeiro cotejo, partindo do que diz os primeiros dias do Ascenso de Fevereiro, extraímos o que foi dito sobre uma “insegurança” por parte da população em saber quem seria o mandatário ou a classe que protagonizaria e comandaria a Revolução de Fevereiro. E essa dúvida se manifestava da seguinte forma: quem ficaria com o poder? Por outro lado, a população achava “natural” que o poder passasse para as mãos da burguesia que se posicionava perante a população como as pessoas “adequadas naturalmente” por serem aqueles que detêm o conhecimento, inteligência e poder para governar formando assim, um topos (no caso, de racionalização) elas saberiam o que fazer. Além disso, o povo não tinha confiança e também um reconhe-

cimento em si mesmo. Afinal, mais de 80% da população eram de analfabetos e altamente explorados e viviam de mitos fundados na raiz cultural multifacetada do povo russo. Havia ainda a ajuda da igreja, que tentava manter o povo sob controle dentro dos marcos do regime que se constituía: a República Parlamentar.

O R1 do livro didático silencia duas definições importantes: a primeira trata do motivo por que não houve condições para avançar a revolução. E a segunda, como se processa o caráter subjetivo de uma revolução. As condições objetivas estavam postas, no entanto as condições subjetivas não estavam perfeitamente formadas para que uma insurreição do tipo Fevereiro fosse de caráter socialista. Desse modo, os autores se posicionam como se não houvesse uma organização política que pudesse encabeçar ou formar um governo, como se o povo não estivesse preparado para governar. Assim, os autores do texto didático procuram minimizar as categorias essenciais de uma revolução, não a enfocando numa abordagem dialética e materialista da história, a partir dos acontecimentos políticos de ordem subjetiva.

Após analisarmos o primeiro cotejo, verificamos quais os apontamentos do modo como se enuncia e para qual lugar social o R1 remete ou pensa remeter.

1. os autores apropriam-se de vozes que defendem o regime parlamentar que podemos chamar de Estado democrático de direito (via parlamentar);
2. os enunciantes refratam aquilo que faz sentido, refletindo a partir do lugar social que evidenciam: a democracia burguesa, República Parlamentar ou as Frentes Populares.

Para Voese (2004), o enunciado se direciona por uma “dimensão polifônica do discurso que fica exposta, pois são as vozes dos enunciados de outros indivíduos que são incorporadas ao texto” (p. 125). Então, não podemos afirmar aqui que os autores de R1 são defensores da burguesia dentro dos marcos do regime democrático burguês. Por outro lado, “valendo-se de determinados operadores argumentativos, pode-se colocar em destaque um ou outro sentido. O operador mas pode, por exemplo, desfocalizar a primeira parte do enunciado e destacar a segunda” (VOESE, 2004, p. 71-70) apropriando-se de outros discursos para fazer valer aquilo que faz sentido para eles.

Percebemos, até aqui, como os autores do R1 (livro didático) silenciam algumas vozes em detrimento de outras. Todas as pistas deixadas podem conter as mais variadas significações, mas deixam mais evidente o seu momento histórico e resistem a qualquer tipo de mudança que possa ir de encontro a interesses sociais distintos e, ao mesmo tempo, tão heterogêneos em seus discursos.

No R4 (Lênin), podemos dizer que eles baseavam suas práticas materializadas em seus discursos, segundo as condições de época, mas não as desfiguraram, nem criaram revisões das idéias marxianas em seu conjunto. Simplesmente refratavam as contradições da sociedade clasista de seu período como mediadores dos conflitos sociais – via partido e principalmente apoiados nos Soviets. As perguntas que se pode fazer são: por que os bolcheviques que tinham a empatia popular pós-fevereiro não defenderam o parlamento no desenrolar dos acontecimentos? Se os bolcheviques tivessem ficado no campo parlamentar a Revolução de Outubro teria triunfado? Qual o propósito dos bolcheviques em “denunciar” e “vigiar” os “atos” do parlamento?

Os bolcheviques, por sua vez, estavam organizados num partido de vanguarda revolucionário que lutava pelo socialismo internacional, mas que atentava para as condições subjetivas das massas que iam se formando com o passar do Governo Provisório.

Seguindo as concepções marxianas, os dois protagonistas do Ascenso de Fevereiro refratavam suas idéias programáticas e organizativas de acordo com as situações que ocorriam, fazendo uma análise estrutural e de conjuntura com o intuito de definir as ações que deveriam ser efetivadas. Entretanto, nenhum partido, seja ele qual for, pode fazer a revolução sem que os sujeitos sociais envolvidos queiram fazê-lo. Essa é a questão subjetiva de grande relevância, pois, estamos falando de escolhas sociais que podem ser motivadas e impulsionadas por condições que fogem às regras mais elementares de uma revolução. Nesse bojo, não se faz uma revolução sem partido. Do mesmo modo, não se faz uma revolução se os sujeitos envolvidos não quiserem fazer.

Por sua vez, pode-se indagar: por que os autores do R1 (livro didático) deixaram de dizer a posição do Partido Bolchevique e sua tática de chegada e tomada do poder pelos trabalhadores? Quais as vozes sociais que refratam o R1, embora se evidencie no recorte do protagonista de R4 (Lênin) não se negava o parlamento como espaço de lutas e reivindicações? Mas não era propósito do Partido Bolchevique se manter no poder dentro dos limites da propriedade privada. Afinal, quando falamos de República Parlamentar, então, dizemos que não se altera a relação econômica de acordo com as concepções econômicas do capitalismo<sup>11</sup>. Eis a idéia central da concepção socialista e a inversão do caráter de classe do Estado e não de seu regime político pura e simplesmente.

Assim, o enunciante de R1 (livro didático) se opõe ao conteúdo programático e até organizativo da atuação do Partido Bolchevique, silenciando as escolhas sociais feitas por esse mesmo partido e, conseqüentemente, não enfoca o caráter de classe do Estado da época em suas di-

ferentes representações. Restringe, ainda, a atuação dos sujeitos sociais no Ascenso de Fevereiro aos marcos do regime republicano parlamentar e não como uma etapa de transição do ponto de vista dos protagonistas e marxistas revolucionários como a ante-sala do Ascenso de Outubro.

## OS SILENCIAMENTOS NO ASCENSO DE OUTUBRO

No primeiro cotejo feito sobre o Ascenso de Outubro, o R15 do livro didático diz: “os bolcheviques determinaram o controle da imprensa”, o que nos remete a pensar que o Partido Bolchevique tinha a intenção de basear suas ações de forma isolada sem que outros organismos de representação popular fossem ouvidos e apenas as escolhas do partido determinassem o que poderia ser dito. Na outra parte do R15 se diz que houve “perseguição” e “execução” dos “críticos do novo regime”. Essa afirmativa faz menção de que o Partido Bolchevique era “ditatorial”, “antidemocrático” e que não respeitava o “direito à defesa” dos que se posicionavam contrários às escolhas do partido.

Podemos dizer que no R15 fica claro que o partido controlava todos os dizeres, mas esse controle dos meios de comunicação era exercido pela burguesia, no pós-Fevereiro, quando podia exercer suas opiniões, pois tinham a seu dispor todos os meios necessários para “imprimir toneladas de papel” como forma de “opinião pública” que “desprezava” as orientações populares ao contrário dos bolcheviques.

O radicalismo que está incutido no R15 do livro didático (atribuído ao Partido Bolchevique) se percebe quando se tenta evidenciar que os bolcheviques eram “totalitários”, “determinavam o controle”. Aqui, subentende-se que eram “controladores”, “manipuladores”, “centralistas” e “antidemocráticos”, nos remetendo à questão de valores de direita e esquerda. Esses valores são radicais para ambas as partes, dentro de um tecido social heterogêneo. Por serem assim, geram conflitos. Entende-se aqui a idéia de radicalismo que é visto de campos opostos no processo revolucionário e entendido por Heller (1983) como “crítica total da sociedade fundada nas relações de subordinação e domínio, na ‘divisão quase natural do trabalho’” (p. 140).

Assim, para podermos ter a compreensão dos campos de luta e seu caráter de classe, temos que perceber, segundo Heller, quais são e como se dão as relações sociais e de produção, além de fazer uma definição de quem tem como referencial o signo dos trabalhadores e o da burguesia, ou seja, quem domina e quem é dominado. Logo, no R15 não se faz essa definição e

se diz que os bolcheviques se prevaleciam da força que tinham junto ao proletariado e campesinato, além de omitir que a vontade revolucionária só chega ao seu ápice “quando as classes exploradas esgotaram todas as outras vias possíveis para se defenderem”, como está em R22 (Arcary). R15 não diz ou omite que a maioria do povo tinha como signo de luta durante o processo revolucionário o Partido Bolchevique. Pode parecer que:

1. os bolcheviques tinham uma prática de luta a partir do que eles (o partido) decidiam sem considerar que, todas as suas ações eram pautadas na população representada pelos Soviets;

2. não havia apoio popular para tais tarefas que eram desempenhadas, não apenas pelo partido, mas com apoio dos operários, soldados e camponeses;

3. havia no seio do partido um tipo de radicalismo singularizante sem se levar em conta que, como está em R18 (Trotsky), o processo revolucionário se dá pela objetividade da situação e tarefas postas em situações de extrema comoção, ou seja, “ditadas” pelas “necessidades” históricas após os anos de exploração da monarquia czarista e sua continuidade com um conteúdo “democrático” implementado pela burguesia russa, que tinha como signo ideológico o regime parlamentar.

Na segunda parte de R15 (livro didático) se diz que os bolcheviques “perseguiam”, “executavam” os “críticos” do “novo regime”. Para tal, se faz necessário perceber que nenhum “novo regime” conseguiria se manter no poder e objetivar tais ações sem que os sujeitos sociais envolvidos no processo revolucionário quisessem fazê-lo, pois, segundo R18 (Trotsky), “não é um caso” de revanchismo por parte dos bolcheviques. Pelo contrário, era uma forma de resguardar a integridade do processo revolucionário, “ditado” não por regras, mas por “considerações racionais” frente às massas, pois é mais do que sensível que as reivindicações populares foram a forma encontrada até para que se resguardasse a integridade não só do processo revolucionário, mas também das pessoas.

Entretanto, segundo R18, mesmo sabendo-se que os integrantes do Governo Provisório tinham uma “ligação incontestável com Kornilov”, “ficaram apenas” em prisão domiciliar. E ainda: a “captura” dos integrantes do Governo Provisório se deu por “necessidades” de processo que “não tinham terminado”, como maneira de poder “decapitar” os inimigos do povo russo e “não” de fazer valer uma punição puramente revanchista, que é comum às massas populares depois de anos de exploração e de uma guerra que o Governo Provisório não tinha intenção de terminar. Segundo R22 (Arcary), “nunca uma classe social explorada pode ser homogênea a ponto de encontrar representação em um só partido ou aceitar uma só liderança”. Então, após o

primeiro cotejo do Ascenso de Outubro, podem-se listar algumas possíveis considerações sobre o tema:

1. não havia intenção de simplesmente “punir os erros precedentes” como diz R18, mas isolar os membros do Governo Provisório que para a população em geral eram vistos como traidores dos trabalhadores;

2. em um processo revolucionário, as relações de poder são invertidas para o campo popular, e essa inversão não se dá de forma igual para todos os segmentos sociais;

3. o processo revolucionário se dá em um cenário quase que de guerra e as táticas empregadas contra os dominadores são exercidas pelas exigências imediatas que emergem em determinadas situações históricas e que remetem a determinadas táticas de luta.

4. nenhuma classe social, segundo R22, pode ser “totalmente homogênea” a ponto de ter “uma só representação”. Com essa afirmação pode-se dizer que o Partido Bolchevique não tinha como fazer valer suas teses sem que os órgãos de representação popular, no caso os Soviets, aceitassem as considerações do partido;

5. a radicalidade posta de forma pejorativa em R15, quando diz que “os bolcheviques” “controlavam” os meios de comunicação, se contrapõe ao que diz R22 quando fala do “esgotamento de outras vias possíveis” para que as massas tomem consciência de sua situação e façam de tudo para mudá-la através de um processo revolucionário (que é claramente radical, mas não sectário).

A idéia de radicalidade, marcada por um suposto sectarismo, que se confunde com os processos revolucionários, e é uma das formas empregadas pelo poder dominante de “mascarar” um determinado modelo de sociedade que tenta se manter no poder. A classe dominante silencia e controla as formas de dizer na heterogeneidade social que é própria das sociedades classistas. Sobre a radicalidade dos campos políticos, podemos perceber a majoração de valores que podem ser diferenciados em “dois tipos principais de radicalismo: o radicalismo de direita e o radicalismo de esquerda” (HELLER, 1983, p. 140-141):

O radicalismo de direita pode tomar parte nas discussões cotidianas da época, mas – por sua estrutura – não leva a discussão filosófica do valor. Entre os seus argumentos típicos, incluem-se necessariamente os não racionais, próprios das discussões cotidianas: o recurso à autoridade, a vinculação dos argumentos do partner a interesses particulares, a sua difamação, a preferência pela fé com relação à persuasão. O radicalismo de direita é elitista; e o é mesmo quando, com seu fanatismo, mobiliza as massas: com efeito, não considera a “massa” como uma soma de personali-

dades que pensam autonomamente e participam da determinação dos valores, mas sim como uma massa manipulável; não como sujeito, e sim como objeto. O radicalismo de esquerda, ao contrário, é sempre democrático; e o é mesmo quando está isolado e agrupa poucas pessoas. Todavia, os movimentos radicais de esquerda têm também um traço dolorosamente aristocrático: eles atribuem a todo homem faculdades e valores que a maioria não possui ou dos quais nem sempre tem consciência. [...] A uma coisa, porém deve tender todo o movimento democrático de esquerda: a conquistar para a discussão filosófica – ou para aquela que ultrapassa a cotidianidade – um número cada vez maior de homens, e a tornar consciente de sua qualidade de sujeitos um número cada vez maior de sujeitos; em suma, deve visar a uma relativização constante de seu próprio momento aristocrático.

Desse modo, pode se dizer que se a tarefa fundamental numa sociedade regida pelo capitalismo é manter as relações sociais e de produção intactas sem que haja nenhuma perda de “lucros” para a burguesia, por outro lado, a tarefa fundamental do marxismo revolucionário é buscar os meios necessários para inverter os valores burgueses em valores dos trabalhadores, ou seja, levar em conta as necessidades imediatas da humanidade em ter todos os meios indispensáveis para a vida em sociedade e para além das liberdades democráticas. O que se tem sempre em vista é a proposição de que todo o poder deve ser alternado de acordo com a vontade popular para que não haja uma “casta burocrática” que fique infinitamente no poder.

A questão da radicalidade nas ações revolucionárias expressas no R15 (livro didático) não leva em conta determinados aspectos do processo revolucionário quando tenta inculcar uma idéia de que a revolução se torna “radical”. Ainda está implícito que os bolcheviques eram “antidemocráticos”, “controladores”, “centralistas”, “manipuladores”, “foras da lei”, “revanchistas”. Tudo isso em um jogo de associações e rejeições que são atribuídos ao Partido Bolchevique. Para Voese (Mimeo. s./d., p. 73) o enunciante faz sempre escolhas alternadas por formas heterogêneas:

[...] cujas diferenças devem ser consideradas produtos do movimento que se realiza sobre dois eixos da heterogeneidade sócio-cultural: a) o vertical, sobre o qual se movem os diferentes segmentos da sociedade, o que corresponde a lugares ou esferas sociais e, b) o horizontal que diz respeito aos diferentes campos de operação dentro da esfera em termos de mais próximos ou das singularidades dos indivíduos, ou genérico humano, ou seja, essa dimensão refere-se a planos de atuação, onde a produção de respostas coloca em ação diferentes graus de generalização, do que resultam referências que podem alcançar diferentes profundidades e qualidades de intervenção. Isto é: nas esferas



sociais a referência é o marco cultural e submete-se a diferentes interesses e valorações de ordem de grupo e nos planos de atuação ela tem ora maior ora menor alcance e efeito operacional, dependendo do grau de generalização da referência utilizada.

As escolhas dos enunciantes são orientadas por determinados lugares sociais. Por conta dos lugares sociais, surgem as generalizações dos discursos, o que leva a específicos focos de análise, estes muitas vezes reduzidos a certos fatos históricos. No que se refere a alguns aspectos da realidade, não são raros os enfoques dos fatos apenas. Isso diminui as diferentes formas de significação no que diz respeito aos planos de atuação alusivos a determinados conteúdos, ou seja, são diferentes modos de valoração que podem ou não se submeter ao coletivo. Em contrapartida, dependendo do seu grau de profundidade, a generalização pode provocar uma redução polissêmica do enunciado e, conseqüentemente, a particularização do que se diz.

O que vemos em R15 (livro didático) são generalizações de fatos específicos do Ascenso de Outubro que são descritos pelo enunciante de forma a desfocalizar<sup>12</sup> o processo revolucionário do ponto de vista da “ordem e da lei”. Na análise do primeiro cotejo do Ascenso de Outubro notou-se que:

1. o processo revolucionário não pode ser visto dentro do âmbito dos valores da classe que detém para si o poder e, conseqüentemente, explora a classe oprimida;
2. em um determinado processo revolucionário não é incomum que haja certo revanchismo entre aqueles que, por anos ou séculos, foram oprimidos. Mas, em contrapartida, se o processo revolucionário for objetivado por um partido marxista revolucionário que tenha uma visão das totalidades dos fatos internacionais, este partido pode, em certa medida, “controlar” os atos das massas em fúria para que não haja excessos;
3. a questão do “controle” é de suma importância em uma revolução, pois aqueles que foram derrotados, no caso a monarquia czarista e o Governo Provisório (de composição burguesa), irão tentar de tudo para conseguir manter “a lei e a ordem” dentro dos marcos da propriedade privada dos modos de produção;
4. qualquer revolução que não seja encabeçada por um partido marxista revolucionário, e ao mesmo tempo não esteja subordinada aos organismos de representação popular, pode em certa medida tender a um tipo “anormal” de aristocracia ou burocracia operária;
5. o comando revolucionário centralizado, que “controla” todos os meios de comunicação e reposição das necessidades de sobrevivência, é apenas uma tática que tem como objetivo

maior evitar a “sabotagem” interna e a contra-revolução externa, com o intuito de organizar o mais rápido possível os trabalhadores para resistirem à contra-revolução;

6. a tática de não “punir os erros precedentes” se baseia no princípio da moral humana que foi exemplificado por Heller (1972) como “radicalidade de direita e radicalidade de esquerda”, em que o primeiro segue a moral da “lei e da ordem” nos marcos do regime burguês e, conseqüentemente, da propriedade privada dos modos de produção e o segundo se orienta pela necessidade imediata e mediata dos que “consideram a humanidade o supremo valor social” (idem., *ibidem*, p. 140).

Em R15 (livro didático), vamos buscar a versão no R22 (Arcary) que fala sobre o tema, levando em conta que poderá se evidenciar outro tipo de apropriação feita por R15, quando silencia determinados aspectos colocados anteriormente. As idéias expostas em R15 se mostram altamente tendenciosas em suas afirmações, deixando exposto que possivelmente o autor do texto didático cumpre uma função de “desmoralizar” o processo revolucionário através de recursos de uma análise singular e altamente factualizante. Também deixa patente que os processos revolucionários são “antidemocráticos”, “ditatoriais”, “sem liberdades democráticas” e totalmente “fora da lei e da ordem”.

Todas as nossas afirmações diante do que se percebeu em R15 não se encerram e não produzem a verdade absoluta. Apenas expõe uma “verdade” que é vista não como um fato herético, mas evidencia os vários dizeres que podem ser entendidos pelos alunos e até pelo professor de história. Isso pode, em certa medida, ser prejudicial a um entendimento mais amplo das versões históricas levando a uma redução da discussão, pois R15 não abre as possíveis formas de compreender o conteúdo do processo revolucionário em uma perspectiva marxista.

O tema revolução sempre foi alvo de calorosas discussões geradas, muitas vezes, por questões que estão fora do alcance deste trabalho. O que se propõe aqui, além da Análise do Discurso bakhtiniana, é a utilização da análise marxista em forma de analogia histórica a partir das situações revolucionárias e pré-revolucionárias que impulsionaram os grupos humanos a serem sujeitos históricos responsáveis por uma ruptura drástica da ordem social com o modelo dominante de época.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mudança requer luta e luta social entre classes. Um professor deve aprender a pensar em termos de lutas de classes, mesmo que não seja marxista.  
(Florestan Fernandes, sociólogo).

A análise dos episódios que marcaram profundamente não só os destinos da Rússia, mas toda a humanidade, e exatamente pela importância dos fatos, evidenciou as diferentes versões que foram construídas no livro didático e as dos protagonistas e marxistas revolucionários. Assim, nos recortes cotejados, buscamos as vozes sociais refratadas nos textos. De certa forma, essas vozes são as combinações dos signos contraditórios que evocam determinados discursos entendidos de forma desigual pelos indivíduos.

Cada novo discurso é entrecruzado por discursos que o precedem na materialização do texto, e assim, é realmente muito difícil se ter total certeza do que está dito nos textos e fechar o discurso. Entretanto, podemos tentar buscar (no que se diz e no que não se diz) possíveis significações que podem sugerir determinados comprometimentos que nos remetem a determinações sociais distintas em permanente conflito. Não se encerra aqui a discussão e muito menos se chega a conclusões que podem levar à redução do discurso, mas, sim à inquietação para a geração de novas formas de se perceber as relações entre lugar social dos indivíduos e as condições de produção do discurso.

Dentro de uma perspectiva histórica ampla, os Ascensos Revolucionários de Fevereiro e Outubro têm sido alvo de variadas reflexões acerca de sua significação. Não é por acaso que encontramos certos ditos que se contrapõem. Essa flutuação do discurso é própria do ser humano porque resulta de interpretações heterogêneas. Entretanto, não podemos perder de vista que não se recomenda a heterogeneidade discursiva numa versão do dito. Diante disso, acreditamos ser necessário buscar pelo cotejo as mais variadas formas de se perceber não só o que se diz, mas aquilo que não está dito. Essa é a funcionalidade do cotejo enquanto método de análise discursiva.

Não propomos que a Análise do Discurso bakhtiniana e sua noção de cotejo e concomitantemente, a metodologia proposta por Voese (1997, 2004) em seus escritos seja a única via possível de análise. O que se coloca é a utilização desta análise expondo as versões das situações revolucionárias e pré-revolucionárias que impulsionaram os grupos humanos a serem sujeitos históricos responsáveis por uma ruptura drástica da ordem social e do modelo dominante da época.

Por isso tudo, a elaboração do discurso teórico do professor de história consiste em não tentar narrar os fatos como “eles realmente aconteceram”. Ingenuamente, ou intencionalmente, partiu-se do pressuposto de que o professor de história, ao tentar compreender os fatos históricos, consegue permanecer neutro, pois o ato da linguagem é um ato político, neutralidade já é postura ideológica em relação ao objeto pesquisado. Bastaria o levantamento dos documentos e fontes a respeito do objeto e fato pesquisado para que o acontecimento seja reconstruído como realmente aconteceu. Entretanto, independente de sua vontade, carrega na sua produção teórica interesses de classe, pontos de vista, seleção de enfoques que fazem com que sua produção não seja isenta. Nesse sentido, quando está trabalhando com os textos didáticos de história, o que vem à tona, conscientemente ou não, é o próprio conflito social, o momento com o qual se está tratando e o próprio momento histórico que se enuncia, sem falar nas complexidades das condições de produção dos discursos que são feitos pelos professores de história em sua práxis em sala de aula. Outrossim, essas discussões acerca da reprodução da ideologia burguesa ou operária que segundo Franco (1982), foram altamente debatidas:

As teorias reprodutivistas e crítico-reprodutivistas da escola, o desvelamento das obras voltadas à reprodução da ideologia, as idéias de Antonio Gramsci acerca do Estado em sua relação com a sociedade civil (e a escola), e as teses marxistas sobre a dinâmica das sociedades capitalistas, intensamente mencionados em reuniões de educadores e amplamente utilizados em estudos e investigação sobre a educação brasileira, serviram de vigas-mestras às discussões travadas em torno da relação escola/sociedade. Basicamente, essas discussões apontaram para a não neutralidade do trabalho escolar, ou seja, evidenciaram que o ato pedagógico é um ato político, não desligado de projetos sociais mais amplos, não desligados de uma concepção de homem e de sociedade. Interessante observar, no bojo desse processo e no transcorrer desse período, a publicação de obras que propunham pedagogias alternativas para o enfrentamento dos problemas educacionais: pedagogia do conflito, da resistência, da desobediência, da coragem etc. Tais publicações indicavam, claramente, a necessidade de superação da consciência ingênua na seara educacional e a necessidade de uma transformação urgente do trabalho pedagógico, acompanhando as lutas e os combates contra o autoritarismo, a discriminação e as injustiças sociais cometidas pela sociedade dividida em classes (p. 68-69).

A educação nos moldes como vem sendo conduzida nas escolas não está atrelada aos problemas econômicos e políticos de nossos dias. O professor de história ainda está cativo do livro didático e do conteúdo a ser ensinado. Assim, fica de lado a repercussão da sua prática no

conjunto dos educadores como um fenômeno de massas. Tal fenômeno pode ser um meio de explicar a massificação do ensino e sua causa: sistema capitalista. Trata-se de uma das formas mais ajustadas que as classes dominantes na História encontraram para veicular sua ideologia e se perpetuar no poder.

Considerando que o discurso professoral é ideologicamente marcado por uma sociedade capitalista, o autor do livro didático também sofre as mesmas determinações. Isto é: o livro didático não passa de uma mercadoria a ser consumida por um determinado tempo por todos os segmentos sociais de modo que a versão do fato histórico seja tomada como verdade levada à consciência de classe (da classe burguesa) para os extratos da classe (média e pequena-burguesia) e o proletariado (operários e camponeses). O sujeito social é condicionado por uma idéia de que a sociedade sempre foi assim e não há alternativa de mudança, pois já cumpriu seu papel histórico, mas fracassou em sua tarefa de implantação do socialismo. Em contrapartida, há um discurso recorrente de que é de responsabilidade de cada “indivíduo” buscar os meios para se chegar a uma possível felicidade como se a consciência por si mesma pudesse explicar o mundo como ele é e não como gostaríamos que fosse.

Além disso, é inteiramente indiferente o que a consciência sozinha empreenda; de toda esta porcaria conservamos apenas um resultado, a saber: que esses três momentos – a força de produção, o estado social e a consciência – podem e devem entrar em contradição entre si, porque, com a divisão do trabalho fica dada a possibilidade, mais ainda, a realidade, de que a atividade espiritual e a material – a fruição e o trabalho, a produção e o consumo – caibam a indivíduos diferentes; e a possibilidade de não entrarem esses elementos em contradição reside unicamente no fato de que a divisão do trabalho seja novamente superada. É evidente por si mesmo que “espectros”, “nexos”, “ser mais elevado”, “conceitos”, “escrúpulos”, são apenas a expressão espiritual idealista, a representação de grilhões e limites muito empíricos no interior dos quais se movem o modo de produção da vida e a forma de intercâmbio a ela conectada (MARX, 1999, P. 45,46).

Nesse espectro, o professor de história poderá utilizar-se da Análise do Discurso bakhtiniana, em especial, da noção de cotejo para explicar e exemplificar certos fenômenos de mudança na sociedade. Pode expor ao educando não só a visão dominante, mas uma linha de posicionamento teórico-prática que possa oferecer uma alternativa de mudança e transformação na sociedade de classes. A Análise do Discurso bakhtiniana e sua noção de cotejo permite ao professor apontar para o meio social. O professor tem a possibilidade de tratar não só das formações sociais de outras épocas, mas também do mundo contemporâneo. Por outro lado, ve-

rifica-se que tem predominado nas escolas de classe popular (escola pública), indiscriminadamente, o uso variado de recursos tecnológicos. Dessa forma, segundo o filósofo e educador Dermeval Saviani, deve-se:

[...] ampliar a esfera dos meios e tirar proveito, também no processo de ensino, da variedade de recursos que a situação histórica atual oferece. Isto significaria que o livro didático, enquanto recurso educativo, está em vias de ser ultrapassado e fadado a desaparecer? Ao contrário; significa que sua faixa de referência se amplia (já que como instrumento mais abstrato ele propicia maior campo de abrangência) para se articular e, em certos casos, abarcar outros recursos pedagógicos. Em outros termos, caberá ao livro didático servir como elemento de estimulador a professores e alunos no sentido de aguçar-lhes a capacidade criadora levando-os à descoberta e uso de novos recursos, através de sugestões múltiplas e ricas (1989, p. 102-103).

Pode-se então incitar a criatividade e a autonomia para fazer com que os alunos percebam que estão em um mundo de escolhas e que cabe a eles e elas tentar, na medida do possível, objetivá-las.

Partindo-se do pensamento marxista revolucionário de que não é possível construir o objeto do conhecimento sem informá-lo com a pré-compreensão do sujeito social, pode-se afirmar que não existe História neutra. Portanto, não existe conteúdo ou professor neutro no ensino de história. Ou conscientizam-se os alunos (as) ou servem-se e se produzem “inocentes úteis” para a continuação dos interesses da classe dominante, em que:

[...] os inúmeros controles sobre a produção e o acesso ao discurso lembram que a heterogeneidade social significa um certo risco, porque, se a cada indivíduo e a cada segmento social correspondem diferentes interesses e objetivos que podem ser acionados sob orientação de diferentes sistemas de referência, não é difícil prever um conflito entre o que vai ser considerado como essencial reproduzir e o que necessita de transformações (VOESE, 2004, p. 54).

Esse “conflito” entre a necessidade de “reproduzir” e o que se necessita de “transformações” é própria de uma sociedade que vive em contradições permanentes. Contradições estas que se refletem em sala de aula ou se reproduzem sem serem criticadas ou são criticadas sem se reproduzirem. Para Furlanetto (2006) os discursos são forças geradoras de significados que não podem apenas serem vistos como unidade de signos, pois há forças que as impulsionam que

“não serão lidos e apreciados simultaneamente de modo centrípeto (em direção à ordenação, à prescrição) e centrífugo (em sua relação de abertura para a realidade, para enunciados alheios, para destinatários identificáveis, explorando a abertura dos sentidos)”.

Como não acreditamos na imparcialidade, todo o discurso histórico, organizado pelos autores dos livros didáticos de história, refrata uma opção de classe, em muitos casos não necessariamente intencionais, mas fruto do mecanismo do próprio conhecimento humano e da ideologia de massas: conhecer é informar. Por isso, há uma necessidade de se ter sempre uma pré - compreensão do sujeito sobre o objeto pesquisado.

Todavia, para melhor compreender o complexo fenômeno que é o livro didático, é necessário começar por “apreendê-lo” a partir do duplo aspecto que define sua fisionomia. Por um lado, os livros didáticos, além de agentes culturais por excelência, são definidos como aqueles que se destinam a instruir, coadjuvando o trabalho do professor, numa área qualquer do conhecimento humano (SNEL, 1976). Tendo por função precípua apresentar conteúdos das matérias curriculares, são “idealmente” organizados em função de determinadas disciplinas – são livros de História, Geografia, Gramática, etc. -; são seletivos, na medida em que apresentam parcelas do conhecimento selecionadas do total disponível, acerca de determinada área do conhecimento humano; são simplificadas de acordo com a idade dos leitores a que se destinam; são seqüenciados, na medida que as informações contidas em um capítulo pressupõem informações anteriores (CRONBACH, 1955). Todos esses elementos são privilegiados para aumentar a potencialidade da função pedagógica dos livros didáticos. Conseqüentemente, o livro didático, seja qual for – de História, Geografia, Estudos Sociais ou mesmo de Matemática -, não é neutro. Nos conteúdos que transmite também se encontram os valores, as crenças, enfim a visão de mundo dos autores que produzem. Isso tudo é absorvido pelo aluno, daí a importância em considerar que os livros didáticos podem funcionar como instrumento de reprodução ideológica ou, ao contrário, podem vir a se constituir em veículos que possibilitem ao aluno o desenvolvimento de habilidades voltadas para a conscientização, reflexão e questionamento dos problemas da realidade social. Por outro lado, o livro didático é uma mercadoria e como tal, em uma sociedade capitalista, está invariavelmente submetido às leis de mercado (FRANCO, 1982, p. 17-18).

O professor de história tem um enorme poder e responsabilidade, porque, através dos textos que trabalha, pode fazer com que os alunos tenham variadas visões diante do que lêem e passem a entender a linguagem não apenas como forma de comunicação, mas compreendendo que todo discurso traz a marca do lugar social do enunciante e, conseqüentemente, seu vínculo

ideológico. A partir dos textos, os alunos começam a compreender o que a ideologia burguesa quer que se aceite como reflexo de sua realidade. Isso se objetiva na aceitação de determinados dizeres que são legitimadores do pensamento burguês e podem se tornar temporários na medida em que o ser humano refrata a sua realidade sem legitimar, mas criticando o que é dito.

O que se aspira é mostrar para o aluno que para cada discurso existem outros que podem dar um significado diferente e, ao mesmo tempo, demonstrar o que o texto não diz (os silenciamentos). É nesse ponto que a ideologia não demonstra a realidade, tendo assim maior facilidade de manter a opressão e a dominação.

Sobre os recortes analisados podemos dizer que os livros didáticos de história são ideologicamente marcados por um discurso que limita a concepção histórica e concomitantemente discursiva. Em relação aos efeitos de silenciamento de sentido, o primeiro resultado ao qual chegamos expõe uma linha ideológica bem nítida, delimitada e constituída. As versões dos fatos não levam em conta outras formas de se dizer e, em síntese, os efeitos são:

1. o Ascenso de Fevereiro foi obra da burguesia, que usou a força do proletariado e a falência do tzarismo para obter o poder dos trabalhadores;

2. o Ascenso de Fevereiro é tido como uma mera derrubada (tipo quartelada) que força a mudança do regime e silencia quando não diz que se o tzarismo só foi derrubado porque os sujeitos sociais envolvidos no processo fizeram uma escolha;

3. os socialistas estavam divididos sem levar em conta a organização e atuação do Partido Bolchevique;

4. a burguesia foi a classe protagonista do Ascenso de Fevereiro, silenciando a atuação dos trabalhadores organizados pelos bolcheviques;

5. os autores do recorte, diante da complexidade do processo revolucionário, não indicam o modo como encaminhar seus ditos numa perspectiva de mudança social, ou seja, não dizem os motivos que levaram à falta de condições para avançar a revolução e como se processa o caráter subjetivo do processo revolucionário;

6. os autores expõem seu lugar social quando se limitam a avançar além da propriedade privada, pois defendem a democracia burguesa ou a República Parlamentar.

Há uma desqualificação do processo revolucionário que se vale de uma forma irresponsável quando tenta dizer que o Partido Bolchevique perseguiu e executou os críticos do novo regime (socialista). A irresponsabilidade perdura quando se diz que houve um controle da imprensa, e assim, tenta-se colocar um vulto ditatorial e de genocídio entre aqueles que eram con-



tra o Governo Revolucionário. Entretanto, certos aspectos e condições de se exercer tal poder estão silenciados quando se propõe que:

1. nenhuma revolução se faz sem que os sujeitos sociais queiram fazê-lo, mas não se consegue organizar uma revolução de tipo socialista sem um partido marxista revolucionário aos moldes do Partido Bolchevique. Assim, pode-se passar um efeito de sentido de que não houve aceitação do processo revolucionário por parte da população;

2. o processo revolucionário se dá pela objetividade das situações postas em condições de extrema comoção. Daí a necessidade de organização e subordinação aos ditames da população (no caso os Soviets). Como se os bolcheviques pudessem fazer uma revolução sozinhos;

3. não havia intenção de se tratar os partidários da burguesia e da monarquia russa com uma punição capital, mas havia a necessidade imediata de se isolar os membros do velho regime para evitar sabotagens e a organização da contra-revolução democrática burguesa financiada internacionalmente pelo Capital. Dessa forma, pode-se entender que houve perseguições e assassinatos indiscriminados sem direito a julgamento e com anuência dos bolcheviques;

4. não há classe social homogênea a ponto de ter uma só representação. Dessa forma, não haveria condições políticas de se conseguir capitalizar tal poder e de se controlar os meios de comunicação em um universo social tão heterogêneo. Cria-se, assim, uma forma de se entender o processo revolucionário como homogeneização das diferenças. Não se diz que só houve condições econômicas e sociais favoráveis para o Ascenso de Outubro pelo esgotamento de outras vias possíveis, que conseguiram a simpatia da população explorada em sua condição por meio de um discurso quase que homogêneo para execução das tarefas imediatas da revolução.

Foram destacadas algumas linhas ideológicas que marcam os recortes dos livros didáticos de história. Não significa que existam apenas essas. Outras, ainda, poderão ser foco de análise, até porque, conforme Bakhtin, nenhum texto é acabado, possibilitando múltiplas significações com sentidos diferenciados, da mesma maneira que algumas idéias possam ser apagadas do texto para se tentar amenizar as forças da classe explorada. Desse modo, pode-se dizer que os não-ditos ocorrem porque:

1. os autores dos recortes dos textos didáticos concordam (ou se submetem) quanto à orientação ideológica do Capital, pois promovem a desqualificação do Ascenso de Fevereiro e Outubro mostrando uma grande falta de responsabilidade com aqueles que ainda desconhecem as leis gerais de um processo revolucionário;

2. os professores e alunos podem ou não concordar com o que está dito nos recortes, mas podem também refletir o texto naquilo que está dito sem refratar, pois desconhecem o tema ou em muitos casos não têm acesso a outras versões da mesma situação histórica;

3. os outros desqualificam os bolcheviques quando os chamam de antiéticos e amorais por não se submeterem à moral burguesa, já que o marxismo revolucionário rejeita a existência de qualquer moral supra-histórica e, portanto, de qualquer teoria da moral ou de qualquer ética normativa situada fora e acima da luta de classes, propõem como efeito de sentido que o Partido Bolchevique no regime socialista não reconhecia a necessidade de se ter leis<sup>13</sup>;

5. propõem como justificativa moral o apelo à paz e à ordem, pois a revolução representa o contrário dos princípios da moral burguesa<sup>14</sup>;

6. o livro didático carrega para si o conteúdo ideológico de uma sociedade dividida que transforma os valores burgueses em valores universais, adequados a uma economia de mercado que se caracteriza pela competição humana;

7. coloca a perspectiva da revolução socialista como algo inviável, ingênuo e espontâneo.

O professor de história pode ser considerado o principal agente de transformação desses efeitos de sentido, e adequá-los, também, aos valores da classe operário-camponesa. Ou melhor, o professor de história deve demonstrar que para cada discurso existem outros aos quais esse pode se contrapor.

Ao mesmo tempo, podemos perceber que o livro didático é uma ferramenta na qual está presente um discurso que é “convenientemente escolhido” para ser “adequadamente assimilado” pelos alunos.

Essa situação acabou por conceder ao livro didático um “rótulo” cujo caráter reduz a polissemia. Constitui um conjugado de enunciados herméticos, indiscutíveis, com os quais os alunos teriam a obrigação de se identificarem.

O livro didático aparece nesse contexto, como um dos grandes instrumentos do processo educacional, sendo muitas vezes o principal, se não o único, portanto com a atribuição de elemento formador, passando a ser um referencial, portador do saber da história oficial, levando para a sala de aula uma visão parcial, porém sob a égide da verdade absoluta (GUIMARÃES, 2005, p. 90).

Entretanto, vale ressaltar que os livros didáticos de história, em alguns casos, podem não representar o que realmente o autor do livro quer expressar, pois este passa pelo crivo de editores que se investem da autoridade de transpor o texto do autor em uma linguagem que sim-

plifica a teoria, e, conseqüentemente, fragmenta a análise teórica. É, também, freqüente o uso dessas categorias usadas de forma “descuidada” ou até desprovida de rigorosidade teórica em suas análises. Afinal, não é incomum que os professores de história tenham diante de si a necessidade de “armar-se” de conceitos de temporalidade como: fase, conjuntura, situação, época, etapa que definem os movimentos de mudanças ou manutenção, dos antagonismos de classe. Assim, o que percebemos é que o professor de história tem que chamar para si a responsabilidade de usar os textos didáticos de história.

De qualquer forma, a transmissão dos discursos está condicionada à elaboração do saber. Por isso, as teorias da história não podem deixar de interessar ao professor de história. Todavia, percebe-se facilmente, em relação ao Ensino médio e Fundamental, que os livros didáticos continuarão a ser o instrumento para a transformação da linguagem teórica em linguagem didática. Como expõe Saviani (1989):

[...] o livro didático pode deixar de ser didático, ou seja, de preencher a função educativa que lhe é própria. Na verdade, um autor de livro didático deve ter em mente que o seu objetivo não é a ciência como tal. Portanto, não lhes cabe, propriamente, expor as conclusões científicas (essa é a função de livros especializados), mas selecioná-las e ordená-las de modo a atingir o objetivo educacional: a promoção do homem, isto é, do educando. Por outro lado, se o livro didático, hoje, deve ser um elemento estimulador da capacidade criadora de professores e alunos, segue-se que ele não deverá se caracterizar como um conjunto de enunciados fechados, conclusivos, como ocorre tradicionalmente. Isto significa, em suma, que o discurso didático pode se incorporar dialeticamente, numa certa medida, ao discurso científico. (p. 104).

Sendo assim, acreditamos que toda a análise histórica deve ser precedida de uma teoria que tenha conceitos, critérios, caracterizações rígidas e comprovadas historicamente. E principalmente, que contemple a ideologia proletária, pois ensinar é um ato político por si só, e renegar este fato é simplesmente diluir a função social do professor que passa a ser um mero reproduzidor do livro didático de história, sem levar em conta a sua função e a necessidade de se colocar como sujeito histórico e social que é.

No entanto, essa discussão sobre o livro didático de história não se encerra. Enquanto houver seres humanos que trabalham nas escolas de classe popular e que têm quase como único instrumento educacional o livro didático, não se sustarão os questionamentos acerca do tema, que se coligarão a novos discursos que se realizam e se realizarão constantemente. Embora ain-

da se veja o livro didático de forma hermética, este pode ser uma forma de fazer menção aos “vazios” deixados nos enunciados que podem ser úteis aos questionamentos que o professor de história pode estabelecer e gerar o conflito em sala de aula, inquietando os alunos na busca incessante de conhecer o mundo em que vivemos.

É preciso estimular a busca incessante ao conhecimento, tendo como instrumento a diversidade de fontes, não como forma de evitar a parcialidade, pois esta é uma característica intrínseca do conhecimento humano, mas como forma de abrir possibilidades diante de caminhos adversos, permitindo a formulação do pensamento numa relação dialética com o movimento das sociedades (GUILMARÃES, 2005, p. 123).

Tais conhecimentos são necessários ao professor de história, pois este terá que descobrir os instrumentos adequados e tornar o discurso do texto didático de história assimilável aos alunos. Entretanto, é “importante salientar que, apenas com o texto didático, um sistema não garante a sua hegemonia ideológica” (idem., *ibidem*, p. 123). Uma vez que o meio é determinado basicamente pelas condições de produção do discurso do interlocutor, conclui-se que as escolhas das formas dos discursos das versões históricas serão determinadas pelo conhecimento que o professor de história tem dos alunos, mas não “considerar como determinante a prática escolar, simplesmente pela mediação do professor, é, no mínimo, subestimar a capacidade de penetração ideológica do sistema capitalista, e de seus instrumentos de reprodução” (idem., *ibidem*, p. 124).

A História se faz de pessoas comuns, que buscam a superação e o avanço no processo histórico com seus próprios meios e formas. Estes movimentos têm uma dinâmica social desigual, ou seja, diferenciada, de acordo com a combinação e correlação de forças que nela está inserida em um determinado contexto social, econômico, político e cultural. Por isso, há a necessidade de que a disciplina história se organize a partir de experiências diretas na direção em que os discursos são produzidos, podendo-se refratar as necessidades das tarefas imediatas e mediatas dos seres humanos rumo ao socialismo. O historiador Valério Arcary comenta sobre os posicionamentos dos intelectuais frente à concepção de revolução:

Revoluções não cessaram de acontecer, mas não onde se esperava, nem com as formas previstas, e menos com os resultados desejados. Não existe hoje um só país em que o projeto internacionalista revolucionário tenha triunfado. Essa realidade subjetiva adversa não poderia deixar de ter

conseqüências sobre o próprio marxismo que, como todas as correntes revolucionárias do passado, não poderia passar incólume às pressões políticas do seu tempo. Nem sempre a “fuga em frente” é possível. A maioria dos intelectuais socialistas – como expressão de sua diáspora do movimento operário – escolheu o nomadismo intelectual e refugiou-se em exílios ecléticos (2004, p. 28).

Como intelectuais, os professores de história têm uma responsabilidade social para com seus alunos em tentar mostrar as coisas como elas são e não como gostaríamos que fossem, sem se abstrair da realidade em que vivem e ao mesmo tempo discutir outras alternativas além da dita “cidadania” que tem como signo ideológico a democracia burguesa em que vivemos atualmente.

Para o filósofo e historiador mexicano Aníbal Ponce há uma recorrente idéia de neutralidade ou imparcialidade na postura do professor frente aos seus alunos:

Ao sair da escola, a criança camponesa ou operária ignora que existem as classes sociais, e que ela pertence a uma delas. Se o chega saber, é porque aprendeu por conta própria e com não pouco sofrimento. Foi-lhe apresentado com tal habilidade o panorama do mundo e a conexão dos interesses existentes, que o pouco que sabe leva-a a acreditar na solidariedade com a classe da qual está excluída (1983, p. 174).

Dentro desse contexto, “respeitar a liberdade da criança dentro da sociedade burguesa, equivale mais ou menos a dizer” (op. cit, p.175) que o professor de história é apenas reflexo da “realidade” social na qual está inserido não se superando como indivíduo e sujeito social que é, e, conseqüentemente, ajudando a reproduzir os discursos que são “convenientes” ao Estado e ao regime democrático burguês.

Esperamos que esta pesquisa possa servir também como ferramenta de trabalho para os professores de história, auxiliando na sua práxis escolar. A análise aqui efetuada, por si só, já têm o seu valor. No entanto, se forem utilizadas como ponto de referência para novos trabalhos e, sobretudo, para o aumento da reflexão em sala de aula, e, conseqüentemente, para a emancipação dos alunos e professores de história como sujeitos históricos, terão uma serventia ainda maior e mais digna de mérito.

## RESUMEN

El estúdio hace respecto al cotejo de las versiones de los protagonistas y marxistas revolucionários sobre los “Ascensos Revolucionários de Febrero y Octubre” en los textos de los libros didáticos de história. Como se trata de hechos históricos, son comunes diversos tipos de discursos acerca del tema. Consecuentemente, verificamos en los recortes una serie de posicionamientos divergentes entre si. Eso tornase más perceptible cuándo las versiones distintas son yuxtapostas. Para tanto se hace necesario que el ojar del historiador, mismo que fuera el punto de partida de esta pesquisa, quedase en según plan, pues el estúdio tiene su base a partir de la Análisis del Discurso teniendo como fundamentación teórica Bakhtin y metodología Voese. Las obras fueron fundamentales en la praxis del trabajo, pues comprende el contexto y la totalidad de los hechos y suyas implicaciones ideológicas organizadas em sus diferentes conexiones históricas. Así, la pesquisa indicó las voces sociales refletidas y refractada, en la tentativa de evidenciar y interpretar las ideologias inherentes al discurso. Los recortes didáticos analizados tratan el proceso revolucionário como más una insurrección que fracasó, no siendo descrito como en la época de la revolución operaria socialista internacional.

palabras-llaves: Discurso. História. ideologia.

## NOTAS

<sup>1</sup> Graduado em História e Mestre em Ciências da Linguagem pela Universidade do Sul de Santa Catarina. Doutorando em Letras e Linguística na Universidade Federal de Alagoas. Endereço: Rua Itabaiana 820 Apt 802 – São José – Aracaju - SE – Cep: 49015110 - Fone: (79) 8826-8159.

<sup>2</sup> Fazermos referência ao conceito de classe (em Marx) sem perder de vista as várias profissões de ordem técnica e altamente estáveis como: Medicina, Engenharia, Arquitetura, Odontologia e etc. que estão sofrendo um processo de proletarização decorrente da queda do nível da vida material. Dessa forma, afirmamos aqui a necessidade de se posicionar como classe, já que vivemos numa sociedade estratificada.

<sup>3</sup> A atividade prática do indivíduo só se eleva no nível da práxis quando é *atividade humano-genérica consciente*; na unidade viva e muda de particularidade e genericidade, ou seja, na cotidianidade, atividade individual não é mais do que uma *parte* da práxis, da ação total da humanidade que, construindo a partir do dado, produz algo novo, sem com isso transformar em novo o já dado (HELLER, 1972, p. 32).

<sup>4</sup> Estado transitório entre mudanças de aspecto, estrutura, caráter etc. Dentro de um espaço de tempo entre duas épocas ou acontecimentos (ENCICLOPÉDIA Delta Larousse, 1969, p. 1555).

<sup>5</sup> A análise marxista a define como uma mudança histórica decorrente de uma ação que gera uma mudança estrutural e conjuntural, ou seja, a superação de uma etapa histórica (MORENO; PETIT, 1989, p. 24).

<sup>6</sup> Qualquer espaço de tempo considerado em relação aos acontecimentos que nele se deram (ENCICLOPÉDIA Delta Larousse, 1969, p. 1312).

<sup>7</sup> Estudo das previsões econômicas em certos acontecimentos e em certas circunstâncias decorrente das ações históricas. (idem., *ibidem*, p. 808).

<sup>8</sup> Cabe explicar que este artigo foi extraído da dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina que teve como orientador o Prof. Dr. Ingo Voese que foi defendida e aprovada com distinção em junho de 2007.

<sup>9</sup> *Conceitos que buscam caracterizar a correlação de forças entre as classes em luta num certo período. No entanto, existem quatro condições para tal situação: 1) A crise total, econômica e política da burguesia e do Estado; 2) A esquerdização da pequena-burguesia ou classe média; 3) A vontade revolucionária da classe operária; 4) A existência de um partido marxista revolucionário que tenha influência de massas, que queira tomar o poder e lute com tudo para fazê-lo, não se aliando ou aceitando concessões da burguesia e que tenha como dirigentes a classe operária e camponesa* (TROTSKY, 1992, p. 59).

<sup>10</sup> É preciso, para impedir equívocos teóricos sérios, distinguir entre *dialogia* e *diálogo*: o discurso mantém uma relação de dialogia com outros discursos, mas o diálogo só pode ocorrer entre indivíduos, nunca entre textos, exatamente porque o diálogo pressupõe ações que não podem ser realizadas por textos (VOESE, 2004, p. 111)

<sup>11</sup> “[...] o que caracteriza a economia política burguesa é que ela vê na ordem capitalista não uma fase transitória do progresso histórico, mas a forma absoluta e definitiva da produção social” (MARX, 2001, p. 72).

<sup>12</sup> [...] a (des) focalização deve ser considerada um importante recurso discursivo nas ações ideológicas já que, valendo-se de determinados operadores argumentativos, pode colocar em destaque um ou outro sentido (VOESE, 2004, p. 71-72).

<sup>13</sup> Os socialistas (não) renunciam a propor *determinadas reivindicações jurídicas*. É impossível que um partido socialista ativo não as tenha, como qualquer partido político geral. As reivindicações resultantes dos interesses comuns de uma classe só podem ser realizadas quando esta classe conquiste o poder político e suas reivindicações alcancem validade universal sob forma de leis. Toda classe em luta precisa, pois, formular suas reivindicações em um programa, sob a forma de *reivindicações jurídicas*. Mas as reivindicações de classe mudam no decorrer das transformações sociais e políticas, são diferentes em cada país, de acordo com as particularidades e o nível de desenvolvimento social (ENGELS; KAUTSKY, 1991, p. 42).

<sup>14</sup> Nos períodos de reação triunfante, vêem-se senhores democratas, social-democratas, anarquistas e outros similares representantes da esquerda secretarem moral em dose dupla, da mesma maneira que as pessoas transpiram mais quando estão com medo. Repetindo, à sua maneira, os dez mandamentos ou o sermão da montanha, estes moralistas dirigem-se menos à reação triunfante do que aos revolucionários perseguidos, “excessos” e cujos princípios “amorais” “provocam” a reação e fornece-lhes uma justificação moral. Haveria, entretanto, um meio elementar porém seguro para evitar a reação: esforço interior, a regeneração moral. Amstras de perfeição ética são distribuídas gratuitamente em todas as redações interessadas. Essa pregação tão grandiloquente quanto falsa tem sua base social de classe na pequena burguesia intelectual. Sua base política reside na impotência e no desespero diante da ofensiva da reação (TROTSKY, 2002, p. 1).

## REFERÊNCIAS

ARCARY, Valério. *As esquinas perigosas da História: situações revolucionárias em perspectiva marxista*. São Paulo: Xamã, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

\_\_\_\_\_. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 1997.

\_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

DREGUER, Ricardo; TOLEDO, Eliete. *História: cotidiano e mentalidades*. São Paulo: Atual, 1995.

ENCICLOPÉDIA Delta Larousse. 2ª. Local: Delta, 1969. Volume III.

ENGELS, Friedrich; KAUTSKY, Karl. *O socialismo jurídico*. São Paulo: Ensaio, 1991.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. Teses educação: o livro didático de História no Brasil. São Paulo: Global, 1982.

GUIMARÃES, Gerson Maciel “O livro didático de História: ideologia e discurso” In: CAVALCANTE, M. do Socorro Aguiar de Oliveira - (Org.) - As malhas de discursos reveladores. Macaíó, EDUFAL, 2005.

HELLER, Agnes. O cotidiano e a história. São Paulo: Paz e Terra, 1972.

\_\_\_\_\_. A filosofia radical. São Paulo: Brasiliense, 1983.

LÊNIN. Teses de abril. São Paulo: Mandacaru, 1990.

LESSA, Sérgio. Trabalho e ser social. Mimeo. S./d.

MARTINS, Maria Anita Viviane. O Professor como agente político. São Paulo: Edições Loyola, 1990.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich . A ideologia alemã. São Paulo: HUCITEC, 1999.

\_\_\_\_\_. Manifesto do Partido Comunista. São Paulo: Martin Claret, 2001.

MORENO, Nahuel; MERCEDES, Petit. Conceitos políticos básicos. Caderno de Formação 7. São Paulo: CS, 1989.

MORENO, Nahuel. Teses para a atualização do programa de transição. São Paulo: CS, 1992.

PONCE, Aníbal. Educação e luta de classes. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1983.

SAVIANI, Dermeval. Educação: do senso comum à consciência filosófica. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

TROTSKY, Leon. A história da revolução russa. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

\_\_\_\_\_. Moral e revolução. <http://www.pstu.org.br/biblioteca>. Acesso em 16 jan. 2002.

\_\_\_\_\_. Revolução permanente. São Paulo: CS, 1992.

VOESE, Ingo. O movimento dos sem-terra na imprensa: um exercício de análise do discurso. 2. ed. Rio Grande do Sul: Ed. UNIJUÍ, 1997.

\_\_\_\_\_. Análise do discurso e o ensino da língua portuguesa. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. Vozes sociais citadas e sobrepostas: a polifonia e a dialogia. Revista Linguagem em Discurso. v.5, n2, jan. /jun. Universidade do Sul de Santa Catarina – Tubarão: Ed. Unisul, 2005.

\_\_\_\_\_. O contexto refletido: vozes sobrepostas de um diálogo. Mimeo. s./d.