



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS

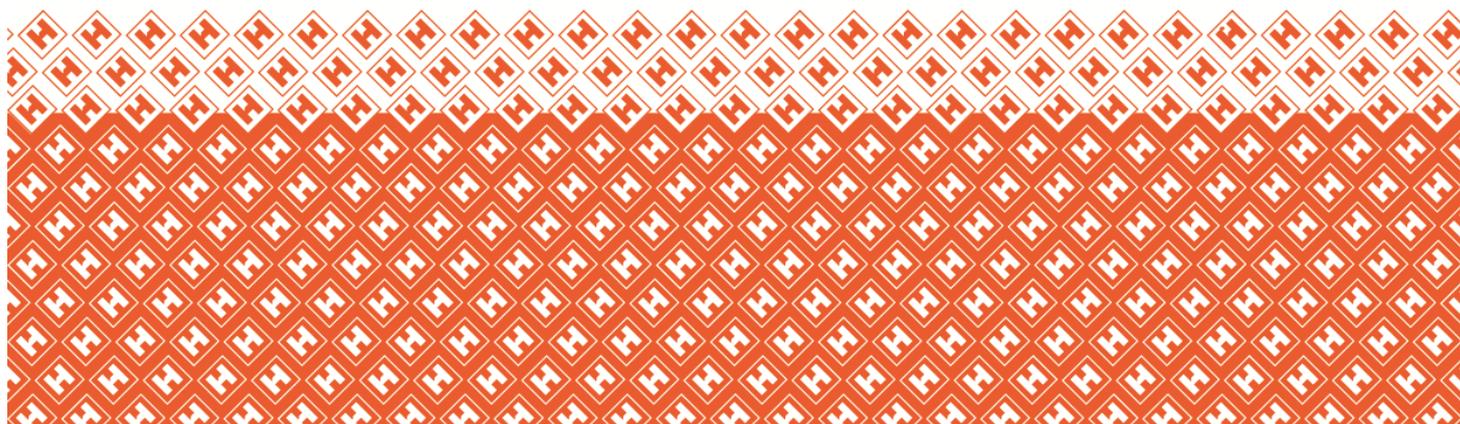


**PROFHISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

---

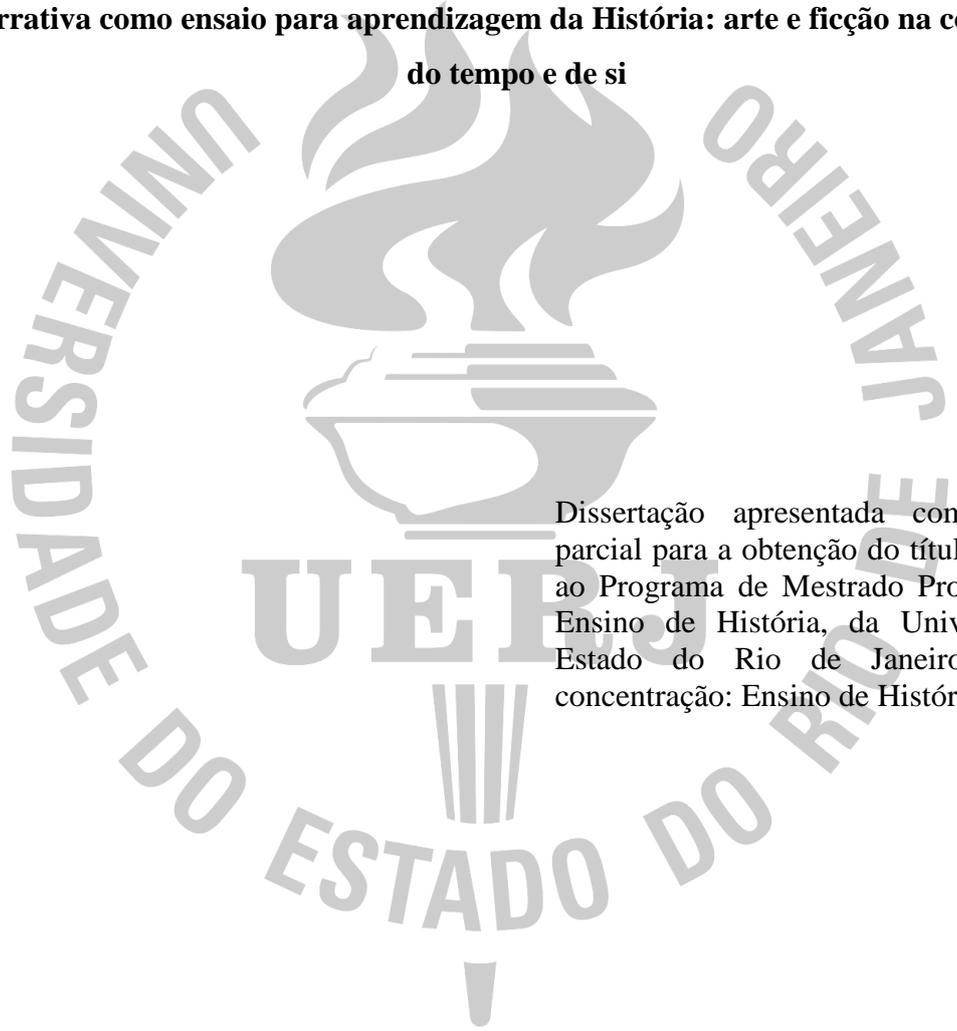
ALEXANDRE RODRIGUES DE FRIAS BARBOSA

**A narrativa como ensaio para  
aprendizagem da História: arte e ficção  
na constituição do tempo e de si**



Alexandre Rodrigues de Frias Barbosa

**A narrativa como ensaio para aprendizagem da História: arte e ficção na constituição  
do tempo e de si**



Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Ensino de História.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Sônia Maria de Almeida Ignatiuk Wanderley

Rio de Janeiro

2016

B238

BARBOSA, Alexandre Rodrigues de Frias

A narrativa como ensaio para aprendizagem da História: arte e ficção na constituição do tempo e de si. / Alexandre Rodrigues de Frias Barbosa. – Rio de Janeiro, 2016.

169 f.

Orientador: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Sônia Maria de Almeida Ignatiuk Wanderley.

Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Centro de Didática da História e Ensino de História, Escola de História, 2016.

Bibliografia: f. 160-169

1. Competência narrativa. 2. Aprendizagem histórica. 3. Imaginação histórica. 4. Consciência histórica. I. Título. II. Wanderley, Sônia Maria de Almeida Ignatiuk.

CDD 371.009

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Alexandre Rodrigues de Frias Barbosa

**A narrativa como ensaio para aprendizagem da História: arte e ficção na constituição do tempo e de si**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Ensino de História.

Aprovado em 28 de julho de 2016

Banca Examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Sônia Maria de Almeida Ignatiuk Wanderley (Orientadora)  
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Carmen Teresa Gabriel Le Ravallec  
Faculdade de Educação – UFRJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Márcia de Almeida Gonçalves  
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas – UERJ

Rio de Janeiro

2016

## DEDICATÓRIA

À minha esposa Ingrid,  
quem protagoniza as histórias que mais me emocionam ao contar

## AGRADECIMENTOS

Não é possível computar no espaço deste texto a totalidade de pessoas que influenciaram positivamente até aqui a minha formação pessoal e profissional, coisas que não se separam a meu ver.

Em primeiro lugar, agradeço à família, meus pais Sandra e Sérgio e meus irmãos Bruno e Daniele, pelo apoio às minhas escolhas profissionais e pelo orgulho que me ajuda a ter confiança e a encarar os desafios que aparecem ao longo da minha trajetória.

Em segundo lugar, agradeço aos meus alunos e alunas do CIEP022-Presidente Getúlio Vargas, pela paciência e dedicação diante de tarefas que não eram obrigados a fazer, mas que por consideração e generosidade se dispuseram em realizar. Tenho por eles e elas eterna gratidão e muito carinho, sentimento que com toda certeza é recíproco.

Gostaria de agradecer à Capes pelo apoio financeiro concedido à pesquisa, sem o qual ela não seria viável. Agradeço também à Uerj e especialmente ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHistória) pela oportunidade de refletir em conjunto com outros colegas de profissão sobre questões valiosas relacionadas à minha atividade profissional com a qual cada vez mais me identifico e da qual cada vez mais me orgulho.

Dedico um agradecimento especial à professora Sonia Maria de Almeida Ignatiuk Wanderley, que além de me orientar com a sensibilidade de entender o que às vezes nem eu mesmo entendia sobre as minhas ideias, é certamente uma inspiração e um exemplo para a minha vida profissional, por ter conservado por toda carreira o desejo de se manter atuante na educação básica. Para quem como eu se sentiu desconfortável com a visão hierárquica e soberba a respeito da diferença entre a universidade e o ensino básico que encontrou na graduação em História, certamente foi reconfortante conhecer alguém desprendida destes valores dos quais não sou capaz de compartilhar.

Nenhuma das reflexões apresentadas neste texto escaparam da prévia discussão geralmente ocorrida na mesa de bar, na sala de estar ou durante o almoço, com Bruno Reis, amigo, crítico, entusiasta e confidente. Suas contribuições estimularam-me a repensar inúmeras vezes a minha profissão e esta pesquisa. Com críticas acuradas pôs em questão pressupostos os quais até então haviam passado batidos em minhas meditações, as quais reorientei seguidamente para dar respostas aos novos problemas. O mais justo seria citá-lo em vários trechos deste texto, mas infelizmente suas palavras não foram escritas, se perderam. Só me resta

agradecê-lo pela paciência, atenção e erudição que me emprestou durante os cerca de três anos de amizade, pelos dois anos de mestrado e pelo último ano de vizinhança.

Por fim, agradeço a Ingrid Ferreira de Souza, minha esposa, pela paciência, pelo sacrifício de me ajudar nas minhas obrigações domésticas, pelo sacrifício de comprometer alguns passeios ou viagens tão ansiadas, por me ouvir relatar minhas novas ideias com atenção e por me apoiar e orientar. Além de inspirador, o convívio com ela me acalentou nos piores momentos de incerteza e angústia. Agradeço-lhe, e espero que assim continue sendo pelo resto de nossas vidas.

O poder só é efetivado enquanto a palavra e o ato não se divorciam, quando as palavras não são vazias e os atos não são brutais, quando as palavras não são empregadas para velar intenções, mas para revelar realidades, e os atos não são usados para violar e destruir, mas para criar novas realidades

*Hannah Arendt*

## RESUMO

BARBOSA, Alexandre R. F.. *A narrativa como ensaio para aprendizagem da História: arte e ficção na constituição do tempo e de si*. 2016. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

A discussão a respeito das semelhanças e diferenças entre as narrativas histórica e ficcional é longa. Orientado pela noção de consciência histórica trazida por Jörn Rüsen e a relação entre o tempo e a narrativa de Paul Ricoeur, o presente trabalho procura discutir a conveniência de promover o intercâmbio entre ciência e ficção no âmbito das práticas de ensino de História. Argumentando a partir de reflexões teóricas seguidas por experimentos realizados com estudantes das séries finais do ensino fundamental, este trabalho busca na intersecção entre literatura e História um meio de proporcionar o contato entre saberes escolares e não-escolares em proveito do amadurecimento da competência narrativa. Procurando articular as mais recentes discussões no campo da Didática da História e do ensino de História, este estudo é destinado aos docentes da educação básica, buscando oferecer-lhes uma referência a mais para refletir acerca da abordagem e do método que empregam na sua prática educativa.

Palavras-chave: Competência narrativa. Aprendizagem histórica. Imaginação histórica. Consciência histórica.

## ABSTRACT

BARBOSA, Alexandre R. F.: *Narrative as an essay to the learning of History: art and fiction in the constitution of time and self*. 2016. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

There is a great discussion about the similarities and differences between historical and fictional narratives. Guided by the notion of historical conscience developed by Jörn Rüsen and the relation between time and narrative, by Paul Ricoeur, this research aims to discuss the convenience of promoting an exchange between science and fiction within History Teaching practices. Arguing from theoretical reflections followed by experiments developed with students in the final grades of elementary school, this research aims to find, within the intersection between Literature and History, a means to provide a link between scholarly and non-scholarly knowledge in advantage of the narrative competence maturation. In order to articulate the most recent discussions in the field of the Didactic of History and the teaching of History, this research is intended to teachers of basic education, targeting to provide a new reference to reflect on the approach and method they apply to their educational practices.

Keywords: Narrative competence. Historical learning. Historical imagination. Historical conscience.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1.1 -	Desenho da vista do centro da cidade do Rio de Janeiro nos anos de 1902 e 1906, segundo Mariana e Maria.....	63
Figura 1.2 -	Desenho da vista do centro da cidade do Rio de Janeiro nos anos de 1902 e 1906, segundo Milena e Vitória.....	65
Figura 1.3 -	Desenho da vista do centro da cidade do Rio de Janeiro nos anos de 1902 e 1906, segundo Jade e Júlia .....	69
Figura 1.4 -	Desenho da vista do centro da cidade do Rio de Janeiro nos anos de 1902 e 1906, segundo Talia eTânia.....	69
Figura 1.5 -	Desenho de Alexandre e João.....	70
Figura 1.6 -	Desenho de Lucas e Yuri.....	70
Figura 2.1 -	Desenho de Geovana sobre a ditadura e questionário.....	73
Figura 2.2 -	Ditadura na concepção figurada de Daniel e sua resposta do questionário.....	73
Figura 2.3 -	Desenho de Gustavo sobre a ditadura e questionário .....	74
Figura 2.4 -	Ditadura, segundo Roberta.....	74
Figura 2.5 -	Representação da "ditadura" por Andreia e a história por ela criada a partir do seu desenho.....	75
Quadro 1 -	Imagens anexadas na parede para visualização dos estudantes para primeira análise semiótica.....	83
Quadro 2 -	Imagens anexadas na parede para visualização dos estudantes para segunda análise semiótica .....	89

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>1</b>	<b>APRENDIZAGEM HISTÓRICA ENTRE A ARTE E A CIÊNCIA.....</b>	<b>20</b>
1.1	<b>Didática da História, um campo em disputa.....</b>	<b>24</b>
1.2	<b>A função semântica da imaginação em Ricoeur.....</b>	<b>32</b>
1.3	<b>Objetivos da história escolar e objetivos da história acadêmica.....</b>	<b>35</b>
<b>2</b>	<b>LINGUAGEM, IMAGEM E TEMPO: ANÁLISE SEMIÓTICA DA NARRATIVA FIGURADA.....</b>	<b>50</b>
2.1	<b>O tempo histórico da narrativa escondido entre a imagem, a linguagem e o conceito.....</b>	<b>53</b>
2.2	<b>Imagem, linguagem e história no desenho dos alunos.....</b>	<b>58</b>
2.3	<b>Imagem e tempo: dando sentido à narrativa pictórica.....</b>	<b>81</b>
<b>3</b>	<b>TEMPO E NARRATIVA NA HISTÓRIA ESCOLAR: ESTILOS E ANACRONISMOS NA RECONSTRUÇÃO DO PASSADO.....</b>	<b>103</b>
3.1	<b>A historicização da ficção: como fica o tempo histórico?.....</b>	<b>104</b>
3.2	<b>As especificidades da escrita da história na escola.....</b>	<b>111</b>
3.3	<b>Análise dos contos produzidos pelos estudantes.....</b>	<b>127</b>
<b>4</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>156</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>161</b>

## INTRODUÇÃO

Há cerca de um ano atrás levei meus alunos do nono ano do ensino fundamental para a sala de vídeo da escola para assistir a um documentário sobre a Grande Guerra. Para ser mais justo, tratava-se de uma pequena sala que misturava biblioteca e uma televisão um tanto antiquada, com um aparelho de DVD. Após terem sido sabatinados com o tema, resolvi submetê-los a um documentário que havia assistido meio por acaso no fim de semana. Era um documentário com imagens reais, cenas filmadas nos campos de batalha, reunidos por uma edição que as mesclava com cenas de civis perambulando desesperados pelas ruínas das cidades europeias. Ao final do filme, como é de costume, resolvi dar espaço para as curiosidades dos meus alunos:

- Alguém tem alguma dúvida sobre algo que viu? – Indaguei-os.
- Só uma. Nessa guerra eles já usavam armas? Pensei que era com espada, sei lá – uma aluna perguntou.

Confesso ter sido tomado pela sensação de ter falhado como professor, de ter sido incapaz de explicar com aptidão suficiente para ser plenamente compreendido. Como que por um instinto de defesa, dividi a culpa com a condição social dos meus alunos e alunas, e atribui também à vivência provinciana que levam e à falta de acesso a outras culturas a responsabilidade pela curiosidade levantada. Algum tempo depois, no entanto, enquanto lecionava para uma turma do terceiro ano do ensino médio de uma escola da zona sul do Rio de Janeiro, uma aluna um pouco envergonhada de sua ignorância, resolveu perguntar-me:

- Alexandre, posso te fazer uma pergunta? Essa coisa de castelos da Idade Média como nos filmes é mentira ou verdade? Eles são mesmo dessa época? – perguntou tímida, meio que sussurrando, mas resguardada pela proximidade entre nós dois.

Fiquei aliviado, pois desta vez não fui responsável pelas aulas sobre a Idade Média. Ainda assim, embora tenha sanado a curiosidade da aluna, não pude sanar a minha própria curiosidade com sua pergunta. Neste caso, não foi possível culpar o provincialismo, pois a aluna em questão além de ter disposto de uma educação ampla e pluralista – como é comum entre os estudantes desta escola – certamente já visitou inclusive mais castelos do que eu. Com sua pergunta deduzi que esses castelos apenas parecem não ocupar um lugar específico no tempo: ela não sabe em que época foram construídos e tampouco em que circunstâncias. Ela os supõe

dispersos em algum cenário diferente da Idade Média, incluídos neste período apenas para atender aos fins artísticos do cinema.

Tomei a liberdade de apresentar este trabalho começando por uma pequena narrativa sobre a minha experiência, pois é justamente sobre a narrativa e a experiência que este trabalho irá tratar. Experiências como estas me fizeram repensar algumas das minhas estratégias de ensino. Inicialmente, experimentei uma coisa ou outra, com um olhar, entretanto, mais empírico do que teórico sobre a aprendizagem histórica. Quando resolvi tomar o caminho inverso – da teoria à prática – deparei-me com a opinião de autores que já havia lido há algum tempo e de outros que desconhecia até então, os quais consideravam a História como sendo, epistemologicamente, um tipo de narrativa. Fazer história é contar história, disse Furet. A reconstrução do passado, de fato, nada mais é do que uma forma de conta-lo. Contar sobre algo do passado que não faz parte dos arquivos da memória pessoal, mas apenas da memória produzida coletivamente.

Tendo isso em vista, podemos dizer que o presente trabalho tem como objetivo proporcionar um contato profícuo entre a teoria e a prática no campo do ensino de história. A preocupação que lhe deu origem surgiu das inquietações que me impôs o exercício docente, e é ao espaço escolar que a minha atuação se restringe. Portanto, seria justo que este trabalho privilegiasse os experimentos feitos na escola, de preferência naquela em que as primeiras perguntas apareceram. Atendendo a fins metodológicos, selecionei um número variável de estudantes, de acordo com as finalidades de cada método aplicado, variando entre amostras de cinco e quinze integrantes, de oitavo e nono anos. O número reduzido e a escolha intencional dos participantes é algo comum em análises de cunho qualitativo, que não têm o compromisso de apontar tendências (LEITE; COLOMBO: 2006; VERGARA: 2004; GODOY: 1995). Dentro desse tipo de abordagem há uma interação dinâmica “entre o mundo real e o sujeito, isto é um vínculo indissociável do mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzida em números” (SILVA; MENEZES: 2005, p.20). Tampouco há necessidade de estipular critérios rigorosos de seleção entre os estudantes, pois qualquer critério estaria baseado em suposições pouco confiáveis ou em motivos aleatórios. Logo, foram escolhidos alunos e alunas que já demonstraram maior capacidade de se expressar coerentemente por meio da escrita, caso contrário os resultados poderiam ser comprometidos.

Mais importante para uma análise de tipo fenomenológica como essa é a caracterização do perfil socioeconômico e comportamental desses jovens. Todos são estudantes da Escola

Municipalizada Presidente Getúlio Vargas, um antigo CIEP<sup>1</sup> estadual que recentemente foi transferido para a administração municipal da prefeitura de Nova Iguaçu, região metropolitana do Rio de Janeiro. O público de estudantes é bastante heterogêneo. Não obstante, é possível definir os aspectos aparentemente comuns a todos e, por outro lado, definir alguns elementos reveladores dessa diversidade.

Em sua grande maioria habitam as redondezas da escola, situada no bairro da Luz, uma região carente do município. São, portanto, jovens de baixa renda, que se identificam com o bairro, e são conhecidos na região. Têm idades entre 14 e 17 anos. À exceção de um aluno, todos os demais são negros ou pardos (estimativa feita através de observação). Aparentemente, na sua faixa etária, os estudantes já estão relativamente cientes da sua condição social e da existência de preconceitos associados à cor da pele, menos pelas explicações históricas determinantes do que pela observação atenta da realidade a sua volta. A julgar pelo analfabetismo de alguns pais que visitam a escola, pode-se afirmar que vários alunos fazem parte da primeira geração de estudantes da família, o que reflete a recente expansão dos dados de escolarização apresentados pelo IBGE<sup>2</sup>.

Não obstante suas semelhanças, os estudantes também apresentam suas especificidades, as quais devem ser levadas em consideração em qualquer tarefa pedagógica ou mesmo na pesquisa. Primeiramente, o próprio interesse pelo conhecimento escolar é diverso. Como em qualquer classe, existem estudantes com pouco e aqueles com muito interesse no conhecimento histórico. Não é o objetivo da presente pesquisa investigar a relação entre o interesse desses alunos e a prática pedagógica geralmente empregada pelos seus professores; mas é possível reconhecer na fala dos estudantes uma certa familiaridade com os modelos de abordagem mais tradicionais de ensino. Naturalmente, o assunto histórico estudado também não desperta o interesse dos jovens de forma unânime. Em segundo lugar, eles também apresentam expectativas diversas sobre o seu futuro profissional. Alguns esperam se formar um dia na universidade e serem bem remunerados, outros esperam apenas exercer o mesmo ofício de seu pai ou mãe.

---

<sup>1</sup> Centro Integrado de Educação Pública. Para mais informações, ver: RIBEIRO, Darcy. *O livro dos Cieps*. Rio de Janeiro. Bloch. 1986.

<sup>2</sup> Os dados do Censo Escolar de 1996 mostram que de 1991 a 1997, a taxa de escolarização líquida na faixa etária obrigatória, de 7 a 14 anos, passou de 86% para 91%. Apesar de ser uma expansão significativa para o período, ainda existem cerca de 2,7 milhões de crianças nessa faixa etária fora das escolas, segundo apurou o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), na Contagem da População de 1996. Citado em: Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília: MEC/SEF, 1998.p.26.

São observações importantes, pois tratando-se de Didática nenhuma prática docente ou investigativa pode se furtar a considerações sobre a realidade social, simbólica e material dos estudantes. Como razão Libâneo nos diz que, “o modo de lidar pedagogicamente com algo, depende do modo de lidar epistemologicamente com algo, considerando as condições do aluno e o contexto sociocultural em que ele vive (vale dizer, as condições da realidade econômica, social, etc.)”(2008, p.79). A condição social dos jovens participantes e as suas perspectivas são parte relevante dos fatores que explicam algumas das ideias apresentadas posteriormente.

No entanto, esses dados não dizem tudo pois a realidade observada pelo investigador a partir deles ignora uma estruturação de sentido que dificilmente se deixa compreender por vias diretas. O acesso aos universos simbólicos não pode ser feito da mesma maneira que para os objetos empíricos. Durand (1988) adverte que falar de objetos ideais significa seguir por vias indiretas, usando metáforas, alegorias, elucidações tais que permitam interpretá-los. Ao se tratar desses objetos não há como estabelecer a correspondência objeto/imagem. Que imagens, por exemplo, surgem no nosso pensamento quando falamos os termos “honra”, “justiça” ou “liberdade”? Nesse caso estamos lidando com signos que não podem ser arbitrários, denotativos. Apreendê-los significa lançar mão da imaginação simbólica<sup>3</sup>, visto que dela emanam também os signos alegóricos, instrumentos fundamentais para se falar de seres que somente podem ser rerepresentados à consciência.

Antes de dar início às experiências feitas, duas considerações são fundamentais. Em primeiro lugar, alguns dos métodos aqui empregados foram inspirados em métodos de pesquisa em psicanálise<sup>4</sup>. O que não significa dizer que se trata de um estudo psicanalítico, mas apenas que esses métodos serviram para pensar formas verbais e não-verbais de representação do pensamento. Por isso todos os métodos que inspiraram a presente pesquisa foram adaptados às finalidades devidamente esclarecidas ao longo deste trabalho.

Em segundo lugar, quanto aos critérios procedimentais, é importante esclarecer: todo método de pesquisa é um instrumento técnico, assim, sua aplicação necessita atender a certas condições. Eles requerem procedimentos obrigatoriamente expressos em sua padronização. A

---

<sup>3</sup> Sobre o significado de imaginação simbólica tal como o conceito é aqui empregado, ver: Gilbert Durand. *A imaginação simbólica*. Trad.: Eliane Fittipaldi Pereira. São Paulo: Cultrix, Editora da Universidade de São Paulo – USP, 1988.

<sup>4</sup> A relação entre a História e a psicanálise não é nova, tendo interessado historiadores como Peter Gay e Michel de Certeau. Entre as obras mais destacadas de Peter Gay estão: *O estilo na história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990, e *Freud : uma vida para o nosso tempo* / Peter Gay ; tradução de Denise Bottmann ; consultoria editorial Luiz Meyer. — 2a ed. — São Paulo : Companhia das Letras, 2012. Entre as obras de Certeau, destaca-se *História e psicanálise: entre ciência e ficção*/ Michel de Certeau; tradução Guilherme João de Freitas Teixeira. – 2.ed.; 1. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

padronização possui peculiaridades as quais garantem a boa qualidade na coleta dos dados, seu uso adequado e eficaz e conclusões coerentes, como: procedimentos de aplicação, direitos dos testados, normas na divulgação dos resultados (NORONHA: 2003, p.94). Tendo isso em vista, declaro que todos os dados utilizados neste trabalho resultaram de procedimentos seguidos rigorosamente, seguindo-se passo a passo as etapas explanadas.

As investigações conduzidas tiveram como objetivo desvendar as funções da imagem, da linguagem e do tempo para a noção do tempo histórico que o estudante apresenta e para a atividade de composição da intriga, considerando-as intimamente interligadas no processo cognitivo. Num primeiro momento (capítulo 2), coube a investigação a respeito da representação de conceitos através de imagens, observando-se o sentido temporal das narrativas figuradas produzidas pelos estudantes. Em outro, o caminho seguido foi inverso: observando certas imagens, os estudantes deveriam produzir pequenas narrativas que as descrevessem. Partindo do pressuposto de que a imagem pode expressar uma narrativa histórica e considerando sua ostensiva presença em nossa civilização, procurei desvendar as marcas temporais destas imagens no pensamento dos meus alunos e alunas. Pode-se dizer, pois, que esta etapa da pesquisa se refere mais às formas de entendimento da história, observando a relação entre os fatos e dados objetivos e a noção do tempo.

Em um segundo momento (capítulo 3), a pesquisa abandonou o uso de imagens para se concentrar sobre a (re)construção do passado pelos estudantes dando-lhes espaço para representarem esse passado com o uso de referências próprias e da forma como julgavam melhor. Baseando-me nas considerações de Ricoeur (1997) sobre o tempo da ficção e o tempo da história, propus que meus alunos e alunas unissem história e ficção. Eles tiveram que contar histórias inventadas, imaginadas, mas que se passam no passado apresentado pelo livro didático. Mesclaram realidade e ficção; contextualizaram historicamente a vivência e as ações de personagens por eles inventados. Conceberam essas histórias como reconhecidamente verossímeis, numa concepção que pode ser fraseada do seguinte modo: essas histórias não ocorreram, é sabido, mas poderiam ter ocorrido nesse tempo conforme interpretei o texto do livro.

Este trabalho busca no caráter poético da atividade de composição da intriga sinalizado por Ricoeur (1994), capaz de dar forma e estrutura à narrativa e ao tempo que ela encerra, uma alternativa tanto à uma didática da História pensada a partir de uma didática geral quanto à uma absoluta associação das práticas de ensino de História à metodologia e à epistemologia da ciência histórica. Partiu-se da natureza narrativa da história para entender o que nela há de

poético ou literário, entendendo que o tempo da narrativa e seu sentido não resultam de modo algum de uma imposição exterior ao sujeito, mas da arbitrariedade das intenções deste. Os traços estruturais<sup>5</sup> ou formais da narrativa histórica não estão ligados à ordem dos acontecimentos ou a determinações quaisquer da metodologia ou da epistemologia da História. Por conseguinte, o entendimento do tempo que ela narra não pode ser proveniente do domínio de procedimentos científicos, mas está associado às próprias operações miméticas envolvidas na atividade poética de composição da intriga quando o tempo da narrativa é articulado enquanto tempo histórico, ou seja, quando a narrativa se dá a partir do agenciamento de fatos históricos.<sup>6</sup>

Por fim, resta definir os objetivos mais gerais desse trabalho. Em síntese, o trabalho visa a: 1) analisar de que modo a imaginação dos jovens é acionada para dar significado às experiências e aos conceitos históricos<sup>7</sup>; 2) identificar como o apelo à criação artística semiautônoma na aula de história pode tanto proporcionar o contato empático do aluno com as experiências históricas quanto estimular o aperfeiçoamento da capacidade de enredar os eventos numa totalidade inteligível, importante fator de desenvolvimento da sua competência narrativa; 3) refletir sobre as formas através das quais a consciência histórica também pode se orientar através de narrativas históricas não científicas ou lógico-argumentativas, mas pensadas sob a sua função formativa, sob o signo do seu conceito originário de *Bildung* (formação cultural).

Desse modo, o convite feito aos alunos para que imaginem o vivido através de uma narrativa baseada no passado verossímil antes de submetê-los à busca metódica de arquivos que comprovem a realidade torna a narratividade histórica um ato afetivo de vivência, um exercício de empatia, pondo-se em contato a subjetividade do autor e as vivências do passado dentro da sala de aula.<sup>8</sup>

Este trabalho aborda questões relativas às práticas de ensino de História, quando se propõe a investigar os fatores que influenciam no aprendizado. Portanto, antes de encerrar esta

---

<sup>5</sup> Estrutura não deve ser lida nesta obra como uma concordância com nenhuma corrente estruturalista de pensamento, senão apenas como a organização temporal da narrativa.

<sup>6</sup> Sobre o caráter poético (artístico) da composição da intriga e a sua relação com o processo mimético em toda espécie de narrativa, ver Paul Ricoeur. *O tecer da intriga- uma leitura da Poética de Aristóteles*. Paul Ricoeur; tradução Constança Marcondes Cesar – Campinas, SP: Papyrus, 1994. pp.55-84.

<sup>7</sup> De acordo com Schmidt (2004, p.62), para o ensino de história o trabalho com a construção de conceitos constitui-se um processo de elaboração de uma grade de conhecimentos necessários à compreensão mais orgânica da realidade social.

<sup>8</sup> Manoel Salgado (2009, p.44) destaca as considerações de Christophe Prochasson, para quem a confusão entre história e memória, característica do nosso atual regime de historicidade, demanda o enfrentamento do passado mediante o apelo à emoção, não à crítica histórica.

parte preliminar sinto-me no dever de justificar as minhas pretensões com este estudo, pois como afirma Rosalyn Ashby

A prática do ensino de história é (conscientemente ou não) guiada por um conjunto de objetivos, e é apenas no contexto destes que nós podemos fazer qualquer escolha entre os métodos. Falar sobre "melhores práticas" e a superioridade deste ou daquele "método" sem referência ao que o ensino está tentando fazer não tem sentido. (ASHBY: 2005)

Não pretendo com este trabalho oferecer qualquer método acabado de ensino, senão somente pretendo provocar a reflexão sobre novas abordagens metodológicas para o ensino de história, alternativas ao cientificismo corrente. O objetivo é propor meios de tornar o aprendizado um processo inteiramente de apropriação, ou pelo menos que a abordagem pedagógica se desvincule da prioridade tradicionalmente dada à aquisição de novas informações. Quando falamos de um processo de tomada de consciência – como deixarei mais claro a seguir –, não podemos ser ambiciosos a ponto de julgamos que o professor é capaz de formar uma consciência. Isso não lhe diz respeito, pois o controle de uma função do pensamento felizmente não está sob seu poder. O aluno ou aluna sempre se servirá do conhecimento como for de sua conveniência. O professor de história é aquele que lhes ensina a desenvolver formas particulares de se apropriar da história, de torna-los capazes de alargar suas perspectivas sobre o mundo e sobre si mesmo fazendo uso das suas competências de narrar e apreender o tempo. As experiências do passado, interpretadas de forma sensível pelo estudante, são então constitutivas do modo como ele enxerga o outro e como enxerga a si mesmo. Suas atitudes são repensadas em razão dos sentidos históricos que lhes atribui a consciência, cuja empatia histórica inclina a considerar impreterivelmente a condição do outro.

Desse modo, diria que esta pesquisa está comprometida com um tipo de ensino que se preocupa com a libertação do indivíduo, de sua emancipação intelectual das amarras socioculturais de seu próprio tempo. No que concerne à prática, particularmente vejo na criação artística outra forma – ou outras formas – possível de expressão da realidade para além da tentativa – sempre frustrada – da ciência de descrevê-la. Uma obra de arte é uma expressão literal ou figurada de uma ideia, é a livre representação da realidade que o artista observa. A arte – pelo menos a arte moderna – é, não somente livre, mas libertadora e transcendental, tal como a educação deve ser.

## 1 APRENDIZAGEM HISTÓRICA ENTRE A ARTE E A CIÊNCIA

A história distingue-se das demais ciências por ser, simultaneamente, arte. Ela é ciência ao coletar, achar, investigar. Ela é arte ao dar forma ao colhido, ao conhecido e ao representá-los. Outras ciências satisfazem-se em mostrar o achado meramente como achado. Na história, opera a faculdade da reconstituição. Como ciência, ela é aparentada à filosofia; como arte, à poesia.

*L. von Ranke, Die Idee der Universalhistorie*

Seja como for, a história, como ciência especializada, está sempre em relação íntima com a educação, a política e a arte.

*Jörn Rüsen*

Há tempos vemos pesquisadores das mais variadas áreas nas quais dividimos e depois subdividimos – e cada vez mais, me parece que subdividimos – o conhecimento debruçarem-se sobre o tema do impacto da internet, das mídias ou, mais recentemente, das redes sociais sobre o comportamento ou sobre o conhecimento humano. Juntas, essas vias de informação e de comunicação criam um espaço de sociabilidade próprio de circulação de ideias, símbolos, valores e de formas de se comunicar e de se comportar, constituindo uma espécie particular de cultura, uma cultura virtual, ou cibercultura. Estas tecnologias têm facilitado o acesso a programas, séries, vídeos ou músicas, recentemente produzidos, publicados e compartilhados tão rápido quanto possível. Por outro lado, também tem possibilitado a criação de acervo praticamente infindável de arquivos da mesma espécie, acessados de forma democrática por internautas de todas as idades. Vez ou outra, um internauta prefere consumir o grande sucesso da sua infância, aquela música ou programa de televisão que desperta uma emoção e uma memória igualmente vivas. Oportunamente, estes programas ou filmes voltam frequentemente a ser exibidos por emissoras desejosas de conquistar essa audiência nostálgica ou de reconstruir sua memória através de programas de sucesso que ela outrora exibira. Com razão Gumbrecht (2011) constatou um crescente interesse (inclusive popular) pelo passado, seja nos museus, livros ou programas de televisão.

Devido ao apelo a temáticas históricas dessas numerosas e por vezes fantásticas produções artísticas, a nossa interpretação das experiências do passado nunca foi tão mediada pela ficção. Há filmes espantosamente realistas ambientados no contexto da Segunda Guerra Mundial, e por isso mesmo o tema é um dos preferidos entre os jovens. Há jogos de videogame igualmente fascinantes nos quais você controla um herói que desvenda mistérios escondidos

pelos líderes da Revolução Francesa, ou como em outros o jogador é responsável por comandar um exército com o objetivo de invadir e saquear um castelo medieval. São imagens e narrativas que compõem um novo tipo de imaginário sobre os acontecimentos do passado.

O professor de história em exercício tem plena ciência dessas referências. Os alunos as trazem ora com curiosidade, ora como um desejo de comunicar a associação que sua mente fez enquanto ouvia falar das pirâmides do Egito ou do nazismo. Às vezes é frustrante reconhecer, mas parece interessa-lhes mais saber sobre um acontecimento que aparece num jogo eletrônico do que de temas que o professor bem-intencionado traz para a aula supondo serem mais próximos das experiências dos alunos. Talvez seja por isso que em algumas ocasiões pude constatar a preferência dos jovens por aulas sobre temas relacionados à “História Geral” – para adotar uma nomenclatura usual no Brasil – e considerem a “História do Brasil” entediante, por comparação. Com o estudante de maior idade – refiro-me ao estudante dos programas de alfabetização de jovens e adultos (EJA) – ocorre o contrário, talvez porque para ele as novelas nacionais são as referências mais comuns. Ainda assim, sua imaginação também não está livre dessas referências romanceadas sobre o passado.

Dois apelos são comuns entre os pedagogos diante desta conjuntura. Alguns recomendam que não se pode agir sob o impulso de combater essas narrativas no intuito de garantir a legitimidade da história ensinada nas escolas, sob o risco apresentar esta como verdade incontestável por oposição à ficção. Deve-se, defendem, confrontá-las com os documentos históricos, estimulando a perspectiva da história enquanto narrativa produzida a partir de um espaço específico e para atender a demandas igualmente específicas. Outros advertem sobre a vantagem desses recursos para tornar a aula mais interessante e atrair a atenção dos alunos como nenhuma outra disciplina é capaz. É, sem dúvida, um privilégio do professor de história poder contar com tantos recursos didáticos. Apesar disso, o campo da didática da história ainda carece de investigações acerca da influência destas referências artísticas, lúdicas ou midiáticas sobre o pensamento histórico. O que podemos dizer é que elas certamente afetam a percepção e a interpretação dos estudantes sobre o passado.

Este fascínio pelo passado é gerado – e, por conseguinte, gera, afinal me refiro a uma dinâmica de satisfação recíproca entre demanda e produção – pela crescente produção independente de jogos de computador e de videogame, filmes, novelas, revistas, séries e livros de apelo ao público leigo, referenciados na história, juntamente com a produção institucionalizada ou sob controle institucional como a produção de materiais didáticos, a

produção historiográfica acadêmica e a construção ou o reconhecimento de museus. Todas estas formas de narrar o tempo, dão materialidade ao que Jörn Rüsen (1994) denomina “cultura histórica”, ou seja, a esfera ou parte da cultura que toma o tempo como fator determinante da vida humana<sup>9</sup>. O tempo é experimentado e interpretado, e a atividade e o sentimento humanos são orientados no marco do transcurso do tempo, a partir do qual delimitam suas finalidades de acordo com a sua extensão temporal. Nesse sentido, a cultura histórica se refere, portanto, a uma maneira particular de abordar interpretativamente o tempo, precisamente aquela que resulta em algo como “história” enquanto conteúdo da experiência, produto da interpretação, medida de orientação e determinação da finalidade (RÜSEN: 1994, p.6).

O conceito de “cultura histórica”, portanto, não pode ser traduzido como significando a mera somatória destas materialidades, mas sim as formas pelas quais o homem se orienta temporalmente através da sua percepção, interpretação e orientação do passado que estes produtos contam. É, pois, através da narratividade dessas histórias que interpretamos e reinterpretamos o tempo histórico, o tempo passado emergido ao tempo presente mediante o recurso ao tempo cósmico (RICOEUR: 1997).

Ainda que seja necessária a problematização dessas narrativas observando as demandas internas e externas às quais o locutor está sujeito, e ainda que a utilização de filmes ou jogos realmente torne a aula de história mais interessante, nenhuma dessas considerações é suficiente para mobilizar essas referências imagéticas e discursivas em prol da cognição histórica ou da competência narrativa, dentro do processo de formação de um pensamento histórico. Inclusive porque quem considera suficiente o gozo desses recursos para o aprendizado, parece ignorar o evidente paradoxo entre o contato cada vez maior e mais diversificado com o passado e o estreitamento da percepção do tempo, marcado pela tendência ao “presentismo”.

Foi François Hartog (2013) quem denunciou essa noção de tempo no pensamento das gerações recentes. De acordo com Hartog a nossa percepção do tempo superou igualmente a dos antigos e a dos modernos. No caso daquele preponderava a noção da *história magistra vitae*, o passado como sendo exemplar. O regime de historicidade moderno, por outro lado, esteve marcado pela forte presença do futuro, momento em que as lições para a história provinham do porvir. No entanto, quando essa conjuntura apresentou sinais de desestabilização,

---

<sup>9</sup> O termo “cultura” remete ao conjunto das formas de apropriação do mundo e a configuração do homem por si mesmo num processo de inter-relação completa entre a percepção, a interpretação, a orientação e o estabelecimento de uma finalidade (RUSEN: 1994).

aproximadamente no final dos anos 1980 após o fim da geopolítica marcada pela ordem bipolar, o novo regime que se instaura não reclama mais o passado ou o futuro como determinante da ação, mas o próprio presente. Eis o “presentismo”, resumidamente, na acepção de Hartog (2013, p.132), regime de historicidade que evidencia o presente como fator determinante dentro da experiência histórica. O seu diagnóstico é que o futurismo se deteriorou sob o horizonte e o “presentismo” o substituiu.

Segundo o autor, nossa conjuntura temporal estaria passando por uma crise, cujo sintoma principal seria a proliferação dos mecanismos de memória e patrimônio que marcam essa nova relação com o tempo. As transformações experimentadas em nossa relação com o tempo substituem a confiança no futuro pela necessidade de preservação do presente como forma de salvaguardar-nos das incertezas desse tempo à nossa frente. No entanto, a explosão recente das narrativas memorialísticas, dos discursos testemunhais e da febre patrimonial articulada a esse processo de mudanças com relação à nossa percepção da passagem do tempo e de seus efeitos, não implica necessariamente numa relação mais crítica em relação ao passado – e a preocupação com a criticidade dessas memórias é fundamental, como bem observa Manoel Salgado Guimarães (2009, p.45).

Ensinar história nessa conjuntura temporal em crise, não significa retomar a noção da *historia magistra vitae*, mas permitir o alargamento da consciência do tempo ampliando-se o espaço de experiências, como define Reinhart Koselleck (2006). Deve-se tornar o estudante capaz de suprir as carências de orientação da vida prática, do agir no mundo, não através de consulta seja aos exemplos do passado conhecido seja às utopias futuristas, mas procurando estender a sua própria compreensão do mundo e de si à luz das experiências históricas. Esse “passado presente” não oferece respostas, mas dá sentido à condição humana e, por conseguinte, é capaz de orientar a vida prática. Ao invés de acumular conhecimentos sobre o passado, como se a expressão “espaço de experiências” cunhada por Koselleck significasse uma área a ser preenchida por um volume inesgotável de informações, o estudante deve, de modo permanente, se tornar capaz de refletir sobre os fatores temporais implicados nas circunstâncias do presente, para em seguida produzir as suas próprias explicações. Nesse sentido, ensinar história é ter como objetivo tornar a criança e o jovem capazes de orientar-se no tempo histórico, a despeito do conjunto de fatos e datas que eles são capazes de memorizar. É torna-los conscientes de sua existência temporal, e capazes de libertarem-se das limitações do presente, através da leitura histórica desse presente. O horizonte de expectativas então se alarga a medida em que o futuro-presente se transforma, e apresenta-se para a consciência como futuro-passado.

Em suma, podemos dividir os problemas específicos do nosso tempo para o aprendizado histórico em duas questões fundamentais. Aliada à esta questão filosófica, diagnosticada por Hartog como a crise do regime de historicidade contemporâneo, temos a questão, digamos, social, da profusão de narrativas ficcionais produzidas sem finalidade pedagógicas ou rigor científico, mas que fatalmente fazem parte da interpretação das experiências pretéritas pelos alunos. Ambas as questões que se colocam atualmente ao professor de história do ensino básico passam pelo despertar de um tipo especial de consciência pelos alunos, denominado “consciência histórica”, ainda que o termo seja ambíguo.

### **1.1 Didática da História, um campo em disputa**

Vários intelectuais se debruçaram sobre o tema da consciência histórica com o objetivo de superar sua ambiguidade semântica e ontológica. Filósofos como Hans-Georg Gadamer e historiadores como Phillipe Ariès e Raymond Aron, defenderam-na como ou um privilégio da modernidade – como uma tomada de consciência temporal dada a partir da transformação na perspectiva humana, nomeadamente ocidental, sobre o mundo e a existência humana entre os séculos XVIII e XIX – ou como um objetivo a ser perseguido, como parte do desenvolvimento da consciência política (CERRI: 2001). Em todos estes casos, a consciência histórica é entendida como uma criação, algo despertado de forma natural ou a ser produzido mediante algum estímulo exterior, alguma coisa que não existe ou existiu e em um determinado da trajetória humana aparece.

Agnes Heller e Jörn Rüsen, discordam, pois veem a consciência histórica não como meta ou um privilégio, mas como uma das condições da existência do pensamento: não está restrita a um período da história, determinadas regiões do planeta, a classes sociais ou a indivíduos mais ou menos preparados para a reflexão histórica ou social geral.

Para Heller (1993), a consciência histórica é inerente ao estar humano no mundo – desde a percepção da historicidade de si mesmo, que se enraíza na ideia de que alguém estava aqui e não está mais, e que eu estou aqui mas não estarei mais um dia. É composta de diversos estágios. Dá-se desde o momento em que um dado grupo cria normas de convivência, substituindo com elas os instintos – em que o sistema mítico do grupo legitima-o e significa, para ele, a origem do universo, e em que o grupo é identificado à humanidade – até o momento em que num dado

grupo, após se ter tomado consciência de que a humanidade transcende-o, concebe-se o mundo como histórico – no sentido de construção humana, desconectada de quaisquer fatores metafísicos – relativizando a própria cultura a partir de outras, no tempo e no espaço. Inclui também a consciência de que a história não marcha indelevelmente para o progresso, que a racionalidade e a ciência não dão conta da evolução humana e de que o futuro é missão de cada um e de todos. Nesse percurso, teríamos chegado à configuração contemporânea da consciência histórica. Mobilizar a própria consciência histórica não é uma opção, mas uma necessidade de atribuição de significado a um fluxo sobre o qual não tenho controle: a transformação, através do presente, do que está por vir no que já foi vivido, continuamente. Embora seja teoricamente imaginável estar na corrente temporal sem atribuir sentido a ela, não é possível agir no mundo sem essa atribuição de sentido; como deixar de agir também parte de uma interpretação, na prática também não há opção de atribuir ou não significado ao tempo que passamos ou que passa por nós.

Rüsen (2001) acrescenta ainda a função orientadora da história. O homem tem que agir intencionalmente, e só pode agir no mundo se interpretá-lo e a si mesmo de acordo com as intenções de sua ação e de sua paixão. Agir (incluindo deixar-se estar e ser objeto da ação de outrem) só ocorre com a existência de objetivos e intenções, para os quais é necessária a interpretação: há um “superávit de intencionalidade” com o qual o homem se coloca para além do que ele e o seu grupo são no presente imediato, observa Rüsen. Agir é um processo em que continuamente o passado é interpretado à luz do presente e na perspectiva do futuro, seja ele distante ou imediato. Assim, a diferença entre tempo como intenção e tempo como experiência compõe uma tensão dinâmica que por sua vez movimenta o grupo.

Como então o ensino de história escolar pode atender adequadamente à demanda crescente por orientação na atual conjuntura de crise temporal provocada pelo “presentismo”? Eis a questão fundamental. Para muitos é indispensável formalizar o vínculo entre a didática e a epistemologia da história como ponto de partida para estruturar o campo da Didática da História – além da necessidade superar da divisão binária entre a teoria e a prática, tantas vezes combatida. Para Klaus Bergmann (st. 89/fev.90) e Jörn Rüsen (2001) o primeiro passo seria a criação de uma disciplina interna à ciência da história, a Didática da História, tendo uma série de metas, que podem ser sintetizadas na indagação sobre o caráter efetivo, possível e necessário de processos de ensino e aprendizagem e de processos formativos da História. Para Bergmann a didática da história tem um papel diante da ciência histórica como um todo. Ela deve estudar um dos componentes de seu avanço, ou seja, a dinâmica social. Ao investigar o

que motiva socialmente a produção e os rumos do conhecimento histórico, colocando em questão os descolamentos que podem ocorrer entre as necessidades sociais (carências de orientação no tempo, para Rüsen) e os interesses de pesquisa dos historiadores, a didática da história pode prevenir contra o caminho que leva a um conhecimento tomado como exclusivo, especializado, como se a História só pudesse circular entre os iniciados nela.

Ao mesmo tempo Oldimar Cardoso (2008) defende que uma pesquisa de campo didático-histórica jamais deve ignorar ou mesmo relegar a segundo plano os conteúdos tratados numa aula. Segundo ele, quando um pesquisador das ciências da educação abstrai os conteúdos nelas tratados, está agindo de acordo com princípios metodológicos que são coerentes com seu objeto, mas que seriam incoerentes numa pesquisa didático-histórica. Ainda que possa espelhar-se em pesquisas educacionais, uma pesquisa de campo didático-histórica sempre se submete ao pressuposto de entender forma e conteúdo da aula como um todo inseparável. Mais do que isso,

ela sempre entende o que ocorre na sala de aula como apenas uma parte de um todo mais amplo, que engloba todas as elaborações da História sem forma científica. O que ocorre na sala de aula é só uma parte da cultura histórica, aquela chamada de História escolar, que mantém relações indissociáveis com outras expressões dessa cultura — livros didáticos, filmes, programas de televisão, sites da internet etc.—, mesmo que tais relações não sejam sempre visíveis aos olhos dos atores de campo ou do pesquisador (CARDOSO: 2008, p.163)

Todas essas considerações são fundamentais: desde a necessidade da afirmação de um campo específico da ciência histórica para a discussão sobre o papel fundamental desse saber, que é a sua difusão e o seu caráter formativo, até a necessidade de que o ensino de história não omita o conhecimento dos seus métodos de produção, de sua natureza epistemológica e da sua dinâmica com as demandas sociais.

Entretanto, a criação de uma disciplina denominada didática da história enquanto uma subárea da História científica tem gerado ressentimento daqueles que advogam em favor do papel da pedagogia no processo de ensino-aprendizagem da história escolar. Trabalhos como o de Ana Maria Monteiro (2009) caminham no sentido contrário, da pedagogia rumo à história, criticando o imperialismo desta sobre aquela. Na sua concepção, a perspectiva de Rüsen e Bergmann incorre no engano de achar que basta saber história para ensinar história. Ensinar história não é mero desdobramento de atividades inerentes ao ofício do historiador, que implicam o domínio de conteúdos que são objeto de ensino e técnicas de transmissão destes

conhecimentos para os diferentes níveis de ensino. Monteiro procura então levantar questionamentos como

Os textos produzidos para o ensino de história ocupam um lugar na historiografia? Em caso negativo, deveriam ocupar? Qual é, então, o significado da resposta negativa a esta questão, muito frequentemente ouvida? Não ocupa um lugar por que é escolar e, portanto, diferente? Então, não caberia a investigação desta produção? (MONTEIRO: 2009, p.2)

Segundo Monteiro, quando a Didática da História é encarada como sendo uma subárea da História, há o risco de se tomar o conhecimento histórico trazido para a escola com base em técnicas de ensino aplicáveis em qualquer situação. Ao invés disso, defende a que a didática seja resultado da elaboração de uma epistemologia própria, que incorpora a história dos grupos envolvidos e do lugar onde é realizado, que incorpora contribuições dos diferentes saberes que circulam na sociedade numa construção híbrida e que apresenta características decorrentes da dimensão educativa que o constitui. Epistemólogos da História e da Educação têm sido adversários nessa discussão.

Sob o olhar crítico dos pedagogos, a primeira corrente (defensora da didática da história como subárea da epistemologia da História) tem vinculado os métodos de ensino às práticas da pesquisa acadêmica em história, afirmando a necessidade pedagógica de envolver fontes históricas. Além disso, ao argumentar que a prática não pode prescindir da fundamentação teórica, os adeptos da ideia de Rüsen sugerem que pressupostos teóricos e epistemológicos complexos demais para alunos da educação básica lhes sejam explicados. O apelo ao uso das fontes documentais no Brasil foi associado à um método ativo, construtivista, um meio de superar as abordagens tradicionais de ensino.

Carmen Gabriel (2009) aponta a existência de um campo de disputa pelo sentido social da história ensinada, e não somente uma discussão entre ideias e pontos de vista<sup>10</sup>. Defende então que a busca do “equacionamento da tensão entre antigo e novo não se limite a essas associações discursivas, que também não dão conta, por si sós, das disputas entre discursos hegemônicos e contra-hegemônicos” (GABRIEL: 2009, p.256). Segundo Gabriel, o uso ou não de documentos históricos na história ensinada, ou dos procedimentos científicos de pesquisa

---

<sup>10</sup> Rafael Saddi também critica o ambiente de disputa pela hegemonia sobre a Didática da História, pois considera que “quando a discussão sobre o caráter disciplinar da Didática da História é colocada em termos de confronto entre as disciplinas, de disputa pelo controle de uma área do saber nas Universidades, ela não conduz a um avanço” (2010, p. 73).

em História, sequer garantem a superação dos modelos históricos ou pedagógicos considerados “tradicionais”, sob o ponto de vista epistemológico.

Ao analisarmos a influência de todas estas questões relacionadas ao mundo, ao tempo e à história sobre a praxe pedagógica e sobre a cognição histórica, talvez seja preciso se posicionar diante de toda essa diversidade de ideias. Em primeiro lugar, é necessário buscar aproximação com o paradigma que melhor representa nossas convicções político-pedagógicas e, por conseguinte, nossos objetivos ao ensinar. Tal afirmação não implica a refutação absoluta das ideias defendidas pelas outras perspectivas teóricas e epistemológicas, mas implica em renunciá-las em favor de um determinado ponto de vista.

Em segundo lugar, ainda que a Didática da História seja tomada como uma subdisciplina da Ciência Histórica, a análise empírica dos mecanismos envolvidos na aprendizagem histórica não deve lutar pela preservação da singularidade do pensamento histórico, evitando-se as possíveis contribuições das demais áreas do saber, como se a interdisciplinaridade implicasse na contaminação da pesquisa. É certo que

Quando a Didática da História ignora seu vínculo com as ciências afins, ela é incapaz de cumprir os seus objetivos. Na análise da História escolar, por exemplo, se não leva em consideração os acúmulos alcançados pela Pedagogia e pela Psicologia da Aprendizagem, a análise didática tende a ignorar os saberes e interesses que envolvem a especificidade do ambiente escolar, bem como não é capaz de produzir um aprendizado complexo ao não compreender a relação entre os sujeitos da aprendizagem. (SADDI: 2010, p.77)

Entre a prática e a teoria, as pesquisas que procuraram dar conta destas e outras questões tenderam a formar dois campos de estudo específicos sobre a aprendizagem histórica, com alguns pontos de confluência e algumas diferenças: estudos de cognição histórica e estudos sobre educação histórica. De acordo com o diagnóstico de Flavia Caimi (2009), os estudos de cognição histórica, embora se situem em zona fronteira entre a epistemologia da história e a psicologia cognitiva, tendem mais para a segunda, ao passo que a educação histórica dialoga mais estreitamente com os referenciais da epistemologia da história. A educação histórica focaliza prioritariamente suas investigações nos produtos da aprendizagem escolar, buscando compreender as ideias substantivas dos estudantes sobre o conhecimento e a conceituação histórica. Em contraposição, ao investirem mais fortemente nos fundamentos da psicologia cognitiva, nomeadamente relacionando o pensamento histórico aos estágios de desenvolvimento cognitivo de Piaget, os estudos da cognição acabaram por dar maior ênfase

aos processos de construção do conhecimento em detrimento dos conteúdos da aprendizagem (pp. 70-71).

Em virtude da subdivisão do conhecimento em disciplinas específicas, as áreas da educação histórica e da cognição histórica, para não caírem num dogmatismo reducionista, dependem do intercâmbio de conceitos que muitas vezes têm um sentido difícil de adaptar aos objetivos transpostos para outra área do conhecimento, assumindo uma natureza híbrida. Nesse sentido, ainda que a epistemologia da história seja fundamental à toda pesquisa sobre cognição histórica, a legitimidade da pesquisa não depende do emprego de conceitos e métodos da ciência histórica; pois o que esta perspectiva ignora é o caráter transdisciplinar do conhecimento, que se encontra na origem da própria disciplina História<sup>11</sup>. Rösen e Bergmann já demonstraram a fraqueza da concepção daqueles que, ao entenderem a Didática da História como uma subdisciplina da Ciência Histórica, tendiam “a ver todos os problemas didáticos gerais do ensino e da aprendizagem da História como resolvidos pela prática da pesquisa histórica e da especificidade científica da escrita da História” (BERGMANN *apud* SADDI: 2010, p.73).

Isabel Barca (2001c) salienta que o campo de investigação em cognição histórica tem se desenvolvido a partir do pressuposto teórico da natureza do conhecimento histórico, e como pressuposto metodológico, são empreendidas análises das ideias que os sujeitos manifestam “em” e “acerca da” História, através de tarefas concretas. Partindo de pressupostos contrários aos de categorização de ideias históricas em padrões gerais de pensamento por idades – como os estágios piagetianos –, alguns investigadores da Inglaterra, como Alaric Dickinson, Peter Lee, Peter Rogers e Denis Schemilt, realizaram estudos inovadores sobre cognição histórica, abrindo assim novas possibilidades para o ensino de História mais capaz. Os modelos de análise de Ashby & Lee e de Schemilt, por exemplo

Observam nos alunos uma progressão irregular, parecendo desenvolver-se gradualmente mas com oscilações, desde os níveis mais simples até aos mais sofisticados. Os resultados sugerem que os alunos apresentam desde imagens caóticas ou fragmentadas do passado, considerando as ações dos agentes históricos como

---

<sup>11</sup> Manuel S. Guimarães (2009) observa que contexto de formação da disciplina História – identificado espaço-temporalmente com o ambiente prussiano no início do século XIX – está ligado à noção de *Bildung* (“formar”, ou “formação”). O termo *Bildung* significa um conjunto de competências de interpretação do mundo e também de si mesmo que visam aspectos da prática, do saber e da subjetividade, associando-se, pois, aos processos de construção de formas de vida coletiva, assim como de individualidades em relação com o mundo. A ideia de *Bildung*, pois, “contrapõe-se à crescente atomização do homem produzida pela experiência da modernidade” (p.48). Em sua gênese, a disciplina História era entendida num sentido humanista (como o termo era entendido para a época) não podendo ser separada do trabalho de transmissão, educação e ensino, entendidos menos em sua dimensão formativa, e por isso mesmo ligado a outras áreas do conhecimento. Portanto, ainda que hoje atribuamos uma função específica ao conhecimento histórico, a natureza da disciplina História é transdisciplinar.

ininteligíveis, até noções históricas mais ou menos elaboradas, com níveis intermédios expressando ideias de uma perspectiva de senso comum. (BARCA: 2001c, p.15).

As pesquisas de Lee e Ashby (2000) refutaram empiricamente a invariância dos estágios de desenvolvimento aplicada à aprendizagem histórica (BARCA: 2011, p. 24). Barca (2001c) argumenta ainda que o pensamento histórico se revela com maior potência quanto mais a explicação apresentada para um determinado evento é multifatorial, ou seja, leva em consideração diversos fatores causais, e sobretudo quando esses fatores são vistos como estando interligados. Além disso, com base nos resultados dos vários estudos publicados sobre a cognição histórica foram produzidas outras três proposições gerais importantes. Em primeiro lugar, é considerado correto afirmar que os alunos constroem entendimentos históricos mais profundos quando têm oportunidades de usar conscientemente os seus conhecimentos e hipóteses prévias sobre o passado (independentemente de quão limitada ou ingênua) para investigar o passado em profundidade. Em segundo lugar, enquanto aprendizes a explorar o passado, deve ser dada atenção não só para os produtos da investigação histórica, mas para o próprio processo de investigação – o que não significa necessariamente a investigação dos documentos. Por último, o desenvolvimento do pensamento histórico e compreensão histórica requer oportunidades para os alunos de trabalhar com várias formas de evidência, lidar com questões de interpretação, perguntar e responder questões sobre o significado dos acontecimentos e da natureza da prova, lidar com as questões da agência histórica promovendo a reflexão e a imaginação sensível ao contexto para preencher as lacunas na cadeia de evidências quando elas aparecem.

Ainda que essas pesquisas sobre cognição histórica e as conclusões que foram capazes de gerar sejam importantes, elas não são suficientes para dar conta de todo o conjunto de fatores que interferem na racionalidade do pensamento histórico. Gostaria de destacar uma lacuna. Se por um lado os estudos sobre a cognição histórica tiveram o mérito de superar a dependência em relação à psicanálise e dos aspectos biopsíquicos do pensamento, encarando a cognição histórica como um tipo particular de cognição, ligada à epistemologia da história, por outro estão limitados a métodos de entrevista com o objetivo de desvendar exclusivamente como se dá o entendimento da natureza heurística e interpretativa da ciência histórica ou do caráter multifatorial da explicação histórica nas crianças e jovens, o que não desvenda exatamente o mistério sobre como a mente torna-se capaz de estruturar o tempo histórico dentro de uma síntese narrativa. Tratam-se sem dúvida de trabalhos importantes sobre a opinião de alunos – e

algumas vezes também de professores. Mas o exercício da investigação historiográfica e da reflexão acerca do significado dos acontecimentos são suficientes para tornarmo-nos capazes de efetivamente aprender história, ou seja, de, como Rüsen propõe, “aprender a narrá-la, de tal forma que, nela e com ela, podemos encontrar o reconhecimento, sem o qual não gostaríamos de ser ou de poder ser” (2012, p.56)? Voltamos a questão: a atividade heurística por si só torna-nos capazes de narrar, historicamente?

Estevão Martins responde que para sentirmos o caráter antropológico do mundo pensado, descrito e explicado é necessário empreender uma “tarefa que vai além da pesquisa e da elaboração de uma monografia” (1994, p. 178). Em que pese estas atividades lidarem com os acontecimentos históricos com a possibilidade de haver espaço para que o aprendiz mobilize os seus conhecimentos prévios acerca da história ou do acontecimento, não podemos supor que a faculdade de inscrever os fatos cognoscíveis numa disposição temporal de ordem cósmica seja inata ou que surge espontaneamente conforme a idade. Em outras palavras, o campo de estudos sobre a cognição histórica não dá conta de compreender como a criança ou o jovem se tornam capazes de narrar o tempo histórico ou de acompanhar uma enunciação de eventos em modelo narrativo. Isso porque

A narração histórica é mais do que uma simples forma específica de historiografia. Intérpretes contemporâneos dessa discussão (por exemplo, Hayden White e Paul Ricoeur) apresentam a narração histórica como um procedimento mental básico que dá sentido ao passado com a finalidade de orientar a vida prática através do tempo. Para entender completamente essa operação, nós temos que identificar primeiro os procedimentos da narração histórica, definir seus diversos componentes, descrever sua coerência e inter-relações e, construir uma tipologia que inclua sua aparência sob diferentes circunstâncias e tempos (RÜSEN: 2006, p.15).

Pela natureza peculiar do conhecimento histórico tampouco neste caso é possível partirmos de uma noção geral acerca de como a cognição se dá. Uma tal pesquisa deve levar em conta a linguagem e a imagem por meio das quais o tempo da narrativa se afigura e se concretiza. Deve observar de que modo a linguagem e a imagem utilizadas na apreensão e na representação do tempo narrado interferem na coleção e na forma como os fatos são (re) inscritos no tempo histórico expresso na narrativa. Deve, em suma, investigar os modos como se dá articulação entre linguagem, imagem e pensamento histórico, observando que a significação dos conceitos e das figuras inevitavelmente remete à um sentido temporal.

## 1.2 A função semântica da imaginação em Ricoeur

Afastemo-nos por um instante da discussão sobre a epistemologia da história e sua relação com a Didática da História com o objetivo de refletir a respeito das considerações de Paul Ricoeur acerca da relação entre o homem e o tempo. A partir da noção de tempo de Santo Agostinho (baseado na ideia de tripresentismo presente nas suas “Confissões”) associado ao conceito aristotélico de *muthos* (que pode ser entendido como a disposição dos fatos), Ricoeur (1994) argumenta que é no ato de narrar que o homem expressa sua noção do tempo histórico. É através do ato de narrar que tecemos o enredo envolvendo os acontecimentos do passado numa teia de significados dotada de inteligibilidade. Objeto de pesquisa do historiador, o tempo é, portanto, produto da enunciação.

Ao considerar a pretensão de objetividade de diversas correntes historiográficas, Ricoeur argumenta que não se pode negar o fato de toda representação do passado, mesmo quando apresentado sob a forma de um modelo explicativo lógico-sistêmico, não pode se furtar à configuração narrativa. Segundo o autor, narrar já é explicar (1994, p.255). Ainda que esta explicação não se dê a partir da investigação e por isso, não seja propriamente uma explicação histórica, Ricoeur (1994, p.266) insiste que a filiação da explicação histórica a partir da explicação narrativa não se rompeu, na medida em que a causalidade adequada permanece irreduzível à necessidade lógica exclusivamente. Observa que há enredo até mesmo na transgressora obra de Braudel, em que o Mediterrâneo atua como protagonista da trama. Toda história se constitui efetivamente enquanto um tipo de narrativa. Em sua concepção hermenêutica, Ricoeur defende que

A historiografia vem se inscrever no grande círculo mimético (...). Também ela, mas de modo derivado, enraíza-se na competência pragmática com seu manejo dos acontecimentos que ocorrem “no” tempo, segundo nossa descrição de mimese I; também configura o campo prático, por intermédio das construções temporais de nível superior que a historiografia inscreve no tempo da narrativa, característico de mimese II; ela também realiza finalmente seu sentido da reconfiguração do campo prático e contribui para a recapitulação da existência no qual culmina mimese III. (RICOEUR: 1994, p.136)

O conceito de mimese como utilizado na filosofia hermenêutica de Ricoeur é fundamental para a compreensão da relação entre o homem e o tempo expressa por meio da narrativa. A atividade mimética teria a função de imitação criadora, cuja compreensão do mundo que ela cria ocorre num processo circular entre três momentos diferentes: o da pré-

figuração do mundo, o que permite o reconhecimento dos seus traços simbólicos, estruturais e temporais; o da configuração desse mundo mediante a tessitura ficcional da intriga, por meio da qual acontecimentos heterogêneos são agrupados em uma totalidade inteligível; e o momento da refiguração desse mundo do texto pelo leitor, que percorre os acontecimentos atribuindo-lhes um sentido que se encontra entre a sua pré-compreensão do mundo e a configuração do texto (RICOEUR: 1994).

A noção de “imaginação produtora”, por sua vez, é compreendida como a capacidade de interagir na recepção da intriga. Interação mediada pela tradição, que enriquece a interação do texto com o leitor. Em contato com o texto, o leitor ou espectador não chega ao final dele da mesma forma que iniciou, pois imbuído da imaginação produtora, tem o poder de refigurá-lo ao encontrar o prazer do texto. Cognição, imaginação e sentimento encontram espaço para refigurar o texto e produzir um único gozo, o prazer de compreender e o prazer de experimentar.<sup>12</sup>

Fundamental na produção de sentido, Ricoeur sugere, tal como Kant, que a imaginação possui um papel na constituição do real, não podendo ser considerada inferior à percepção, em razão, efetivamente, da sua função semântica. Refuta, desse modo, todas as teorias segundo as quais a imaginação é apenas reprodutora do real, considerando que cometeram o equívoco ou de identificar a imagem como uma percepção evanescente, ou de identifica-la como a evocação de uma coisa ausente, obscurecendo a diferença entre imaginário e real. Discordando das suposições de fenomenólogos que discutiram o assunto – como Husserl e Sartre –, para os quais as imagens que atravessam a mente se fazem presentes antes mesmo de ocorrerem as tentativas de inscrevê-las na normatividade simbólica da linguagem, Ricoeur defende que não há ruptura entre o sentido (dimensão lógica) e a imagem (psicológica), pois esta é reinterpretada através do funcionamento semântico, onde a imagem passa a ser a figura do sentido – indo assim da linguagem para a imagem através da imaginação produtiva com função esquematizadora. Para Ricoeur não há criação de sentido sem a participação da imaginação. Ela opera a síntese entre termos heterogêneos, num processo denominado por Kant de “esquematismo sintético”. A

---

<sup>12</sup> Entretanto, Marizete Lucini, adverte-nos que a “refiguração não será possível se, ao proceder a leitura, o leitor/aluno não conhecer a trama conceitual, os recursos simbólicos e temporais presentes na narrativa, o que ocorrerá se o mundo apresentado pela obra não fizer sentido para ele, que interage com o texto a partir de suas experiências” (LUCINI: 1999, p. 23).

experiência estética insere-se no circuito hermenêutico de Ricoeur através da relação metafórica da imagem com a linguagem<sup>13</sup>.

A implicação do imaginário na linguagem através da iconicidade, onde a imagem é controlada em prol do seu sentido, nos permite compreender que o viés semântico do *ver como* é mais importante que uma explicação psicologista poderia supor. Pelo modo sob o qual o imaginário é realizado, ele revela-se como o responsável por manter em união o sentido e a imagem. Nesse jogo semântico, a linguagem apresenta o poder pictórico de suscitar em nossa imaginação a experiência de ter uma imagem através da construção, a qual se presta, então, a ser exemplo da plenitude do imaginário que institui o *ver como*. Essa relação entre imaginação e linguagem caracteriza a funcionalidade do sentido em sua maneira icônica, além de testemunhar a união do verbal e do não verbal no centro da função imaginante da linguagem<sup>14</sup>.

Esses são pressupostos de imensa importância quando nos detemos a pensar o lugar da imagem, da experiência visual, na estruturação do tempo. Extrapola os motivos puramente lúdicos ou pragmáticos para o trabalho com iconografia, com filmes, mídias digitais, jogos eletrônicos, histórias em quadrinhos, etc. Se concordamos, por um lado, com o diagnóstico de Hartog (2013) acerca da nossa relação com o tempo marcada pelo signo do “presentismo”, e por outro com a afirmação de que hoje vivemos numa “civilização da imagem”, então as imagens se impõem no processo de organização temporal, pois nossas experiências visuais impreterivelmente constituem boa parte da nossa pré-configuração do tempo.

Gostaria de ressaltar duas abordagens possíveis para o uso das imagens na prática de ensino de história. A primeira, a qual não me deterei neste trabalho, baseia-se na consideração de que as imagens possibilitam a leitura da realidade que ela produz através da investigação sobre quem a produziu e sobre o contexto de produção (MAUAD: 2009, pp.247-262). A outra é que uma imagem do ou sobre o passado, animada ou não, representa não apenas um tipo de narrativa histórica, mas a possibilidade de incorporar ao imaginário novas referências capazes de contribuir metaforicamente para a interpretação histórica.

Ao ler um texto ou escutar uma história, a imaginação opera por meio das imagens memoriais (formas prefiguradas) com a finalidade de estabelecer conexões inteligíveis para a

---

<sup>13</sup> Não por acaso a filosofia de Ricoeur mantém estreita relação com a arte, possuindo uma dimensão estética significativa. Para mais informações ver: Vinícius Oliveira Sanfelice. *Paul Ricoeur: elementos estéticos na imaginação poética e figurativa*. Florianópolis. PERI - Revista de Filosofia, v.7, n.01, 2015. pp.216-229.

<sup>14</sup> Sobre a função imaginante da linguagem poética, ver Paul Ricoeur. *A metáfora viva*. Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 2000.

mente e por conseguinte atuar na esquematização que caracteriza o ato configurante (mimese II). Esse é efetivamente o papel da narrativa pictórica: ela se insere no processo de estruturação temporal do pensamento histórico, pois na medida em que narrar ou acompanhar uma história são atividades caracterizadas pela operação de configuração mimética (RICOEUR:1994), ao expressarem também o sentido histórico do tempo, durante o ato de configuração as imagens afiguram os conceitos históricos – que são complexos – e a tessitura da intriga dentro de esquemas sintéticos. Creio que a dificuldade apresentada pelos estudantes em acompanhar a temporalidade da narrativa que lhes é enunciada durante uma aula de história, oral ou textualmente, se deve, em grande medida senão principalmente, devido à confusão quanto aos caracteres temporais das imagens prefiguradas responsáveis por esquematizar a compreensão temporal do enunciado. A ampliação do repertório de experiências visuais por meio de narrativas históricas imagéticas é fundamental para o acompanhamento da narrativa e para a cognição histórica dos estudantes e a sua restrição pode representar a limitação dessas faculdades mentais.

### **1.3 Objetivos da história escolar e objetivos da história acadêmica**

Também podemos dar ao termo “imaginação” um significado mais próximo de atividade criadora da mente humana, não tão distante do sentido da ficção. A discussão em torno da posição onde deve ficar a linha tênue que separa a narrativa histórica da narrativa ficcional não é nova. Hayden White (2008) insistiu sobre a ficcionalidade do discurso histórico, defendendo que História e ficção são aparentados pelo caráter tropológico das estratégias prefigurativas de ambas. Logo, antes de uma racionalidade histórica e de uma ciência histórica, deveríamos, afirma, falar de uma imaginação histórica e de uma literatura histórica. Em Hayden White, encontramos uma caracterização da história peculiar, definida enquanto uma ciência não rigorosa (2008, p.35).

Por sua vez, Certeau (2016, p.46) destaca a relação conflituosa entre a História e a ficção, na medida em que a tarefa daquela se confunde com uma oposição a esta, oposição ao que é falso, à ficção sobre o passado. Por seus procedimentos documentais metodológicos a historiografia se autoriza a falar em nome do real. O discurso historiográfico, afirma Certeau, faz crer no real pela denúncia ao erro do falso.

Embora retome a premissa da semelhança tropológica entre a ficção e a história, Ricoeur (1997, p.248) afirma por outro lado que, ao contrário do escritor, o historiador carrega em seu discurso o apelo à objetividade. Reconhece que o historiador, mesmo quando procede à uma leitura cautelosa das fontes, nunca é capaz de conhecer o passado, senão somente conhece o seu próprio pensamento sobre o passado. De fato, Ricoeur considera que inexistente qualquer fato objetivo do passado, havendo apenas a intenção de conhecê-lo tal como teria acontecido, ou seja, só a objetividade existe efetivamente. Nesse mesmo sentido é que Lucini argumenta que

A abordagem do passado sob o signo do Mesmo provocaria um esvaziamento, pois os conectores que fazem a mediação na preservação do passado, o rastro e a tradição, da sequência de gerações, deixariam de ser elementos que permitem uma nova posse. Posse que fica impossibilitada aos alunos que recebem um texto que exhibe a história de nossos antecessores como a ação deles, logo, não competindo ao aluno, seja sob o signo do Mesmo, seja sob o signo do Outro<sup>15</sup>, criar a história como a sua história (LUCINI: 1999, p. 67)

Desse modo, Ricoeur (1997, p.255) propõe a conjugação dos esforços do Mesmo e do Outro para a composição de um grande gênero: o Semelhante, ou o Análogo. Não ficcional, a história não deixa de lado por completo o caráter metafórico da reconstrução que opera, sendo a categoria do Análogo uma forma que Ricoeur encontrou de conceituar a estrutura tropológica do discurso historiográfico. Em outras palavras, na narrativa o historiador deixa implícita a sua consideração de que as coisas devem ter se passado *como se diz* nessa narrativa; “graças ao crivo tropológico, o *ser-como* do acontecimento passado é levado à linguagem” (RICOEUR: 1997, p.258). Ricoeur admite então que essa aproximação tropológica entre a ficção e o “real”, poderia confundir os planos de descrição da realidade na literatura e na história.

Entretanto, por outro lado, mesmo negando a pretensão do historiador em representar o acontecimento precisamente tal como ocorreu, Ricoeur (1997, p.259) reconhece como argumento para a diferença marcante entre a ficção e a história no trato com o “real” a pretensão que somente o historiador possui em construir uma narrativa a partir dos acontecimentos do passado, fazendo uso dos vestígios existentes. Como Certeau, declara que é pela referência aos documentos que a historiografia se constitui e configura os acontecimentos passados dentro de um enredo metafórico, mesmo que esses documentos não garantam a presença do “real”. Tal

---

<sup>15</sup> As expressões signo do Mesmo e signo do Outro foram criadas por Paul Ricoeur para denominar abordagens historiográficas que acreditam na possibilidade de anulação da distância temporal que nos separa do passado e que nega a persistência do passado no presente, respectivamente. RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa*. v.III. 1997, pp.244-254.

opinião também é compartilhada por Rüsen e é fundamental para definição que este traz da “consciência histórica”. Para Rüsen, a objetividade do discurso do historiador imprime a marca da ciência na historiografia, formalizada no fazer história através do recurso às fontes.

Este fato tem levado os pesquisadores do campo do ensino de história, influenciados pela perspectiva ruseniana, a buscar – geralmente por meio de entrevistas – como a preciosa consciência histórica se expressa nas narrativas dos jovens, investigando de que formas a produção de narrativas propriamente históricas, a explicação histórica ou a interpretação histórica são apresentadas pelos alunos<sup>16</sup>. Divididos os espaços do histórico e do ficcional, daí em diante as pesquisas sobre cognição histórica fundadas no pensamento de Rüsen sobre a veracidade do discurso historiográfico, buscaram entrever nos jovens a lógica temporal da sua argumentação na defesa de um ponto de vista (como fez Maria A. Schmidt) ou na sua interpretação dos acontecimentos históricos (como o fizeram Peter Lee e de Isabel Barca). Como já mencionei, seus trabalhos representam uma indiscutível contribuição para o campo de estudos sobre a cognição histórica.

Pode-se então contestar se o reconhecimento do caráter ficcional da composição da intriga não compromete a função da narração histórica em orientar a consciência no tempo. Talvez uma pergunta mais interessante fosse a seguinte: o status de ciência da historiografia, dotada, portanto, de objetividade no trato com as fontes vestigiais, é fundamental para o sucesso da educação histórica comprometida com a missão de formar a consciência histórica do aluno como afirmam alguns estudiosos no assunto? Seguramente não, pois me parece que essa opinião ignora a existência de diferenças fundamentais entre a produção do saber histórico escolar e a produção do saber histórico acadêmico.

Quando nos deparamos com o objetivo da escola, é preciso admitir que por suas finalidades o saber histórico denominado acadêmico se diferencia do saber histórico a que chamamos de escolar, ainda que estejam igualmente relacionados ao conjunto das formas de apropriação e produção da história (CAIMI: 2009, p.66). A produção de ambos mobiliza as experiências do passado, expressa-se formalmente no modelo narrativo e resulta de um processo intertextual de configuração mimética. Não obstante, há que se considerar uma indisfarçável diferença quanto às finalidades de cada um dos espaços de produção desses saberes: assim como Sarlo (2007), creio que os objetivos da educação histórica não são os

---

<sup>16</sup> Além dos estudos já mencionados de Lee e Ashby, destaco neste campo as pesquisas de Isabel Barca, Marília Gago e Maria Auxiliadora Schmidt.

mesmos da produção acadêmica e que, por isso, não pode ser imprescindível adaptar os métodos científicos da pesquisa historiográfica aos procedimentos didáticos adotados para a aprendizagem histórica.

O principal objetivo da história escolar é proporcionar ao aluno a competência de orientar-se temporalmente motivado pelo desejo de superar as carências do presente que orientam, por sua vez, a sua interpretação das experiências históricas. Algumas das suposições sobre a aprendizagem de Lee e Ashby (2000) já sinalizadas não são satisfeitas pela metodologia da ciência histórica. De fato, na prática a transposição dos métodos e procedimentos histórico-científicos de pesquisa implica em alguns transtornos e inconveniências. Em primeiro lugar, porque os métodos científicos de interpretação das fontes históricas são demasiadamente complexos para serem aprendidos por crianças; além do mais, tal aprendizado sozinho não colabora para a formação da consciência histórica. Não cabe à escola a tarefa de formar historiadores mirins.

Em segundo lugar, porque os métodos científicos de investigação historiográfica não dão conta da polissemia do pensamento histórico dos alunos e alunas. De fato, Ricoeur sinaliza a existência de uma corte epistemológico entre o conhecimento histórico e a competência para acompanhar uma história, o que afeta a competência narrativa no nível dos procedimentos (1994, p.251). A realidade do passado reconstruída em um processo de refiguração, como Ricoeur o denomina, denuncia ao mesmo tempo a relação dialética entre a sua aparência e a sua essência (significado). Isso significa que a interpretação das diversas formas de narrativa histórica trabalhadas em sala de aula está sujeita à mobilização mental de referenciais visuais e simbólicos que compõem o imaginário pessoal atribuídos ao período em questão. Quando estamos falando do Antigo Egito, por exemplo, a interpretação dos alunos será o resultado da seleção de determinados arquétipos e símbolos apreendidos socialmente para dar inteligibilidade à narrativa: a pirâmide assistida em um filme, o faraó do desenho animado, a múmia da revista em quadrinhos ou da série de televisão, etc. De fato, a nossa interpretação, esquemática e inteligível, da narrativa histórica enunciada denuncia a seleção das imagens que aceitamos atribuir ao passado reconhecido. É através desse jogo, ao mesmo tempo intertextual e interimagético que reconstruímos a realidade do passado e somos capazes de percebê-lo segundo suas peculiaridades, “tal como” o mundo era testemunhado. Perceber as peculiaridades de uma determinada época, observando as variações no tempo seja para tomar distância ou para aproximar-se empaticamente das experiências históricas é uma capacidade fundamental para a tomada da consciência histórica.

Contudo, não tenho motivos para crer que o manejo adequado dos documentos e a realização cuidadosa dos procedimentos de análise sejam atividades cujo domínio é capaz responder a todos os fatores implicados na imaginação da realidade histórica de certo acontecimento; pois este tipo de abordagem não se concentra sobre os saberes históricos que o estudante possui, senão quando muito espera contar com esses saberes para a consecução de tarefas de caráter científico (o que necessariamente não tem qualquer relação com o aprendizado que se realiza fora da escola, e nem poderia ter).

Em terceiro lugar, porque a narrativa histórica produzida pelos alunos não precisa se submeter à pesquisa documental e à fidelidade dos fatos para atingir a finalidade do aprendizado histórico. Sua preocupação deve ser o aprendizado do tempo através das experiências históricas mobilizadas na sala de aula, e não aprender a seguir um certo rigor metodológico ou procedimental (ROCHA: 2009, p.14). Isso implica antes defender que entre produção do que podemos chamar saber histórico acadêmico e do saber histórico escolar há uma diferença decisiva: no caso do primeiro a narrativa é o meio (como modelo topológico de configuração espaço-temporal da ação humana) e o fim (voltada para a apreciação dos demais historiadores, seus pares, e para a divulgação dos resultados em outros espaços extra ou inter acadêmicos); no caso do último a produção da narrativa pode ser entendida como sendo apenas um meio, com um fim não em si mesma, mas sim nas suas pretensões educativas; ela é em si uma estratégia pra desenvolver a competência narrativa do aluno.

Competência narrativa não significa um saber fazer, no sentido técnico do termo. Ela é o meio de contato do aluno com as experiências históricas, interpretadas mediante as suas próprias experiências e carências de orientação temporal. Como afirma Cerri (2010, p.274), se por um lado não é apropriado tomar a consciência histórica como objetivo de ensino, já que se trata de um conceito cuja principal função é heurística, por outro lado certamente a ideia de “competência narrativa” decorre desse conceito como objetivo de ensino. Em Rüsen (2012), a competência narrativa é a competência específica e essencial da consciência histórica, uma vez que é através da narrativa que se pode realizar a orientação temporal, sintetizando historicamente as dimensões do tempo, do valor e da experiência. Em outros termos, consiste “na faculdade de representar o passado de modo tão claro e descritivo que a atualidade se converta em algo compreensível e que a própria experiência vital adquira perspectivas de futuro sólidas” (RÜSEN: 1997, p. 82). Não se trata de competência no sentido de uma habilitação acadêmica, a qual se atingiria por meio de algum curso e se resolveria o problema de modo definitivo. Como capacidade de atribuição de sentido histórico, de organização temporal da

orientação da vida prática e de interpretação de si e do mundo, resulta de um aprendizado, e se reconstrói continuamente, em função das novas experiências e mudanças na realidade e do diálogo com novos argumentos. A incompetência narrativa, por consequência, é a incapacidade de orientar-se no tempo de acordo com a própria identidade, dialogando com o conjunto de elementos históricos intervenientes na vida prática e o conjunto de ideias e argumentos presentes no mundo cultural.

O que se denomina competência narrativa pode então ser dividida em: a competência de experiência ou perceptiva, que é constituída pela capacidade de perceber o passado como tal, distinto e distante do presente, mas condicionante da vida; a competência interpretativa, que tem caráter teórico e vem a ser a capacidade de interpretar o que se aprendeu do passado através de sentido e significado que reconstruímos continuamente; e a competência de orientação, que tem caráter prático, uma espécie de letramento histórico, ou seja, a capacidade de aplicar as ideias e conhecimentos que produzimos reflexivamente para orientar nossa vida prática, na tomada de decisões cotidianas (CERRI:2010, p.275). Todas essas capacidades não podem se desenvolver senão através da interação entre dois interlocutores: o enunciador e o destinatário da narrativa histórica, que neste diálogo entre o presente e o passado estabelecem uma conexão intersubjetiva, na qual a imaginação histórica cumpre uma função semântica e esquematizadora. Se a imaginação histórica é o elemento fundamental para a realização plena das três operações do círculo da mimese (ligada à competência interpretativa), segundo a perspectiva hermenêutica de Ricoeur, certamente também é fundamental para que a relação do aluno ou aluna com a realidade do passado passe sucessivamente pelo crivo do Mesmo, do Outro e do Análogo<sup>17</sup> (o que se pode associar à chamada competência de experiência).

Logo, se por um lado ao professor não cabe tornar o estudante capaz de produzir pesquisas através de fontes documentais como faz o historiador<sup>18</sup>, mas sua tarefa consiste em colaborar para o desenvolvimento da competência narrativa, e por outro a narrativa histórica e a narrativa ficcional compartilham do mesmo tropo linguístico, porque a narrativa de ficção não

---

<sup>17</sup> “Em suma, a teoria dos tropos por seu caráter deliberadamente linguístico, pode integrar-se no quadro das modalidades da imaginação histórica, sem, porém, integrar-se em seus modos propriamente explicativos. Nesse aspecto, ela constitui a estrutura profunda da imaginação histórica” (RICOEUR: 1997, p.257).

<sup>18</sup> Discordo neste ponto, portanto, de algumas propostas didáticas que não dissociam a metodologia da pesquisa histórica da metodologia de ensino de história, a exemplo de Zaragoza, Iglesias e Perez e Cousinet (*apud* SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Braga. *O trabalho histórico na sala de aula*. HISTÓRIA & Ensino, Londrina, v. 9, p. 219-238, out. 2003).

poderia fazer parte das atividades destinadas ao aprendizado histórico? Barca e Gago observam que

No plano educacional, têm surgido algumas propostas de utilização da narrativa na aula de História (...). Estas propostas são compatíveis com a visão estruturalista da História, quando se sugere que se trabalhem personagens históricas singulares, atrativas para os jovens sobretudo quando se encontram no ‘estádio romântico’ (...). Mas por vezes situam-se ao lado da reflexão epistemológica, como é o caso da proposta de uso do imaginário ficcional. Este imaginário pode e deve ser utilizado, se respeitar uma metodologia adequada à interpretação de fontes de natureza diversa<sup>19</sup>. (BARCA; GAGO: 2004, p.34).

Duas considerações acerca da diferença entre a metodologia de ensino e a metodologia de pesquisa historiográfica se impõem: a pesquisa empreendida pelo próprio aluno ou aluna é importante, mas não precisa basear-se em método de consulta e crítica de documentos históricos, como já foi dito; e mantendo-se o foco sobre o objetivo de desenvolver no estudante sua competência narrativa, ou seja de torna-lo capaz de se orientar temporalmente mediante a sua compreensão particular das diferentes experiências históricas enunciadas (ROCHA: 2009, p.16), uma maior importância recai então sobre a sua estruturação do tempo, ou seja, sobre o modo como os acontecimentos históricos se tornam cognoscíveis em forma de narrativa, operando através da noção espaço-temporal que contextualiza a ação humana para dar-lhe sentido.

Advogo então em favor de três pressupostos, o primeiro já mencionado e os dois demais abordados a seguir. Em primeiro lugar, a ficção pode ter espaço nas práticas de ensino de história, pois é um meio privilegiado de acesso do professor de história à imaginação que esquematiza o tempo no pensamento da criança e do jovem e revela os caracteres temporais dos elementos prefigurados.

Em segundo lugar, esse diálogo entre a ficção e a historiografia deve se dar preferencialmente através do ato de escrita, a qual deve assumir um papel privilegiado na aprendizagem histórica, em detrimento da concentração sobre o aprendizado dos métodos de pesquisa ou da aula baseada na abordagem magistral do professor. Mais do que situar a escrita no lugar central da atividade pedagógica, procuro pensar a aula de história como espaço de produção de narrativas, em que o professor atua como revisor ou coautor. Esse exercício, que

---

<sup>19</sup> Por “fontes diversas” entendi que as autoras não se referiam unicamente a fontes primárias, mas qualquer material ou documento útil para consulta sobre a história, desde que devidamente apurado.

revela atores e autores, também enfatiza o papel do leitor, que deixa de ser visto como um ser passivo e assume a posição de alguém que dá sentido ao que lê, que apropria e inventa significados, transitando “do mundo da leitura para a leitura do mundo” (ROCHA: 2009, p.25). Se, ao fim e ao cabo, como afirmou François Furet, “fazer história é contar história”, então “cabe compreender as especificidades desse fazer e explorar as possibilidades desse contar, procurando pensar de forma articulada a escrita e o ensino da história” (ROCHA: 2009, p.25).

Por último, creio que ao dar lugar à ficção e à criação artística nas práticas pedagógicas privilegiamos também uma relação de tipo afetiva com as experiências históricas, às quais os alunos e alunas têm acesso por meio da consulta em livros didáticos ou acadêmicos – tanto em razão de sua forma poética quanto pelo sentimento de empatia que desperta –, não somente a busca pela apreensão cognitiva dos dados. O enredo das histórias e o enredo das estórias, como já afirmei, não se dissociam no que se refere ao caráter tropológico de sua configuração mimética. Como reconhece Ricoeur

(...) admito de bom grado que, isolado do contexto dos dois outros grandes gêneros – o Mesmo e o Outro – e sobretudo isolado da pressão que exerce sobre o discurso o *face-a-face* – o *Gegenüber* – em que consiste o *ter-sido* do acontecimento passado, o recurso à tropologia ameaça apagar a fronteira entre a ficção e a história (RICOEUR: 1997, p 259).

A proposição de uma abordagem pedagógica da disciplina História na escola ligada à arte não exclui completamente o caráter científico da narrativa histórica ligado à objetividade das suas pretensões. Com isso apenas se reconhece que as finalidades pedagógicas do processo de ensino-aprendizagem de história no atual regime de historicidade exigem métodos menos científicos para tornar os estudantes capazes de interpretar de modo também subjetivo a realidade do tempo passado. Significa afirmar que a cognição histórica não depende de operações técnicas ou de uma visão lógico-argumentativa particulares ao campo da historiografia. Tampouco esse saber fazer científico, é suficiente para tornar nossos alunos e alunas capazes de responder às demandas do presente. Significa, enfim, reconhecer a existência de formas diferentes de expressão da realidade, artística e científica, sem defender a superioridade de uma sobre a outra na qualidade do “real” representado, mas fazendo proveito da contribuição que ambas podem acrescentar para a consecução de uma educação histórica humanista. É advogando contra o excesso de cientificismo dos historiadores que Manoel Salgado defende que

A história formulada como *Bildung*, contrapõe-se radicalmente a uma perspectiva de tecnicização do passado, reinscrevendo-a no campo artístico, em seu sentido de criação, como forma de fazer frente a dois riscos importantes: primeiro, a cientificização da história, entendida apenas por uma vertente metodológica (...) como se os problemas históricos estivessem resumidos à equação de problemas de ordem metodológica; segundo, a fuga do sujeito do campo de preocupações da reflexão histórica. Considerar a história nessa perspectiva significa não desvinculá-la dos processos didáticos voltados para a sua apresentação tendo em vista o público, necessariamente o ator central desse processo de conhecimento do passado, para quem essa tarefa de investigação deve ter algum sentido. (GUIMARÃES: 2009, pp.48-49).

Sob essa perspectiva, Guimarães considera a possibilidade de se pensar na articulação a partir do conceito de consciência histórica entre a teoria da história e a didática da história, ainda que persigam finalidades e objetivos diversos (2009, p.49). A primeira possibilita ao aluno adquirir competências específicas capazes de fundamentar uma reelaboração incessante da experiência temporal com relação às experiências passadas; a segunda, por sua vez, dá condições de criar as bases para o estabelecimento de relações com o passado que são necessariamente distintas segundo os presentes vividos.

Entretanto, faz-se necessário responder a pergunta: a presença da ficção poética compromete a função de orientação da vida prática? O recurso ao formato artístico e imaginativo da narrativa certamente compromete o status de ciência da pesquisa historiográfica tal como é defendido por aqueles que se debruçam sobre o tema da educação histórica entendendo-a como estando ligada inexoravelmente à interpretação dos documentos vestigiais do passado. Contudo, como assinali, creio que a apreensão do tempo e das experiências passadas não depende do apego dogmático a nenhum método ou procedimento considerados imprescindíveis pelos historiadores para a garantia de um conhecimento autêntico ou de orientação temporal. A capacidade de dar estrutura ao tempo histórico depende efetivamente do exercício de narrá-lo mediante o exercício autônomo de articulação temporal dos eventos do passado, os quais o aluno e a aluna têm contato a partir das diferentes narrativas históricas já produzidas em outros espaços: livro didático, historiografia acadêmica, fontes primárias, filmes, desenhos animados, revistas em quadrinhos, jornais, páginas da *web*, etc. É no momento da produção da narrativa, da escrita da história mediante a interpretação do tempo expresso em outras diferentes narrativas históricas, pictóricas, orais ou escritas, que se dá a apropriação do tempo histórico e o por conseguinte o aprendizado se realiza.

É necessário priorizar a narrativa do tempo histórico nas práticas de ensino dando espaço para a criatividade e a imaginação, sem zelar por um único modelo normativo, como se ao

falarmos de “narrativa histórica” estivéssemos nos referindo à um tipo de narrativa cuja especificidade se encontrasse na forma e não somente no conteúdo. Na minha opinião, o aprendizado do tempo histórico desfruta de algumas vantagens significativas quando o ato de narrar é tomado em primeiro plano como um ato artístico ao invés de explicativo ou argumentativo, e o professor propõe atividades multimodais de narração. A primeira é que métodos desse tipo liberam o estudante do ensino básico do rigor metodológico da ciência, que incomoda até mesmo os profissionais das ciências humanas. Em segundo lugar, auxilia na esquematização da configuração temporal, ao facilitar a manifestação dos elementos prefigurados a serem refigurados mediante a leitura da narrativa utilizada em aula. Por último, mas não menos importante, é a forma mais autônoma de exprimir as carências de orientação pessoal da vida prática escondidas as vezes até no inconsciente, em razão de traumas ou inseguranças.

Isso porque a orientação temporal não é uma determinação imposta por um *modus operandi*. Orientar-se depende da consciência de sua condição enquanto agente histórico, ou seja, aquele que age amparado pela consciência de que o seu entendimento da realidade do presente está inexoravelmente ligado à sua própria interpretação temporal das experiências históricas. Ora, essa interpretação deve ser crítica, mas não é necessário recorrer aos documentos históricos. A capacidade de criticar decorre menos do rigor no emprego adequado de técnicas e procedimentos no trato das fontes, do que do juízo particular ligado à confrontação intertextual das diversas narrativas, produzidas em e para espaços igualmente diversos. É, pois, legítimo e crucial o uso de recursos variados que permitam o contato do aluno com narrativas vestigiais, mas também midiáticas, lúdicas, acadêmicas ou digitais, desde que ele reconheça a diferença entre elas quanto às possíveis intenções do seu enunciador, relacionando-as às demandas e limitações impostas tanto pelo espaço de produção quanto pelo público ao qual se destinam (afinal tratam-se de referências inevitáveis que os estudantes sempre trazem para a aula de história). São referências importantes para a refiguração do passado operada pelo aluno e a aluna, desde que sejam encaradas como tendo níveis diferentes de rigor científico. Desse modo, que problema há em se tomar a historiografia acadêmica, ou o livro didático que lhe é tributário<sup>20</sup>, como uma referência para atividades criativas (desde que sujeitas à reflexão crítica, é claro) ao invés de privilegiar o exercício de investigação e crítica documental?

---

<sup>20</sup> Reconheço a existência de uma numerosa bibliografia acerca da relação entre a historiografia acadêmica e a narrativa do livro didático, relacionadas ao debate sobre o conceito de Transposição Didática, termo introduzido em 1975 pelo sociólogo Michel Verret e rediscutido por Yves Chevallard em 1985 em seu livro *La Transposition*

Com razão critica-se atualmente uma forma de narrativa que se configurou nos livros didáticos a partir de enredos quase ficcionais, nos quais, segundo Bittencourt (2004, p.144), os acontecimentos são amenizados e romanceados, e os personagens assumem o papel de bons ou maus, dentro de uma trama maniqueísta. Certamente, quando tratamos o livro didático como uma referência importante na aula de história – quando não a única, dependendo dos recursos objetivos da escola – não se pode admitir tal abordagem. Ao refutar o argumento de que a cognição histórica depende do manejo adequado das fontes históricas, ou considerando-se suficiente a leitura crítica das referências historiográficas e do livro didático, não se espera que as aulas de história estejam baseadas em conteúdos fantasiosos, que podem despertar maior interesse nas crianças e jovens. Propõe-se, ao contrário, que a narrativa do livro didático ou a historiografia acadêmica ofereçam um contraponto para que as referências prévias dos alunos sobre o passado sejam articuladas às novas. Os alunos devem concebê-las como sendo descrições mais realistas sobre os acontecimentos e personagens do passado, porquanto se preocupam com a produção de narrativas mais verossímeis, baseadas na interpelação das fontes históricas com rigor metodológico-científico. Esses textos sem dúvida são importantes para o aprendizado histórico como fonte de consulta e por isso não devem ser ficcionais ou romanceados.

O recurso à imaginação e à ficção deve ser entendido como parte legítima a ser incorporada no processo de escrita da história; na criação, por parte dos alunos e alunas de suas próprias narrativas. É necessário que o estudante compreenda o que difere a narrativa histórica da narrativa ficcional, quanto a suas diferentes formas de lidar com a realidade, inclusive compreendendo a subjetividade implícita na narrativa que se pretende histórica. A questão é reconhecer que ao dar liberdade criativa para ato da enunciação do passado a articulação entre ficção e real na tessitura do enredo que vai se formando não impede que o enunciador efetivamente torne-se capaz de se orientar temporalmente.

O que Ricoeur (2012) explica é que as categorias temporais passado, presente e futuro se evidenciam para a consciência também em uma narrativa fictícia, pois o interlocutor ou o

---

*Didactique.* No entanto, o aprofundamento dessa discussão não interessa ao presente trabalho, que se limita a reconhecer a existência na realidade de uma relação de mediação entre os saberes produzidos nessas duas noosferas, a da escola e da universidade. Por último, gostaria de marcar minha posição, reconhecendo os benefícios que essa mediação pode trazer para o enriquecimento da cultura histórica. Para mais informações, vide Carmem Gabriel. Usos e abusos do conceito de transposição didática – considerações a partir do campo disciplinar de História. *Anais do IV Seminário Perspectivas do Ensino de História*, Ouro Preto, 2001.

locutor precisa operar por meio da conjugação verbal própria do tempo<sup>21</sup>. A diferença entre a narrativa de ficção e a narrativa histórica é, pois, que esta não somente foi expressa através das formas verbais do tempo vivido, mas também resulta da intenção do locutor de expressar o tempo vivido, mediante a sua configuração a partir do tempo histórico. Neste caso, ao contrário do primeiro, o tempo narrado é o próprio tempo vivido (RICOEUR: 2012). Entretanto, o que aqui se propõe para o aprendizado histórico não é a abolição do tempo vivido das experiências humanas do passado, para atribuir um lugar central à pura ficção na aula de história, mas apenas tirar proveito do que Ricoeur chama de “entrecruzamento entre a história e a ficção”, do ponto de intersecção entre os dois tipos de narrativa, para atingir as finalidades da educação histórica. A ficção permite o deslocamento da voz narrativa, quando a intriga passa a se dar então a partir das ações do personagem. Como assinala Ricoeur (2012, p.149), esse recurso exclusivo da ficção permite que a narratologia dê um lugar à subjetividade, sem que esta seja confundida com a do autor real. Esta “voz” do personagem não deve ser entendida como uma autobiografia disfarçada. Ela é, ao contrário, como afirma Ricoeur, uma forma intersubjetiva de se relacionar com o passado, aonde a experiência fictícia do personagem no mundo do texto – concebido pelo autor como verossímil devido a sua interpretação das narrativas sobre esse mundo do passado, reconstruído no texto – exprime a noção temporal do autor, seu “ponto de vista”<sup>22</sup> sobre o tempo do protagonista, nas suas dimensões psicológicas e metafísicas.

O entrecruzamento entre história e ficção torna possível o uso pedagógico do recurso à segunda para o desenvolvimento da competência narrativa, mesmo admitindo-se haver no pensamento de Ricoeur a diferenciação entre o tempo histórico e o tempo da ficção nas suas respectivas relações com o tempo fenomenológico<sup>23</sup>? Embora não estivesse preocupado com a aprendizagem histórica, creio que o que Ricoeur considera como o entrecruzamento entre a história e a ficção (tanto a ficcionalização da história quanto a historicização da ficção) pode representar uma concepção valiosa para se repensar as estratégias de ensino voltadas para a cognição histórica e a competência narrativa. Ela abre espaço para práticas de ensino através da arte e envolvendo toda a diversidade das produções culturais acerca do passado às quais os

---

<sup>21</sup> Por isso, “o tempo fictício nunca está completamente cortado do tempo vivido, o da memória e da ação”, afirma Ricoeur (2012, p.128)

<sup>22</sup> O “ponto de vista” designa numa narrativa em terceira ou em primeira pessoa a orientação do olhar do narrador em direção a seus personagens e dos personagens uns em direção aos outros (RICOEUR: 2012, p.162).

<sup>23</sup> Ricoeur resume essa diferença do seguinte modo: a ficção inventa o que ele denomina “variações imaginativas”, enquanto a história reinscreve o tempo fenomenológico sobre o tempo cósmico (1997, p.315). Tempo fenomenológico é o tempo da interlocução, ou seja, aquele que se dá no momento presente em que ocorre simultaneamente a enunciação e a recepção.

estudantes podem ter acesso. Por ora, também não pretendo me alongar neste assunto, apenas gostaria de ressaltar o poder do imaginário tanto sobre a reconstrução figurativa do mundo passado quanto sobre a inscrição do tempo fenomenológico em tempo histórico.

Por último, antes de me debruçar sobre a empiria para defender os pressupostos apresentados até aqui através da análise fenomenológica interpretativa do material produzido pelos jovens examinados, gostaria de resumir as principais considerações feitas para sintetizar todas as ideias e facilitar o entendimento do meu leitor:

1) a principal finalidade do processo de ensino-aprendizagem em história deve ser o desenvolvimento da competência narrativa, entendida como um meio de tornar o estudante capaz de agir no mundo consciente da dimensão temporal da realidade percebida, possibilitando a sua emancipação individual e a sua transformação em agente capaz, igualmente, de atuar em prol da emancipação coletiva. O que não passa necessariamente, creio, pelo aprendizado do domínio das técnicas e metodologia da pesquisa científica;

2) somente se aprende a narrar narrando; e por isso o desenvolvimento da competência narrativa, assim como a cognição histórica, depende não apenas das formas como os eventos são explicados, mas também da articulação das experiências temporais entre si, organizadas num vetor temporal que lhes dê sentido. Se fazer história é contar uma história, diria que aprender história não é uma ação menos ativa. Aprender história exige a apropriação dos dados sobre o passado para a sua organização em configurações inteligíveis. Essa apropriação não pode ser ensinada, ela depende das formas como o estudante lida com o tempo. Ela pode ser, no entanto, aperfeiçoada de acordo com o domínio de modalidades diversas de narrar, para que seja possível manipular o tempo histórico e torna-lo operacional;

3) O desenvolvimento da competência narrativa deve estar associado à atividade escrita e reescrita, num contínuo de escrever, ler e reescrever. Esse método permite ao estudante deparar-se com a sua reconstrução do mundo do passado, e avaliar numa autocrítica as formas como esse passado foi constituído. Assim, além do tempo histórico, o estudante reflete sobre seus pensamentos e se participa ativamente do processo que leva a (re)constitui-los;

4) o professor de história não pode se furtar a considerar as outras diversas esferas de produção de narrativas históricas, além do espaço escolar e do espaço acadêmico, pois a interpretação intertextual dos alunos se dá invariavelmente através das referências conceituais, simbólicas e

imagéticas experimentadas fora do espaço escolar, em produtos cada vez mais numerosos mas contendo informações nem sempre confiáveis;

5) para a aprendizagem histórica a diferença fundamental entre os atos de narrar uma estória e narrar uma história corresponde à percepção da consciência sobre os acontecimentos narrados – declaradamente fantasiosos no primeiro caso, supostamente verdadeiros no segundo caso – não havendo diferença entre a literatura e a história quanto aos aspectos formais e estruturais de ambas<sup>24</sup>. Não havendo, pois, diferença quanto ao tropo determinante da configuração narrativa (metáfora) o ato de enunciação pode muito bem basear-se no tempo histórico através da crítica intertextual, sem depender necessariamente dos métodos de investigação científicos.

Ligada a todas essas assertivas, procurou-se demonstrar nos capítulos subsequentes deste trabalho como a noção temporal e a apreensão das experiências do passado se beneficiam da produção pelos estudantes de composições fictícias historicamente contextualizadas, o que espero que represente apenas uma das inúmeras possibilidades de casamentos profícuos entre a arte de narrar e as finalidades de orientação temporal da ciência historiográfica.

No momento destinado à análise semiótica das narrativas pictóricas e escritas compostas pelos alunos a partir de algumas atividades<sup>25</sup> será explorada a conexão entre a linguagem e a imagem. Mais especificamente, procurou-se analisar a relação entre a leitura que os jovens fizeram de certas imagens e a tessitura poética da narrativa construída em seguida. Para algumas atividades também foi proposto um questionário composto de três perguntas sugerindo-lhes que se imaginassem participando da cena e tomando parte na situação retratada, numa tentativa de obter algum indício da relação imaginária que esses jovens estabelecem entre o mundo do texto e o seu próprio mundo. Como algumas dessas imagens são documentos iconográficos do passado e porque para os desenhos elaborados foi exigido dos alunos e alunas que representassem determinado acontecimento ou realidade do passado tal como o concebiam

---

<sup>24</sup> Certeau reforça esta perspectiva sobre a relação entre a literatura e a história quando diz: “Bem longe de considerar a literatura como a ‘expressão’ de um referencial, conviria reconhecê-la como algo de análogo ao que os matemáticos foram, durante muito tempo, para as ciências exatas: um discurso ‘lógico’ da história, a ‘ficção’ que a torna pensável” (2016, p.92). Em Ricoeur encontramos uma opinião análoga: “Tão logo admitimos que a escrita da história não se ajunta de fora ao conhecimento histórico, mas dele é solidária, nada se opõe a que admitamos também que a história *imita* em sua escrita os tipos de armação da intriga herdados da tradição literária” (1997, p.323)

<sup>25</sup> As atividades propostas foram formuladas pelo autor, mas inspiradas em testes de apercepção e de projeção próprios da psicologia analítica como o Teste de Apercepção Temática (TAT) e o Procedimento de Desenhos-Estórias (D-E). Contudo, deixo claro que não domino o campo da psicanálise e não creio ser necessário dominá-lo para atingir os fins dessa pesquisa. Foram todos tomados aqui apenas como referência procedimental e de método, mas seu conteúdo, formato e, principalmente, a análise dos seus resultados foram adaptados aos objetivos descritos anteriormente.

mentalmente, a análise semiótica foi conduzida na direção da busca pela função temporal da imagem, dos arquétipos e demais traços prefigurados para a refiguração e esquematização do tempo histórico da narrativa, além do seu papel enquanto responsáveis pela mediação simbólica e de sua função semântica.

Em síntese, a inspiração fundamental para esta pesquisa é o pensamento de Paul Ricoeur, em especial duas de suas ideias: o esquematismo desempenhado pela imaginação na produção de sentido – ideia original de Kant, na realidade – e do entrecruzamento entre a história e a ficção. O exame subsequente das experiências feitas compartilhou da mesma perspectiva e sua análise fenomenológica interpretativa espera tirar proveito das contribuições do paradigma narrativista ricoeuriano para a reflexão sobre a aprendizagem histórica.

## 2 LINGUAGEM, IMAGEM E TEMPO: ANÁLISE SEMIÓTICA DA NARRATIVA FIGURADA

Eu entendi que aquele cara do filme parecia um homem da caverna que estava fazendo alguma coisa que parecia um morro ou uma pirâmide que ele fez eu acho que era pra ficar perto do sol ele fez em cima do morro ou da pirâmide um bagulho em direção ao sol e abriu os braços devia estar saudando o sol. O cara que fez a mesma coisa jogou uma coisa para cima do outro e começou uma guerra entre os dois que acabou em morte e aquilo que eles construíram ficou diferente, e depois de anos aquilo ainda está lá.

Só sei que depois que o outro jogou alguma coisa o outro não tolerou e ficou um tacando no outro. Um não tolerava o outro.<sup>26</sup>

*Juliana, 15 anos, estudante do 8º ano do CIEP022.*<sup>27</sup>

Não são pouco numerosas nem tampouco ostensivas as constatações já feitas na nossa época sobre o imperialismo da imagem na cultura ocidental contemporânea. A dimensão crescente e aparentemente irreversível do espaço que os meios de comunicação ocupam no nosso cotidiano e a contribuição da internet para o incremento da configuração multimídia e imagética da nossa realidade são fatos igualmente fáceis de se constatar. Se um ritmo acelerado tem marcado a nossa experiência do tempo, por outro lado, como dizem, “uma imagem vale mais do que mil palavras” e a realidade criada, recriada e editada por meio de imagens nos poupa tempo. As imagens parecem mesmo ocupar todos os espaços onde é necessário economizar no discurso ou então permitir que todos testemunhem com os próprios olhos as informações anunciadas. As imagens nos rodeiam: as distintas formas de elaborar ideias, de imaginar, de comparar, enfim, de comunicar, se processam através de imagens. É nesse sentido que Gérard Vincent caracteriza a sociedade contemporânea, mais do que todas as anteriores, como uma sociedade icônica, na qual “o imaginário já não funciona a partir de enunciados transmitidos oralmente ou por escrito, mas a partir da torrente de imagens despejadas pelos meios de comunicação” (1992, p.192).

Conscientes desta realidade, as escolas no Brasil têm tentado, dentro das condições objetivas, ampliar o uso de recursos imagéticos e tecnológicos à disposição dos professores e alunos. Circe Bittencourt (2009) procurou demonstrar o crescimento significativo do uso de gravuras e ilustrações nos livros didáticos a partir da segunda metade do século XX. O objetivo parece ser o de atualizar os métodos de ensino para atender as demandas de um público que se

<sup>26</sup> A grafia original foi mantida.

<sup>27</sup> Foram dados pseudônimos aos estudantes citados a fim de preservar as suas identidades.

satisfaz cada vez menos com o quadro-negro e o giz. Infelizmente, o progressismo muitas vezes se limita à incorporação de novos recursos com o objetivo de tornar o conteúdo estudado mais interessante mas não subverte a lógica bancária da educação, tão fincados que estão os alicerces de uma pedagogia tradicional no nosso país. Mesmo que o esforço de modernização seja digno de reconhecimento, o diagnóstico dado pelos educadores nos revela a incapacidade do modelo de ensino tradicional em dar conta das vicissitudes pelas quais a humanidade tem passado nas últimas décadas, mesmo vestindo uma nova roupagem. E no entanto, apesar da importância desse tema para a Didática da História, Bittencourt (2009, p.361) denuncia que não existem muitas referências sobre o uso de imagens para o ensino de História, malgrado a ampla produção, a partir dos anos 50 e 60, de psicólogos, sociólogos e especialistas em semiologia ou teorias de comunicação, preocupados principalmente com a influência crescente do rádio, do cinema e da televisão na configuração de uma cultura de massa.

Diante deste cenário, algumas sugestões foram feitas no sentido de superar o uso da imagem apenas como ilustração nas aulas de história. A própria Circe Bittencourt (2009), assim como Ana Maria Mauad (2009), defendeu a necessidade de se problematizar a imagem, cujo realismo pode contribuir para uma atitude passiva, sob a ilusão de que ela prova a “verdade”. Ambas argumentaram em favor da necessidade de tornar o aluno capaz de interpretar criticamente as imagens, seja ela fotografia, pintura, filme, vídeo da internet, ou outra espécie de imagem qualquer, seja recente ou antiga. Ana Mauad, no entanto, avança na discussão, e para além da questão sobre a importância das imagens no nosso atual regime de historicidade ressalta que as imagens possibilitam a leitura da realidade que ela produz através da investigação sobre quem a produziu e sobre o contexto da produção (2009, pp.247-262). Se pensarmos que cada imagem produzida é resultado de um trabalho social de produção de sentido, nela estão condensados tempos de experiência humana. Afirma ainda que a condensação do tempo da experiência na imagem agrega valor a ela, distinguindo e hierarquizando a comunidade de imagens (MAUAD: 2009, p. 249). Menos preocupado com o ensino, Eduardo Neiva (1993) também reconhece que as imagens são parte de nosso legado histórico, mas que enquanto experiências conceituais e cognitivas participam de um presente concreto que as produziu. A imagem não é expressão imediata; ela depende de mediações, ainda que sutilmente implícitas. O que sabemos oferece as chaves para nossas percepções. Devemos reconstruir as peças perdidas de evidência. O ponto de partida é reconhecer analogias entre imagens e depois ir além das imagens: temos que estabelecer analogias entre textos literários, científicos e filosóficos (NEIVA: 1993, pp.13-14).

Segundo Francastel (1987, p. 133), as imagens estruturam historicamente formas da experiência humana. São simultaneamente reflexo e esboço de comportamentos. Da imagem à ação, os vários níveis possíveis da experiência cultural estão articulados. A imagem, portanto, ganha sentido através do enunciado da ação. Isso significa que, com seus personagens e cenários, ela também é narrativa. Foi Jakobson (2001) quem primeiro procurou demonstrar como o enunciado da imagem surge através de expressões, movimentos, cenários, indumentárias ou por técnicas como de enquadramento e luz que se manifestam e se compreendem mediante o simbolismo de seus significados.

Como em toda narrativa, o sentido da imagem se configura entre o narrador e o receptor. A leitura da imagem conduz a uma segunda narrativa, desta vez codificada linguisticamente, que comporta em si uma realidade apreendida a partir da realidade representada. De fato, parece difícil atribuir significação ao domínio da imagem sem lhe atribuir qualquer relação com o domínio da linguagem. Isto porque, desde sempre, o sentido parece que esteve ligado ao discurso (*logos* = razão e, para alguns, discurso). Dizê-lo não nos impede de concordar por outro lado com a opinião de Francastel (2011) de que as artes plásticas são um meio de se comunicar através de formas diferentes do domínio da linguagem, ainda que haja sempre o esforço de traduzir em palavras o significado da obra. A imagem, pois, materializa a memória em sua estética concreta, como uma espécie de cristalização do tempo, e, em contrapartida, cede espaço para a subjetividade das interpretações codificadas sobre o momento registrado.

No sentido inverso, Ricoeur (2007) afirma que a “ressurreição” do passado tende, também ela, a revestir-se de formas quase alucinatórias. Na mesma ocasião em que procura superar a dicotomia entre memória-lembrança e memória-imagem<sup>28</sup>, o autor afirma que a escrita da história partilha das aventuras da composição em imagens da lembrança sob a égide da função ostensiva da imaginação (p.70). Citando Louis Marin, Ricoeur de fato argumenta em favor da função icônica da escrita da história, que é, em último caso, uma representação de uma cena do passado, semelhante à uma descrição de uma pintura. Ainda segundo ele

Ao submeter-se à primazia da pergunta ‘o que?’, a fenomenologia da memória vê-se confrontada, desde o início, com uma terrível aporia que a linguagem comum cauciona: a presença, na qual parece consistir a representação do passado, aparenta ser ao mesmo tempo uma imagem. Dizemos indistintamente que nós representamos

---

<sup>28</sup> Ricoeur defende que a imaginação e a memória são categorias do pensamento que não se dissociam, apesar da separação eidética operada pela tradição filosófica ocidental entre suas intencionalidades: a primeira se referiria à ficção, ao irreal, o utópico enquanto a segunda diria respeito à lembrança do passado. Para mais, ver: Paul Ricoeur. *A memória, a história, o esquecimento* / Paul Ricoeur – tradução: Alain François [et al]. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

um acontecimento passado, ou que temos dele uma imagem, que pode ser quase visual ou auditiva (RICOEUR: 2007, p.25)

Nesse sentido, é correto afirmar que quando se trata de uma narrativa histórica, sua explicação/compreensão também depende do conjunto de imagens do qual dispomos pela experiência, como categorias prefiguradas, e que julgamos capazes de representar a aparência do mundo passado. Por isso uma ilustração pode aludir a determinado tempo histórico confiando que seu receptor será capaz de identificar a época aludida<sup>29</sup>. Não significa dizer que a imagem pode falar por si só, sem o uso da linguagem. É certo que o cinema é capaz de tecer uma trama unicamente através do recurso à edição de cenas, ao contrário da pintura ou da fotografia, cuja ação é tributária da linguagem, pois os personagens só entram em movimento mediante a tessitura da intriga que lhe confere sentido. Apesar disso, ainda que não estejamos diante de um texto, no cinema podemos dizer que há como se fosse um texto escondido no enunciado de cada imagem e na arrumação delas, a qual o espectador busca compreender igualmente através da linguagem, procurando reproduzi-la. Mas o cinema, a fotografia e as artes plásticas podem ser entendidos como modalidades de narrar em outros níveis além do verbal, e que constituem fatores indispensáveis ao pensamento. Embora sua tradução se dê sempre mediante o uso de palavras, a escrita e a fala são apenas duas das formas de se comunicar no mundo; muito mais limitadas e normatizadas do que a expressão ilustrativa, até mesmo porque quando pensamos não imaginamos palavras, mas formas aparentes. Em suma, é certo que a temporalidade dessas imagens não é definida espontaneamente, mas depende da mediação verbal; contudo, ao contrário do modelo verbal, uma modalidade de narrativa histórica reproduzida através de imagens possui recursos próprios, nomeadamente visuais, para expressar o tempo histórico.

## **2.1 O tempo histórico da narrativa escondido entre a imagem, a linguagem e o conceito**

Para tornar claro o modo como a estruturação do tempo histórico na narrativa está relacionada, simultaneamente, à imagem e à linguagem, tomemos como exemplo a narração escolhida como epígrafe deste capítulo. Ela foi elaborada por Juliana de 15 anos, estudante do oitavo ano do ensino fundamental de uma escola pública da rede municipal de educação de

---

<sup>29</sup> Mais adiante neste capítulo defenderei a importância da imagem como fundamental para a prefiguração do mundo analógico da narrativa histórica.

Nova Iguaçu-RJ. Resultou de uma atividade bastante simples que consistia em primeiro assistir a um curta metragem<sup>30</sup> e em seguida contar a história assistida. O filme não contém diálogos ou monólogos, apenas imagens animadas. A única palavra a aparecer é *Tolerantia*, o título do filme, escrito em outro idioma, mas facilmente traduzido pelos estudantes como “tolerância”, como se pode observar no texto acima. Contar a história significou, pois, um exercício de codificação da narrativa visual. As cenas se sucedem uma a uma, articulando uma trama em torno das ações do seu protagonista, sem um locutor ou qualquer fala ou legenda. Em primeiro lugar, começamos pelas considerações a respeito da composição do cenário em que ela se deu. Foi escrita dentro da escola, logo após a exibição do filme e Juliana levou cerca de vinte minutos para terminar. Há pelo menos três personagens diretamente envolvidos neste projeto, Juliana, obviamente, o autor e eu, seu professor de história. Talvez eu tenha sido determinante para as escolhas das palavras de Juliana, mas creio que não.

Passando para a crítica interna do texto, a tessitura de sua trama apresenta um sequencial notavelmente marcado pela partícula “que”, repetida entre uma ação e outra. Também é possível afirmar que Juliana procurou, na medida do possível, demonstrar que havia entendido a mensagem do autor. O autor construiu um enredo a partir do tema (tolerância), tecendo uma trama conceitual. Seu objetivo parece ter sido apresentar uma mensagem sobre a tolerância, demonstrando o caráter irracional e autodestrutivo das atitudes de intolerância. Juliana, por sua vez, não parece ter contado sua história movida pela sua conclusão, pelo contrário. Parece mesmo ter tido a intenção de descrever o que assistiu, mas fez questão de demonstrar ao professor que foi capaz de compreender a ligação entre o título e o restante da obra.

Ainda mais importante aqui é observar de que modo as figuras indicaram para Juliana um tempo da narrativa como sendo um tempo histórico. Começamos pelo fim da história: “e aquilo que eles construíram ficou diferente, e depois de anos aquilo ainda está lá”. Algumas marcas verbais e não-verbais indicam o tempo narrado como sendo o tempo passado: de um lado, pela conjugação dos verbos no pretérito; de outro, através da referência a arquétipos da história. Entretanto, no fim, o enredo oferece um contraponto, indicado no trecho “ainda está lá”. Provavelmente, Juliana se refere à sequência da imagem da “pirâmide” patinada com alguns arbustos sobreposta à imagem da “pirâmide” destruída após a guerra. Por que Juliana considerou que o autor pretendia estender a sua história até o tempo presente? Por que o mundo

---

<sup>30</sup> RAMADAN, Ivan. *Tolerantia*. Bósnia, 2008. Trata-se de um curta-metragem com dois personagens e sem falas. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ecsHNhTkYiY>.

narrado, mesmo tratando-se de uma animação, assume o plano do “real” quando chega ao tempo presente? Aparentemente, é difícil admitir as duas coisas simultaneamente: algo que acontece no tempo presente e num mundo imaginário. Talvez por isso, Juliana tenha tentado manter o passado igualmente sob o plano do “real”, associando metaforicamente algumas figuras do filme a imagens de entes que considera terem existido no passado. Poderia ter descrito um monstro (como aliás alguns de seus colegas fizeram) ao invés de um “homem das cavernas”; leu a construção como sendo uma “pirâmide”, e fez do objeto fincado no seu topo um motivo para o homem das cavernas saudar o sol. Pode ser, todavia, que tenha feito o caminho inverso: a partir do significado histórico atribuído às imagens observadas, deduziu que o autor tenha tentado representar uma história que se passou no mundo “real”.<sup>31</sup>

Infelizmente, não pude prever o resultado da atividade para fazer estas perguntas à Juliana no instante em que ela escrevia. Perguntar-lhe posteriormente é inútil, pois por mais sincera que fosse a resposta derivaria de uma reinterpretação. Por isso optei por apresentar a narrativa de Juliana no início deste capítulo, como um cartão de visitas com um convite à reflexão sobre a mediação da imagem – e conseqüentemente da imaginação – na interpretação do tempo histórico.

Antes de tudo, é necessário esclarecer o significado do termo “imaginação” tanto nas suas características ontológicas quanto na sua função dentro da hermenêutica de Ricoeur. Certos estudiosos da linha da fenomenologia como Sartre, Husserl e Merleau-Ponty definiram a imaginação enquanto uma categoria secundária do pensamento, um plano “irreal” subordinado à realidade sensível. Para eles a imaginação seria uma capacidade mental que permite a representação de objetos segundo aquelas qualidades dos mesmos que são dadas à mente através dos sentidos. Diferenciam-na do conceito de “imaginário”, que por sua vez, seria a capacidade de um grupo ou de um indivíduo de representar o mundo com a ajuda de um recurso de associação de imagens que lhe atribuem um sentido. Em suma, definiram a

---

<sup>31</sup> É possível que a minha presença nesta interlocução, no papel de leitor e avaliador do seu trabalho, tenha influenciado decisivamente na perspectiva de Juliana sobre o realismo ou a ficcionalidade do mundo do filme. Afirmei que não acredito nesta suposição, ou pelo menos não creio ter sido determinante, pois mesmo tendo sido o professor de história o destinatário do trabalho, isso não explica efetivamente porque Juliana considerou válidas as alusões que escolheu fazer. Se escolheu denominar “pirâmide” e não “prédio” a imagem que observou, foi porque assim considerou sua descrição mais aceitável, supondo também o meu entendimento, na qualidade de seu interlocutor. Não é razoável supor que Juliana tenha aberto mão do seu juízo particular para arriscar-se a prever a resposta certa, por assim dizer.

imaginação como uma função psicológica responsável por reproduzir na mente objetos percebidos no plano físico de forma distorcida.

Insatisfeitos com a ideia de sujeitar a imaginação à percepção, autores como Gilbert Durand, Gaston Bachelard, e Ernst Cassirer, procuraram afirmar o caráter simbólico e estético do “real”. Para eles, a imaginação não pode ser concebida como uma atividade mental separada das experiências estéticas da vida, pois a mente não é capaz de operar senão dentro de um sistema de significados atribuídos pelo simbolismo da linguagem e da imagem. Neste caso, a dicotomia entre “irreal” e “real”, assim como a subordinação do primeiro ao segundo, seria superada pelo caráter simbólico e imaterial dos significados atribuídos às coisas pertencentes ao plano físico, apreendidas pelas experiências sensíveis. Ao contrário, a imaginação seria a capacidade de fundar o real, mediante a configuração das experiências sensíveis dentro de uma racionalidade semântica. Dessa forma, o imaginário não se relaciona com o mundo objetivo por oposição, mas incorpora-o em sua própria dinâmica, pois o objetivo só pode ser apreendido em sua relação com o subjetivo (DURAND: 1989). O que significa dizer que o sujeito não se coloca em oposição ao objeto, mas tem com ele uma relação recursiva, pois, assim como o sujeito é carregado de experiências objetivas, a objetividade é tingida pelo subjetivo.

Quanto à sua função mimética, a imaginação representa, segundo Ricoeur (1994, p. 107), uma parte fundamental para o processo de configuração, para quem as categorias do entendimento são primeiro esquematizadas pela imaginação produtora<sup>32</sup>. O esquematismo tem esse poder porque a imaginação produtora tem fundamentalmente uma função sintética. Ela liga o entendimento e a intuição “engendrando sínteses ao mesmo tempo intelectuais e intuitivas” (p.107). A tessitura da intriga, igualmente engendra uma inteligibilidade mista entre o que já se chamou de a ponta, o tema, o “pensamento” da história narrada e a apresentação intuitiva das circunstâncias, dos caracteres, dos episódios e das mudanças de fortuna que produzem o desenlace. Nesse sentido, pode-se ainda falar de um esquematismo de função narrativa.

Durante a aula de história, as imagens que observamos ao longo da vida – seja segundo modelos arquetípicos ou como modelos específicos que somos capazes de dizer de onde os

---

<sup>32</sup> A “imaginação produtora” a que se refere Ricoeur é uma faculdade não psicologizante mas, antes transcendental. Numa perspectiva mais cognitivista, Vygotsky (2007), igualmente considera que as questões de mediação semiótica são fundamentais e, nela, as imagens mentais, registradas na memória e organizadas pelos signos, são consideradas mediadoras na relação homem/mundo. A imagem mental, na teoria histórico-cultural, é elemento constituidor da consciência, compõe o conteúdo mental do homem e permite que ele opere mentalmente sobre o mundo.

conhecemos – atuam sintetizando o pensamento para tornar a mensagem inteligível. Ao ler ou ouvir uma história com atenção, estamos operando mentalmente um processo de decodificação das palavras e dos conceitos mediada pela imaginação do agente, do cenário aonde a ação ocorre, e dos próprios movimentos que caracterizam a ação. Recorremos, pois, às imagens que associamos àquele passado, num processo metafórico de busca de sentidos através da analogia<sup>33</sup>. Por outro lado, se ao invés de ler, estivermos diante de uma imagem (fotografia, charge, filme, ou jogo eletrônico – ainda que contenham palavras ou conceitos expressam também uma mensagem visual independente, como já dito), seu sentido depende da codificação linguística sob a forma narrativa, procedendo-se igualmente por analogia.

Igualmente, ao contar uma história fazemos mais do que representar a trama que simultaneamente imaginamos e procuramos codificar linguisticamente ou ilustrativamente da forma mais poética ou inteligível. Ao contar uma história o locutor espera suscitar determinadas imagens na mente do receptor e, portanto, esforça-se em narrar segundo o modo como julga atingir melhor seus objetivos. Com efeito, a narrativa é a única forma de expressão em que a linguagem não pode prescindir da imagem.

Esta interdependência entre imagem e linguagem no processo de entendimento é responsável pela heterogeneidade da interpretação da narrativa. Os linguistas literários e gerais sempre insistiram em que nenhum texto, nenhuma história pode ser entendida em um único nível (BRUNER:1997, p.5). Todo texto é polissêmico e, no caso da narrativa histórica esta ambiguidade se dá também em razão da mediação das imagens sobre o passado envolvidas intuitivamente na tradução metafórica do mundo do texto. “Fazer sentido” na linguagem como argumentou Bruner (1997, p.68), sempre requer um ato de “desambiguação”.

É natural que a interpretação de um conceito histórico seja polissêmica, e não há necessariamente nada de prejudicial para cognição nesse fato, pois a heterogeneidade é uma característica fundamental do pensamento humano. Entretanto, torna-se um problema quando o sentido atribuído a um conceito não é histórico, ou seja, não leva em consideração a dimensão histórico-temporal do seu significado. Traduzir o significado de um conceito mediante a concepção intuitiva de uma imagem anacrônica da sua realidade é natural entre as crianças, mas indica evidentemente a sua dificuldade em apreendê-lo historicamente.

---

<sup>33</sup> Sobre a existência de “imagens mentais”, Wittgenstein argumenta que, mesmo não havendo a possibilidade de comprovarmos a sua existência, não se pode afirmar, por isso, que o acesso a elas é privado, na medida em que somos seres dotados de linguagem para expressá-las (WITTGENSTEIN: 1999, p.180).

Minha hipótese é de que para a aprendizagem histórica o trabalho com imagens é fundamental, sejam documentais ou apenas representativas, pois é por meio da imaginação que o estudante (re)inscreve a narrativa que lhe é apresentada verbalmente no seu respectivo espaço de tempo (que coisa ou evento é contemporâneo, antecede ou sucede aquilo que está sendo narrado e estou imaginando?), mantendo-se o diálogo com as figuras pré-configuradas do seu pensamento. Os resultados das pesquisas apresentadas a seguir demonstraram que a apreensão do sentido temporal dos conceitos históricos não depende unicamente da linguagem, mas seu sentido temporal se completa através da imagem. Ou seja, a imagem e a linguagem, de modos distintos, mas complementares, são responsáveis por orientar historicamente a consciência – assim como narrar uma história por meio de imagens também é possível. Abdicar da imagem significa tornar a narrativa que se pretende histórica refém de uma imaginação anacrônica, aonde impera ou a imagem do presente, ou o conjunto das imagens de “antigamente”, maneira genérica como as crianças costumam se referir ao passado<sup>34</sup>. Tampouco a imagem fala por si, sendo impossível renunciar aos nomes próprios, conceitos e categorias históricas para reconstruir o passado através da narrativa. Para compreender ou narrar o tempo histórico as referências que o aluno ou aluna dispõe precisam ser aproveitadas e articuladas com outras novas, tomando-se a imaginação como fator tão importante quanto a conceituação para o desenvolvimento da noção temporal. Portanto, imagem e linguagem representam para a cognição histórica e para a estruturação temporal da narrativa formas de expressão do tempo com funções específicas e complementares, não apenas somativas.

## **2.2 Imagem, linguagem e história no desenho dos alunos**

Desde a infância ao desenhar a criança revela a intenção de representar a realidade. Georges-Henri Luquet (1969), um dos pioneiros do estudo do desenho infantil, já defendia que ao desenhar a criança tem sempre como meta expressar o real. Em sua pesquisa, considerou que em dada idade a criança faz uso do recurso ao que denominou “realismo intelectual”, fase do desenvolvimento em que ela reproduz não só o que vê do objeto, mas tudo o que concebe como existente na cena e não é visto. A criança em idade pré-escolar embora com a intenção de desenhar aquilo que vê, desenharia o “modelo interno”, aquilo que sabe sobre o objeto. Como

---

<sup>34</sup> Na narrativa de Juliana, por exemplo, é possível perceber que, apesar da convicção de que a história do curta-metragem de animação é uma representação do mundo passado, Juliana aparentemente não viu contradição alguma ao narrar um “homem das cavernas” construindo uma “pirâmide”.

exemplo, observa que se a criança se esforçar em desenhar uma casa, sua representação incluirá também a mobília e as pessoas dentro da casa, como se as paredes fossem transparentes.

Lowenfeld e Brittain (1972), entretanto, criticam a ideia de que a criança se baseia em um “modelo interno”, uma tentativa frustrada do pensamento infantil ao tentar se aproximar da representação do real do adulto e, portanto, necessariamente imperfeita. Consideram a ilustração infantil como desenho de tipo raio X, como um sistema de descrição simultânea do interior e do exterior de um ambiente fechado. Para eles, o mundo real é aquele que a criança sente e não apenas aquele que ela vê. O que a criança vê é o mundo natural. O real está enraizado dentro da criança e depende de seus sentimentos. O desenho de uma criança é a representação da experiência que a criança tem com o objeto em particular, na qual deixa transparecer suas emoções. Argumentando a respeito dos desdobramentos dessa perspectiva para o âmbito escolar, os autores defendem que:

Toda instituição de ensino – jardins de infância, escolas primárias e também escolas secundárias – deve tratar de estimular seus alunos para que se identifiquem com suas próprias experiências, e de animá-los para que desenvolvam, na medida do possível, os conceitos que expressam seus sentimentos, suas emoções e sua própria sensibilidade estética. (1972, p.11)

Argumentam que quando as experiências dos alunos são envolvidas nas atividades pedagógicas seus interesses, preocupações, emoções e expectativas entram em contato com as suas percepções. Estas percepções decorrem de associações feitas com a finalidade de esclarecer as características do objeto percebido.

Nosso público não corresponde àquele à que se referem Lowenfeld e Brittain ou Luquet. As ilustrações sob análise não são obra de crianças em fase pré-escolar. Nosso público é formado por adolescentes com idade entre 14 e 17 anos. Entretanto, embora o desenho juvenil possa deduzir a existência de objetos não explicitados em razão de outro tipo de senso estético – preocupado com as diferentes perspectivas – durante a adolescência o desenho não deixa de ser um modo peculiar de representar o real e de expressar a subjetividade. Desenhar é a primeira forma de expressão simbólica da criança. Quando aprende a ler e escrever, a escola geralmente abandona o recurso ao desenho como método de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo em proveito da expressão unicamente escrita, normalmente a partir do 6º ano fundamental. O desenho – como aliás a escrita – é uma forma de representação, é expressão da função semiótica. A criança mostra claramente em seus desenhos as influências da cultura na qual está inserida.

Daí, podemos perceber o quanto o desenho é uma linguagem subjetiva e está associada à maneira como a criança vê o mundo a sua volta.

O universo da imaginação é um produto social e, no caso do desenho da criança ou do adolescente, está refletido na figuração. Trata-se de uma forma universal de figurar a realidade, de representar o mundo da maneira como se observa. Está diretamente ligada às experiências visuais, seja por meio da função simbólica da imagem desenhada, seja devido ao desejo de reproduzir um simulacro da imagem memorizada. Está ligada também à grafia assim como a escrita, mas diferentemente desta, não está inscrito num sistema normativo formal. A semiologia do desenho evidencia um mundo específico, o mundo das imagens e seus significados. As palavras e os conceitos não estão ausentes neste processo, mas no desenho a mediação entre a linguagem e o mundo é feita pela imagem. Desenhando os objetos reais, o sujeito expressa o significado e o sentido das coisas que vê. Nesse processo, Vygotsky (1991) afirma que o que ele desenha não é a realidade material do objeto, mas a realidade conceituada.

Pensando nisso, as experiências feitas em sala de aula com o grupo de jovens selecionados envolveram diretamente a interpretação de um determinado conceito ou categoria histórico. Em alguns casos, os conceitos escolhidos são razoavelmente familiares ao vocabulário dos adolescentes, caso contrário haveria a necessidade de uma explicação prévia que possivelmente orientaria a perspectiva dos testados, comprometendo os resultados. Em outros, foi exigido dos examinados que realizassem o que lhes foi pedido a partir do significado do conceito retirado do verbete de um dicionário especializado ou não, dependendo da necessidade.

Os desenhos selecionados para análise nesta etapa do trabalho devem ser tomados como “objetos figurativos”, termo de Pierre Francastel (1982), indicando que esses desenhos dão uma determinada materialidade às imagens mentais de seus autores. Imagens essas que são representações mentais daquilo que o testado conhece e tem registrado na memória. De acordo com Francastel, o objeto figurativo testemunha os objetos da cultura do jovem, constitui o lugar de forças ativas e é resultado de “recortes” perceptivos da realidade que ela conhece. O desenho do imaginário, do percebido e do real. Como jogo de encontro e combinação desses três elementos, o desenho torna-se objeto de investigação na exploração dos modos de pensar dos alunos.

A primeira atividade proposta envolveu o desenho de uma cena a partir da explicação dada oralmente dos principais acontecimentos do período da reforma urbana ocorrida na cidade

do Rio de Janeiro durante a administração do prefeito Pereira Passos, entre 1902 e 1906. Por precaução, não foi utilizado o livro didático pois as ilustrações nele contidas poderiam afetar os objetivos do experimento, essencialmente visual. Somente os alunos do nono ano participaram, com idade variando entre 14 e 16 anos. Por tratar-se de menores, suas identidades foram preservadas utilizando-se somente pseudônimos. Também é importante ressaltar de antemão que se um dos ingredientes envolvidos na confecção dos desenhos foi a aula expositiva, os resultados foram, por conseguinte, analisados levando este fato em consideração.

Dando sequência ao cronograma previsto no início do ano, baseado no conteúdo programático previsto pelo regulamento da rede municipal de educação de Nova Iguaçu, ministrei uma aula sobre a reforma urbana no Rio de Janeiro no início do segundo semestre. Durante a aula, as atenções se voltaram para as experiências dos poucos adolescentes que já haviam visitado o centro da antiga capital do país, nomeadamente em ocasião de algum passeio escolar. O olhar perdido, seguido de uma ansiedade incontrolável de falar dos estudantes, indicava a lembrança dos lugares aos quais me referia enquanto descrevia algumas das mais importantes transformações ocorridas na morfologia urbana entre os anos de 1902 e 1906.

Durante a aula foi apresentada como justificativa para a empresa de reformar a cidade a inspiração no modelo parisiense do período do Barão Haussmann, no que a “cidade luz” tinha como referência para aqueles que apoiavam a “modernização” da capital federal. Portanto, muito se disse – de propósito – sobre a intenção de “modernizar” a cidade do Rio de Janeiro, tornando-a digna de ser apresentada ao mundo como bela e civilizada. Transcrevi abaixo um pequeno trecho do áudio gravado durante a aula.<sup>35</sup>

As reformas na cidade foram feitas entre 1902 e 1906, aproximadamente. Elas representaram a vontade do governo do país e do prefeito do Rio de Janeiro de tornar a capital do país um lugar mais moderno, mais parecido com as capitais europeias daquela época. O Rio de Janeiro ainda era a capital do país, gente. Só deixou de ser em 1960, quando o presidente da época quis construir uma nova capital, Brasília.

— Acho que a professora de geografia falou disso. Falou para gente o que é uma capital – lembrou uma aluna.

Então, em 1902 ainda era o Rio de Janeiro a capital. O presidente era Rodrigues Alves e o prefeito se chamava Pereira Passos. Foram eles que deram início às reformas no centro do Rio. Eles abriram avenidas e derrubaram os casarões que existiam no centro da cidade. Nesses casarões moravam muitos operários, ou seja, aqueles que trabalhavam nas fábricas. Com a demolição desses casarões as pessoas que ali moravam ou tiveram que ir para lugares mais afastados ou subiram os morros e aumentaram ainda mais as favelas ao redor do centro da cidade.

Alguém aqui já foi no centro da cidade? – alguns responderam que sim e outros que não.

---

<sup>35</sup> Esta foi a única aula em modelo expositivo envolvida no presente trabalho, e por isso foi o único caso em que houve gravação de áudio. Para gravar utilizei a função contida no meu telefone celular. Todos os menores tiveram suas identidades preservadas.

Então, ali perto tem o morro da Providência e o morro do Santo Cristo, alguém já ouviu falar? – novamente, alguns responderam positivamente e outros afirmam não saber. Os que já foram se apressam em dizer que conhecem alguém que mora lá ou contam a sua impressão sobre o centro da cidade.

A modernização da cidade contou com obras para alargar as ruas para que elas virassem grandes avenidas. Quem já foi no centro do Rio reparou como tem avenidas largas e outras ruas bem estreitas? Então, antigamente todas as ruas eram estreitas.

O conceito de “modernização” corresponde linguisticamente nas sentenças históricas a uma “categoria histórica”, ou seja, uma categoria mediada por conceitos históricos<sup>36</sup> – tal como é o “nome próprio”<sup>37</sup> – e que “designa contextos temporais gerais de estados de coisas, com base nos quais estes aparecem como históricos” (RÜSEN: 2010, p.93). Logo, a escolha não foi fortuita. Teve como objetivo investigar semiologicamente as imagens através das quais os alunos figurariam uma categoria histórica (“modernização”) cujo significado temporal é ambíguo, tendo em vista que ela não se refere diretamente a nenhum estado de coisas, mas estabelece a qualidade histórica da mudança dos estados de coisas (RÜSEN: 2010, p.93). A questão fundamental desta atividade é: de que formas uma categoria histórica, a qual é mediada por conceitos históricos, mas é temporalmente indeterminada – mesmo quando esta categoria é apresentada numa narrativa histórica –, é refigurada a partir do imaginário dos estudantes?

Passaram-se dois dias e na aula seguinte os alunos foram encarregados da tarefa de fazer um desenho. Uniram-se em duplas e dobraram ao meio a folha de papel ofício, conforme os orientei. Em seguida, pedi-lhes que desenhassem em um dos lados da folha a imagem que lhes vinha à mente ao pensar no cenário do centro da cidade no ano de 1902 e do outro a mesma cena quatro anos depois. Expliquei-lhes que a minha avaliação não seguiria qualquer critério baseado no talento artístico individual, mas que era necessário enriquecer o desenho com o maior número de dados possível, respeitando a realidade do período. Ressalto que por precaução nenhuma fonte iconográfica ou ilustração de qualquer tipo foi utilizada em sala de aula; limitei-me tão somente à explicação oral. O produto desta atividade aparentemente simples foi capaz de revelar algumas características do imaginário destes jovens. O que segue não é nada além da minha interpretação semiológica dos desenhos.

---

<sup>36</sup> De acordo com Jörn Rüsen os conceitos são “históricos” quando na designação dos estados de coisas se referem à “história” como a supra-sumo do que está sendo designado. Expressam, explícita ou implicitamente, a qualidade temporal de estados de coisas do passado humano, qualidade que esses estados de coisas possuem numa determinada relação de sentido e significado com o presente e o futuro (2010, p.92).

<sup>37</sup> Por exemplo, Roma, Napoleão, Partido Comunista Brasileiro, etc. “Nomes próprios” designam estados de coisas do passado em sua ocorrência singular; referem-se a eles diretamente, sem precisar sua relevância histórica própria no contexto do processo temporal em que ocorreram (RÜSEN: 2010, p.93).

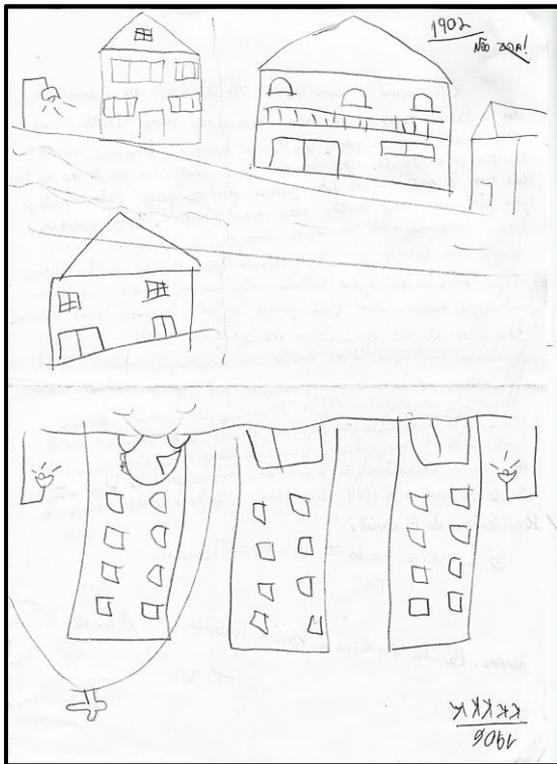


Figura 1.1 - Vista do centro da cidade do Rio de Janeiro nos anos de 1902 (acima) e 1906 (abaixo), segundo Mariana, de 15 anos e Maria também de 15. No detalhe, a estátua do Cristo Redentor no morro do Corcovado (RJ) evidencia o desejo de se comunicar para além da representação visual, de indicar simbolicamente aquilo que se está procurando representar.

Na figura 1.1, criada por Mariana e Maria, ambas com 15 (quinze) anos de idade, na metade do desenho que corresponde à paisagem da cidade no ano de 1902, a dupla procurou retratar os casarões, mais tarde substituídos por grandes edifícios. Esses edifícios evidentemente não são típicos da arquitetura da época. Entretanto, eles nos sinalizam a perspectiva das adolescentes sobre que modelo elas identificam quando falamos de “modernização” da cidade. A referência arquitetônica mais moderna é o edifício alto, com vários andares. Todos são iguais, tem o mesmo formato e possuem o mesmo número de andares. Com os casarões em 1902, ocorre o contrário: cada um é de uma forma e pode-se perceber a variação dos tamanhos. Os edifícios modernos são representados lado a lado, alinhados paralelamente, seguindo uma ordem, um padrão. Os casarões, por sua vez, estão distribuídos no cenário propositalmente sem nenhuma ordem, apresentados sob pelo menos quatro perspectivas diferentes com a intenção de representar a desordem da morfologia urbana do período anterior à reforma. No detalhe, sobre o relevo podemos dizer que entre 1902 e 1906 as adolescentes conceberam em seu desenho o resultado da obra de planagem do terreno, antes acidentado tornou-se plano quatro anos depois, o que não foi comentado em sala de aula. O segundo poste de luz, por outro lado, indica que a iluminação pública melhorou. Indica também o reconhecimento da existência de luz elétrica no período, o que não é de modo algum insignificante. Mesmo assim a iluminação

pública também pode ser identificada como uma obra de modernização, que é possível associar a algo de positivo segundo o imaginário coletivo.

Digamos que o objetivo da dupla tenha sido o de representar a “modernização” com a arquitetura contemporânea, mesmo sabendo que o modelo não é próprio da primeira década do século XX. Assim mesmo, é evidente que lhes falta uma concepção imaginária que expresse o “moderno” de outrora, o novo já ultrapassado. A aprendizagem histórica requer a configuração do tempo histórico através dos significados atribuídos aos dados prefigurados, envolvendo o conjunto de imagens, símbolos e comportamentos responsáveis pelo enredo, de forma a dar um sentido realista e não anacrônico ao mundo analógico do texto. Mesmo que a figura da estátua carioca, por exemplo, não comprometa o sentido dado às experiências do passado – afinal, ela tem pouca utilidade além do seu significado simbólico e sua função turística – a imaginação das duas jovens produziu uma realidade a qual podemos afirmar que está semanticamente marcada pela ideia de permanência.

No caso, é possível dizer que lhes falta um conjunto de referências de imagens que correspondam ao significado histórico das transformações em questão. Para as adolescentes, entre o “antigamente” e hoje tem-se um hiato semântico, a configuração envolve figuras associadas a conceitos enunciados pelo professor e imagens prefiguradas associadas metaforicamente ao conceito de “modernização”.

O desenho de Milena e Vitória (figura 1.2) revela igualmente a desordem temporal das peças do imaginário. Na sua figuração, durante a política conhecida como “bota-abaixo” o número de casas no centro da capital do país foi reduzido. A noção de modernização volta a aparecer em outro caso, desta vez representada através da figura do automóvel (como na figura 1.3, apresentada mais adiante), de um modelo aparentemente moderno, ao invés dos tradicionais bondes e charretes mais de acordo com a paisagem do período. A escolha do automóvel é estratégica: sinaliza ao mesmo tempo a modernidade e as novas avenidas. Entre o deslocamento terrestre exclusivamente feito a pé e a invenção do automóvel, ou parece não haver para as adolescentes um meio de locomoção terrestre intermediário, ou então não imaginam nada que possa ser considerado como sendo digno de ser chamado de moderno pois tomam o seu próprio tempo como parâmetro. Estas lacunas no pensamento histórico não são detalhes. Elas revelam uma imaginação incapaz de conceber aspectos da realidade distantes das experiências de hoje,

sujeitando a percepção do passado à percepção do presente. As imagens do presente dão o tom da narrativa.



Figura 1.2 - A direita, vista do centro da cidade do Rio de Janeiro nos anos de 1902 (a esquerda) e 1906 (a direita), segundo Milena, 15 anos e Vitória de 16.

Confusões deste tipo podem parecer ingênuas e insignificantes. Este trabalho procura defender o contrário. São fatores não apenas significantes, mas fundamentais para a cognição histórica e para a estruturação do tempo histórico da narrativa. Elas comprometem a percepção histórica e o sentido das experiências históricas. Desse modo, é possível dizer que a imaginação colabora para a tessitura da intriga na medida em que por ela as palavras e os conceitos figurados mentalmente são articulados entre si. A aparência e as coisas do mundo da narrativa são imagens indispensáveis para a percepção histórica deste mundo, exercendo inegável influência sob a interpretação do sentido das experiências narradas pelo locutor.

Tomemos como exemplos os dois desenhos acima. Em ambos os casos, ao compararmos a imagem que tinha em mente e que procurei despertar através da enunciação oral durante a aula com o simulacro forjado pela imaginação das estudantes para dar sentido ao conceito de modernização, podemos dizer que aparentemente os objetos que figuram as cenas imaginadas por mim e por elas dizem respeito a realidades temporais distintas. O que simboliza a modernização da cidade para as jovens é o automóvel, a altura e o modelo padronizado dos edifícios, a qualidade da iluminação pública, etc. Essa interpretação anacrônica do conceito, dificulta a apreensão do tempo histórico, aparentemente dissociado das experiências do presente. A medida em que a realidade de 1902 aparece como contraponto a realidade contemporânea, e não a ela interligada, o tempo passado é incapaz de ser articulado ao tempo vivido. A percepção do passado está marcada por uma alteridade absoluta; não há a noção de um presente-passado. A deturpação temporal da realidade configurada que se apresenta à mente

compromete o significado das experiências históricas na medida em que a perspectiva sobre o passado não conseguiria se distanciar das experiências do presente. Nesse caso, a história não serve como orientação da consciência no tempo. Se a imagem concebida no ato de refiguração do enunciado é atemporal, ou situa-se anacronicamente na consciência isto é fator que impede que a narrativa história sirva de elemento para a autorreflexão sobre o sentido das experiências memoriais. Como argumenta Schmidt,

No aprendizado histórico a “história” é obtida porque fatos objetivos, coisas que aconteceram no tempo, tornam-se uma questão de conhecimento consciente, ou seja, eles tornam-se subjetivos. Eles começam a ter um papel na mente de uma pessoa, porque a aprendizagem de História é um processo de, conscientemente, localizar fatos entre dois pólos, caracterizado como um movimento duplo, ou seja, primeiramente é a aquisição de experiência no decorrer do tempo (formulado de maneira abstrata: é o subjetivismo do objeto) e, em segundo lugar, é a possibilidade do sujeito para analisar (ou seja, o objetivismo do sujeito). (SCHMIDT: 2009, p.33).

O aprendizado histórico, portanto, torna-se impossível quando o tempo é tomado como unívoco, ou seja, quando os fatos objetivos não são localizados entre dois polos na dimensão do tempo. Com efeito, a competência narrativa não pode ser plenamente desenvolvida se acaso as experiências históricas forem concebidas sob olhar essencialmente “presentificador”, isto é, se forem significadas a partir dos simbolismos apreendidos na vida prática. A subjetivação da situação histórica narrada com vistas às ações transformadoras e de mudanças da realidade, que Schmidt (2009, p.34) defende como sendo o objetivo da educação histórica, depende da identificação dessa situação dentro de uma realidade que difere da realidade vivida, mas que esteja a ela interligada através da narrativa. Isso significa dizer que, se por um lado o autoconhecimento e a identidade histórica estão ligados à consciência sobre a alteridade do homem diante do passado, daquilo que se perdeu no tempo ultrapassado pelas transformações históricas, por outro se constroem mediante o sentido temporal das experiências que articulam esse passado ao presente, tornando o presente um presente-passado, segundo Koselleck (2006). O que está em jogo não é apenas a capacidade do jovem de descrever e explicar um mundo diferente do seu, diferenciando cada ambiente de convivência social, no passado e no presente, mas sim a capacidade de nossos alunos e alunas atribuírem um sentido histórico à sua própria existência e à sua própria realidade social.

Nesta etapa da pesquisa, o apelo a métodos alternativos à escrita como forma de representação narrativa do imaginário dos adolescentes teve como finalidade denunciar objetivamente as incoerências no sentido do pensamento histórico juvenil, verificando como a

mente desses jovens associa o significado de palavras e conceitos históricos a imagens conhecidas para dar sentido à narrativa.

O objetivo não é sugerir que é possível ou mesmo necessário evitar o caráter polissêmico do conceito histórico. Gostaria de defender a importância da imagem na configuração temporal do sentido dos conceitos históricos. Ela é a matéria-prima para o esquematismo – conforme o termo foi cunhado por Kant e apropriado por Ricoeur – da imaginação histórica, ou seja, ela opera sinteticamente no processo de configuração da narrativa histórica. Com efeito, a imaginação tem uma função não negligenciável no momento da aprendizagem do tempo, considerando-se o caráter intertextual da narrativa histórica. As imagens sobre o passado, que a mente mobiliza em favor da esquematização das ideias, estão ligadas à fase pré-cognitiva do saber histórico e da consciência que se orienta por esse saber. Segundo Rüsen,

Ele [saber histórico] tem ao menos dois componentes que devem ser observados por si mesmos e percebidos como questões de processos de aprendizado totalmente distintos: a experiência e a percepção de um lado, e a interpretação, do outro. Com a experiência e a percepção está à vista um lado *estético* (grifo do autor) da consciência histórica cujo significado para a ontogênese da consciência histórica humana e também para a efetividade da exposição histórica – ao menos para o grande público – mal pode ser subestimado. No início do aprendizado não há conceitos, mas sim imagens. Na época das novas mídias domina o poder das imagens – contra a sua força sugestiva o pensamento mal pode fazer frente. As imagens dispõem de uma enorme força interpretativa e não passam muito tempo inteiras ou sem rupturas para o pensamento histórico, para o qual o ensino de história quer habilitar as alunas e alunos. (RÜSEN: 2012, pp. 171-172).

Por exemplo, podemos atentar para o caso da figura 1.2 na qual as alunas demonstraram a intuição de que os automóveis circulavam pelas ruas do Rio de Janeiro comumente desde pelo menos o início do século XX. Caso elas se questionem, por alguma razão da vida prática, sobre, digamos, por que para o brasileiro ou a brasileira o automóvel parece não ter somente uma função prática, mas um valor simbólico de status social; ou por que há tanto congestionamento no trânsito das megalópoles do país; de que modo estas estudantes serão capazes de responder essas perguntas sem envolver o contexto político, econômico e ideológico dos anos 1950 e do governo militar, quando a “modernização” esteve finalmente associada à expansão da indústria automobilística e das rodovias, e pelo mundo capitalista afora os economistas pregavam a necessidade de um mercado de consumo em massa? A experiência temporal do passado, distorcida como neste caso, poderia se tornar interpretação do presente e a expectativa do futuro através da narrativa? Creio não ser possível. Neste caso, ao invés de um presente-passado, teríamos uma espécie de passado-presente, ou seja, a temporalidade da narrativa estaria baseada

em uma ideia presentificada do passado. Por ela se expressaria uma consciência tradicional, um pensamento que eterniza o presente como é de costume no nosso tempo<sup>38</sup>. Desse modo, não é possível negligenciar o papel primordial da imagem na configuração do mundo da narrativa e por conseguinte das experiências históricas que orientam a consciência na vida prática, pois como afirma Rüsen,

A consciência histórica não se forma primariamente no processo de desenvolvimento dos indivíduos em particular nem exclusivamente como um processo do pensar. O perceber e o imaginar, as representações imagéticas e, naturalmente, também os impulsos volitivos desempenham na luta por reconhecimento um papel ao menos tão essencial ou até mais importante em algumas fases do desenvolvimento da consciência histórica. (RÜSEN: 2012, p.171).

Durante a atividade a variedade de ideias concebidas a partir de conceitos históricos abstratos foi grande. Com isso, podemos deduzir que é possível que a utilização somente de recursos verbais em sala de aula dê origem não só a concepções anacrônicas, senão também a interpretações diametralmente opostas entre os estudantes. Podemos encontrar ambiguidades, por exemplo, nas interpretações a respeito do impacto ambiental causado pela “modernização” da cidade. Lembro que nada a respeito foi abordado em sala de aula. No entanto, se por um lado o desenho de autoria das alunas Talia e Tânia (figura 1.4) associou a modernização à despoluição das águas (Baía de Guanabara ou Lagoa Rodrigo de Freitas?), por outro encontramos no desenho de Jade e de Júlia (figura 1.3) o efeito contrário: o processo provocou a retirada de árvores que deram lugar a flores espaçadas estrategicamente, entre um prédio e outro.

Curiosamente, ao invés das figuras do automóvel e dos edifícios como símbolos da modernização, neste vê-se o processo representado através do saneamento ambiental (figura 1.4). Nesse caso, é possível afirmar que a sua ideia de modernização é contrária não só à de seus colegas de turma (figuras 1.3 e 1.5) senão também àquela dos homens do início do século passado. Sua representação demonstra uma preocupação muito mais contemporânea, improvável para período. Também neste caso, sem que haja essa constatação, perde-se a possibilidade de o pensamento histórico se manifestar plenamente, abrindo-se espaço para

---

<sup>38</sup> Para saber sobre a categorização dos tipos de pensamento históricos formulada por Rüsen ver: RÜSEN, Jörn. *Jörn Rüsen e o ensino de história* / organizadores: Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Estevão de Rezende Martins – Curitiba: Ed. UFPR, 2011. 150 p.

erigir uma sequência narrativa que relacione os diferentes contextos socioculturais e que dê conta das explicações históricas demandadas pelas angústias do presente.



Figura 1.3 - Vista do centro da cidade do Rio de Janeiro nos anos de 1902 (a esquerda) e 1906 (a direita), segundo Jade de 15 anos e Júlia de 14. Menos espaço para natureza depois da modernização: a árvore dá lugar à algumas flores, os prédios dão lugar a casas coabitadas, os carros agora fazem parte do cenário urbano, o terreno é aplanado e a morfologia da cidade ganha em padronização.

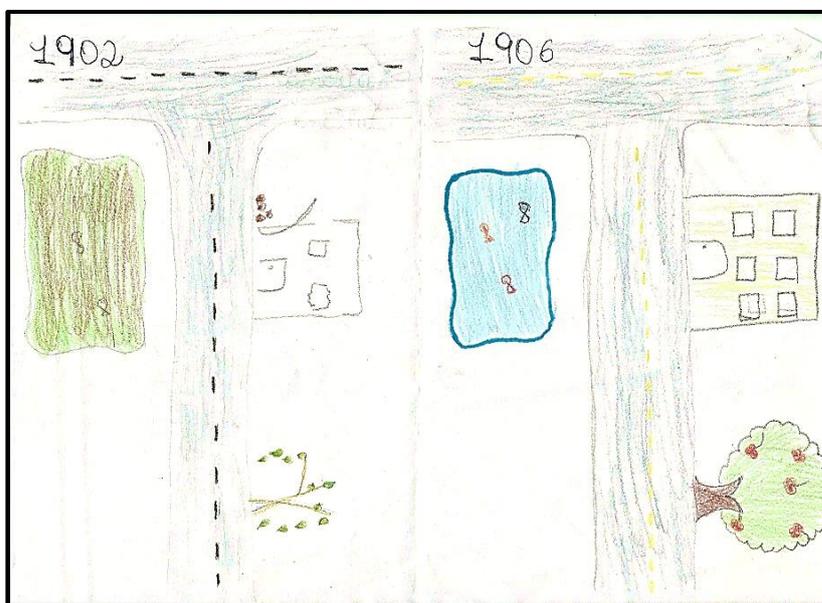


Figura 1.4 - Vista do centro da cidade do Rio de Janeiro nos anos de 1902 (a esquerda) e 1906 (a direita), segundo Talia e Tânia, ambas com idade de 15 anos. Moderno aqui, representa a revitalização do meio ambiente, não a sua degradação.

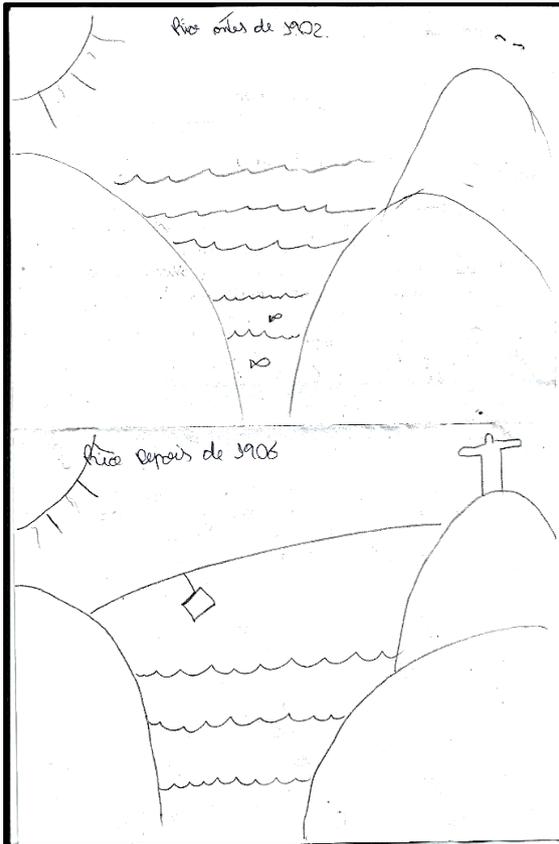


Figura 1.5 - Desenho de Alexandre (15 anos) e João (15 anos). Nota-se no detalhe a figura da estátua do Cristo, o bondinho, o morro do Pão de Açúcar, e a ausência de peixes em 1906. Nesse caso, a modernização trouxe a poluição e não a despoluição das águas.

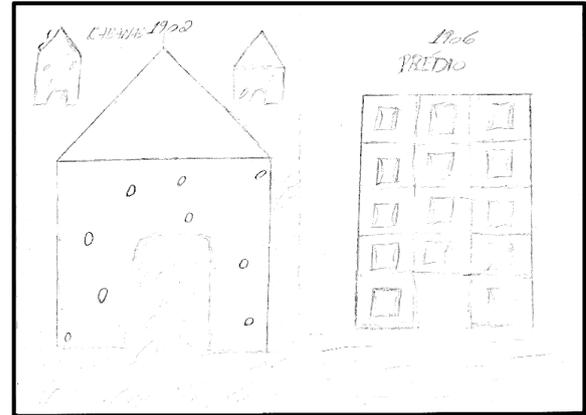


Figura 1.6 - Acima, desenho de Lucas (16 anos) e Yuri (15 anos).

Conceitos como “moderno” não são fáceis de compreender. O significado das palavras e conceitos está envolto em culturas e estão mudando constantemente. Com efeito, ao propor o estudo histórico-semântico das palavras, Koselleck (1992) partiu da premissa de que este tipo de história não pode ser separado da história social, e investigou, por conseguinte, os problemas teóricos implícitos a este campo de pesquisa, particularmente no que se refere às relações entre linguagem e história.

Por exemplo, certamente é possível alargar a análise do desenho de Tânia e Talia, relacionando-o ao contexto social em que vivem. Em primeiro lugar, é razoável concluir que o tipo de consciência apresentado pela dupla provém necessariamente de referências culturais associadas intrinsecamente ao contexto histórico atual, marcado pelo discurso a favor da preservação do meio ambiente, relativamente difundido no Ocidente. Em segundo lugar, ao reduzirmos essa escala espacial ao nível local, podemos dizer que é também razoável associar o sentido atribuído às reformas modernizantes às notícias veiculadas pelos telejornais e jornais do estado do Rio de Janeiro relacionadas às obras de infraestrutura e embelezamento da cidade feitas em razão dos jogos olímpicos que sediará em 2016. Muito se tem falado sobre o assunto, particularmente sobre a necessidade de promover a limpeza da Baía de Guanabara e da Lagoa

Rodrigo de Freitas, palcos de competições de algumas modalidades esportivas aquáticas. Ademais, Talia e Tânia revelaram pessoalmente que ambas têm o costume – raro entre os jovens da escola – de passear pela cidade do Rio de Janeiro eventualmente. Ocorreu-me que, a julgar pelo desenho da dupla, sua opinião acerca das constantes obras que vêm sendo desenvolvidas recentemente em vários lugares da cidade parece positiva; que essas obras indicam a preocupação dos órgãos públicos com o meio ambiente, pelo menos nesse momento.

Para confirmar essas hipóteses sobre a interpretação das adolescentes resolvi indaga-las. De fato, suas respostas indicaram que a ideia de reforma foi associada à ideia de melhoria, de embelezamento. Como a atividade em questão exigia a representação visual da paisagem da cidade, a ideia de embelezamento da paisagem orientou a figuração da imagem mental da dupla. É apenas um exemplo de como o imaginário social repercute no sentido moral dado a conceitos trabalhados na aula de história. Se considerarmos que a educação histórica é também uma educação moral, julgamentos como estes não são negligenciáveis.

Assim sendo, a investigação semiótica dos conceitos históricos através de desenhos prosseguiu. Na sequência, o próximo método de investigação utilizado teve como objetivo identificar a tipologia das representações simbólicas do conceito na mente dos adolescentes e a postura crítica assumida em relação à situação representada pictoricamente. Primeiramente, foi solicitado que elaborassem um desenho sobre o tema “ditadura”<sup>39</sup>, a partir da seguinte definição: “ditadura é um dos regimes não democráticos ou antidemocráticos, ou seja, governos onde não há participação popular, ou em que essa participação ocorre de maneira muito restrita”<sup>40</sup>. Em seguida, pedi-lhes que elaborassem uma pequena estória a partir do desenho. Por último, exigi que respondessem três perguntas observando a cena da imagem desenhada: “se você tivesse que participar da cena da imagem 1) aonde você estaria? 2) O que você faria e 3) Por que você faria isso?”.

Partiu-se do pressuposto de que a figura expressa uma determinada concepção própria do pensamento que necessariamente antecede a abordagem do conceito no momento da aula. Portanto, tomei o desenho como representação da imaginação figurada do desenhista, pintando uma possível situação que lhe veio à mente diante do esforço de interpretar o sentido do conceito de “ditadura”, o que pode ocorrer em uma aula de história tanto sobre a política do

---

<sup>39</sup> Inspirado no procedimento de desenhos-estórias com tema (D-E), de Walter Trinca, 1972. Para mais informações ler Tânia M.J Aiello-Tsu. O Procedimento de Desenhos-Estórias com tema [Thematic Drawing-and-Story Procedure]. III Encuentro Latinoamericano de Psicología Marxista y Psicoanálisis. Havana (Cuba), 1990.

<sup>40</sup> Extraído de <https://pt.wikipedia.org/wiki/Ditadura>.

Estado Novo (1937-1945) quanto sobre o período da história brasileira compreendido entre os anos de 1964 e 1985, por exemplo. Ainda que expliquemos as diferenças entre esses dois casos prevendo que o aluno possa cometer alguma confusão, como lhes seria possível assimilar essas duas diferentes experiências à concepção prévia produzida pela sua consciência em razão das suas próprias experiências?

Os exemplos de desenhos criados pelos adolescentes servem-nos para a análise da forma de narrar sem o recurso à ideia de sequência. A ação dos personagens não está ausente, mas deve fazer-se presente mediante o simbolismo dos gestos, expressões e na posição que ocupam na cena. A ação dos personagens desenhados então remete à um comportamento que o autor julgou adequado àquela situação. É a expressão da consciência crítica diante da realidade ilustrada. É a ação refletida, a práxis, que se evidencia na ação praticada pelo personagem figurado. Além do mais, o desenho pode expressar em um tipo específico de narrativa o que a imaginação de uma criança ou adolescente concebe em um nível mais profundo do pensamento do que a linguagem escrita é capaz de atingir. Em geral, ao desenhar o jovem compõe cenários e personagens de maneira autêntica sobretudo em se tratando de assuntos que envolvem um vocabulário que lhe é ainda pouco familiar, pelo menos antes da aula.

Por essas razões, o exercício de conceber uma imagem que denote o significado apreendido para o conceito em questão resultou, em todos os casos, em uma situação concreta envolvendo personagens ativos e interagindo entre si, requisito intrínseco ao ato de narrar; e o questionário resultou em respostas que sinalizam julgamentos críticos bastante heterogêneos entre si. Convidados a se inserir na cena imaginada e tomar uma atitude, cada um dos adolescentes revelou uma forma distinta de ver a realidade e de agir sobre ela. Revelou também a associação estabelecida em pensamento entre a interpretação semântica do conceito, historicamente determinada, e o conjunto de arquétipos e objetos selecionados pela consciência a fim de dar sentido ao conceito.

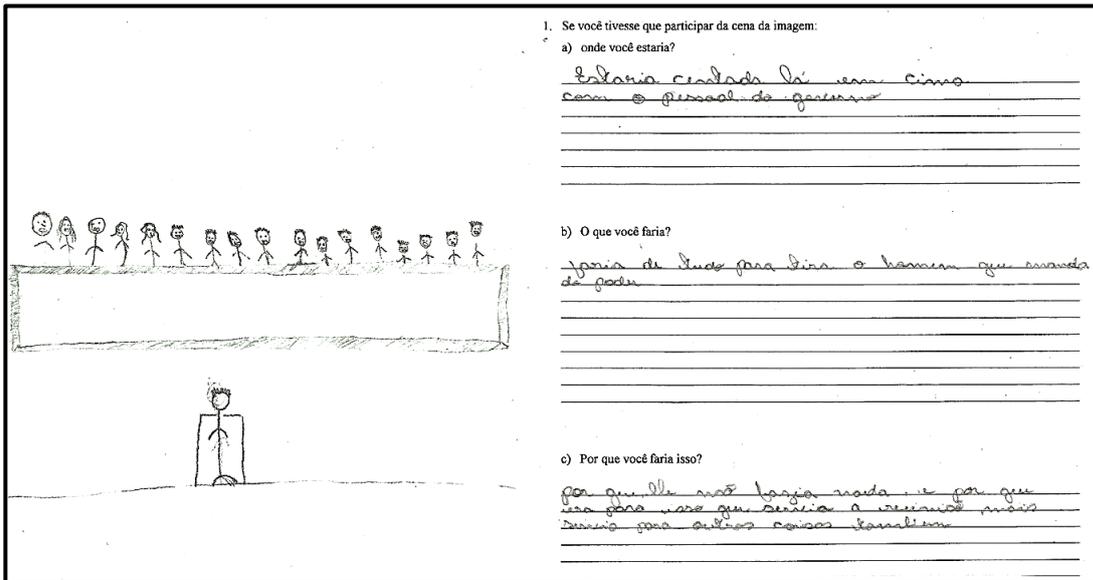


Figura 2.1 - Desenho de Geovana sobre a ditadura (a esquerda) e questionário (a direita). Ditadura expressa a reunião de alguns poucos sob a liderança de um único homem.

As figuras escolhidas para simbolização do regime ditatorial não raras vezes se assemelham ao que os jovens entendem como correspondendo genericamente ao âmbito da “política”. Não por acaso entre os desenhos analisados, a representação mais comum envolveu personagens, espaços e ações veiculados frequentemente nos meios de comunicação: o arquétipo do “político” tradicional, em geral um homem vestindo terno e gravata, dentro de espaços restritos e discursando diante de outros políticos (pelo menos uma dessas características aparece nas figuras 2.1 e 2.2).

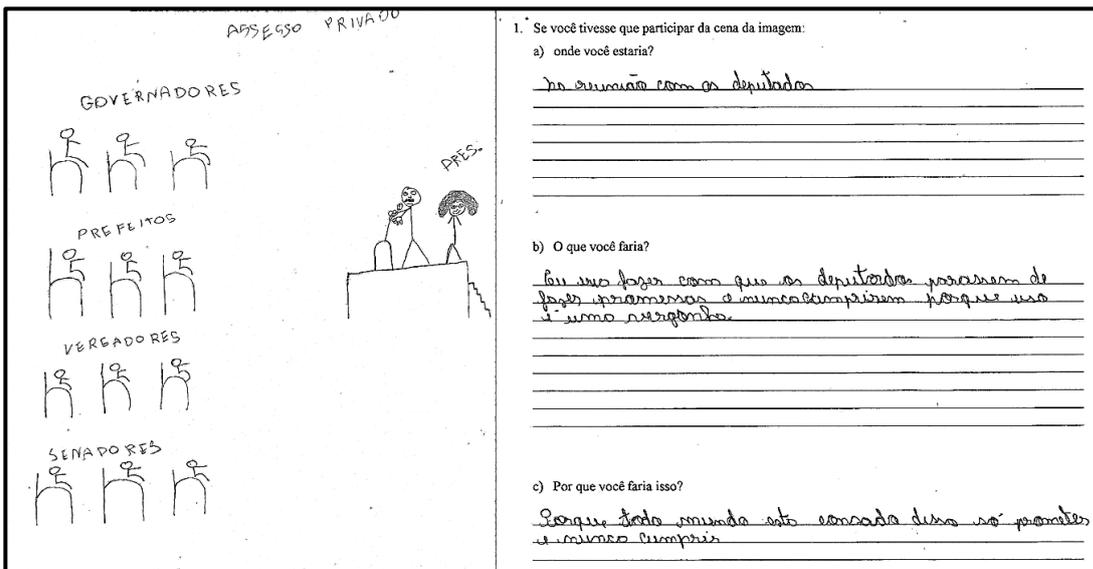


Figura 2.2 - Ditadura na concepção figurada de Daniel e sua resposta do questionário, respectivamente. Governadores, prefeitos, vereadores e presidente (a?), todos fazem parte de uma reunião particular.

A representação figurada do significado de “ditadura” envolveu majoritariamente três tipos de figuras: pessoas, lugares e atitudes. Nem sempre todos eram representados. Encontramos casos em que o espaço aonde ocorre a cena não fica claro (figuras 2.1, 2.2 e 2.4). Nos desenhos de Gustavo, de 14 anos, e de Andreia, de 13 anos (respectivamente figuras 2.3 e 2.5), ocorre o contrário: o lugar é o centro da imaginação.

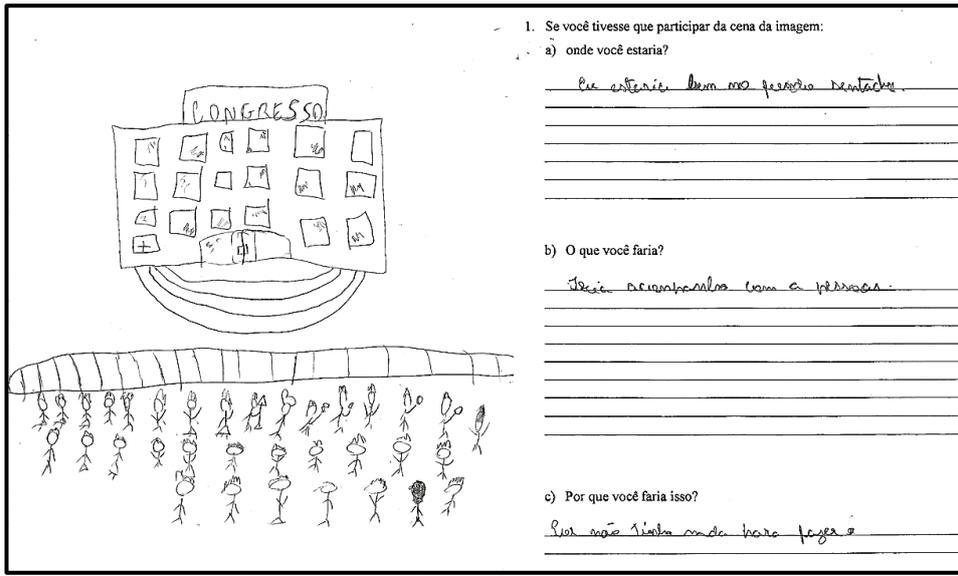


Figura 2.3 - Desenho de Gustavo sobre a ditadura (a esquerda) e questionário (a direita). Um muro separa o povo do Congresso.

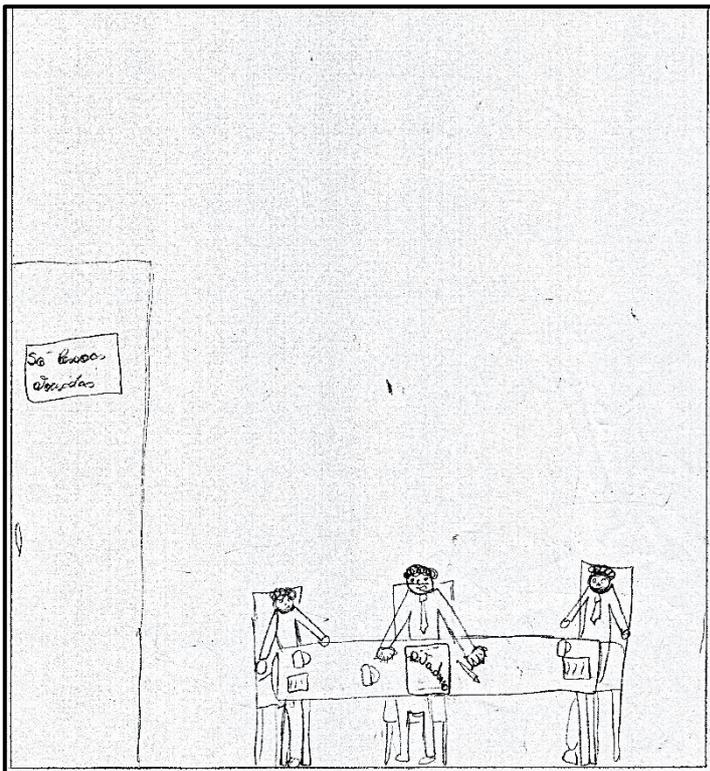


Figura 2.4 - Ditadura, segundo Roberta (14 anos). A porta indica a restrição à entrada. Homens engratados decidem em sigilo os rumos da ditadura.

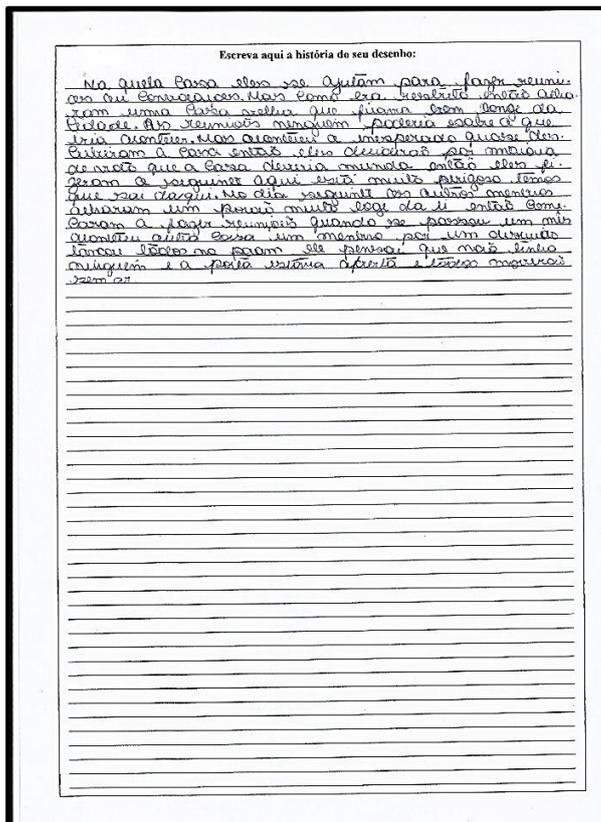
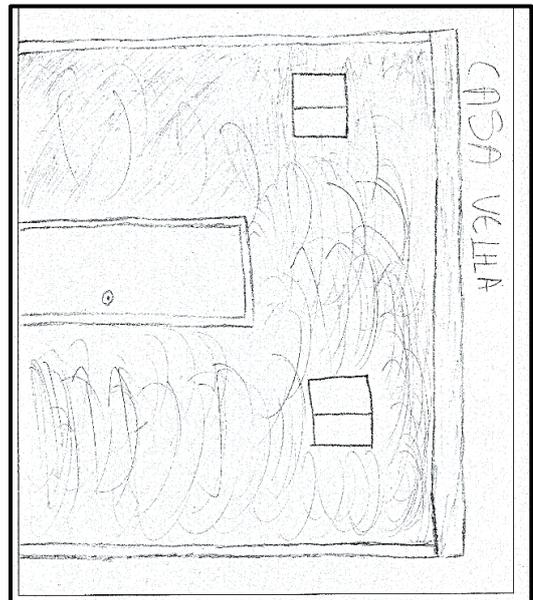


Figura 2.5 - Abaixo, a representação da "ditadura" por Andreia (13 anos). À esquerda, história criada a partir do seu desenho.



Na ditadura o que é feito é planejado entre quatro paredes, em espaços fechados contando com a participação de poucos homens e, em contrapartida, com a exclusão de muitos. Gustavo (figura 2.3) e Andreia (figura 2.5) preferiram deixar subentendido o que ocorria dentro dos edifícios desenhados, entendendo que imagem de um lugar fechado representa melhor a ideia de exclusão que denota a definição de ditadura apresentada. O sentido atribuído à figuração em cada um dos casos fica ainda mais claro se acompanharmos suas narrativas elaboradas na sequência<sup>41</sup>

Gustavo, 14 anos (Figura 2.3): O desenho acontece que ta acontecendo uma reunião mas o povo quer participar dessa reunião mas não podem. As pessoas para marcar presença ficaram na porta do Congresso esperando uma resposta do Congresso.

Quando davam a resposta o povo não aceitava e fazia um protesto no dia seguinte contra o que eles propoam em o protesto ficava com muito ódio do congresso eles mandavam policiais para as ruas mesmo quando o protesto era pacífico o povo não reagia no fim da tarde o protesto acaba sem nenhuma baderna.

<sup>41</sup> A folha pautada com a enunciado solicitando a elaboração de uma estória sobre o desenho só lhes foi entregue após a conclusão do desenho. Portanto, o desenho foi elaborado sem que seus autores soubessem que deveriam criar uma estória a respeito.

Andreia, 13 anos (Figura 2.5): Na quela casa eles se ajuntam para fazer reuniões ou convidações. Mas como era restrito então olharam uma casa velha que ficava bem longe da cidade. As reuniões ninguém poderia sabe o que iria acontecer. Mas aconteceu o inesperado quase descobriram a casa então eles decidirão por maioria de voto que a casa deveria mudar então eles fizeram o que o seguinte aqui está muito perigoso temos que sair daqui. No dia seguinte os outros membros olharam um porão muito longe da li então começaram a fazer reuniões quando se passou um mês aconteceu outra coisa um membro por um descuido trancou todos no porão ele pensou que não tinha ninguém e a porta estava aberta e todos morrerão sem ar.

No desenho de Gustavo quem protagoniza a cena é o “povo”, impedido de exercer participação política de modo mais efetivo, se manifestando apenas mediante protesto na porta do Congresso. Gustavo, diferentemente da maioria, preferiu retratar a ditadura através da imagem da exclusão da maioria ao invés de pintar reunião da minoria. O Congresso é o lugar das decisões políticas e que aciona a força policial contra os manifestantes. Evidentemente, a sua narrativa expressa múltiplas referências adquiridas fora do âmbito escolar. A sua interpretação do conceito “ditadura” envolveu experiências particulares relacionadas ao compartilhamento de discursos e de imagens no âmbito social. Manifestações “pacíficas” seguidas de repressão policial tomaram as manchetes de jornais e de matérias online com certa frequência desde 2013 no Brasil.

Se o muro de Gustavo simboliza a restrição, o afastamento, Roberta preferiu a porta (figura 2.4). Dentro de uma sala, três homens discutem sobre a “ditadura”. Na imagem concebida por Roberta a ditadura é um documento secreto, elaborado por membros do governo, sem a participação da população. Não ficou claro na sua mente, como ficou para Gustavo, Geovana e Daniel que o termo “ditadura” se refere à um regime político, um conceito abstrato. Na sua estória ela narra que

Roberta, 14 anos (Figura 2.4): Três homens estava em uma sala aonde não pode entra ninguém eles estava escrevendo a ditadura e era restrita a eles esses homens estavam entrando em um acordo para escrever a ditadura e como é restrita só quem sabia era os três homens e mas ninguém não podia entrar ninguém da população e se entrasse tinha que ser muito restrito então o governo bota só eles três para eles sabe o que ele queria escreve naquele papel da ditadura e eles achou que podia confiar neles então botou o poder na mão deles.

O lugar aparece em primeiro plano também na representação de Andreia (figura 2.5). Segundo ela a distância da cidade garantiria a restrição das reuniões. Numa casa velha distante elas aconteceriam sem incômodo, pelo menos até descobrirem o esconderijo secreto. A representação de Andreia e a sua narrativa deixam claro que para a sua consciência o conceito de ditadura não foi associado a um regime político. Tratam-se de reuniões secretas sem nenhuma finalidade aparente.

Esses exemplos nos apontam para a limitação das abordagens didáticas unicamente baseadas na explicação oral ou escrita. Como afirma Durand (1989), o ato de interpretação necessariamente depende de fatores subjetivos, envolvendo o reconhecimento não só de palavras, mas também de imagens que a consciência associa a arquétipos e símbolos extraídos do meio social. Nesse sentido, podemos dizer por exemplo que, embora o pensamento de Roberta (figura 2.4) tenha encontrado no acervo do seu imaginário pessoal símbolos semelhantes aos de seus colegas (homens vestindo gravata, servindo ao governo e trancados em um lugar restrito), o significado do conceito “ditadura” não foi atribuído a nenhuma categoria imaterial. Para Roberta ditadura é uma coisa, um objeto concreto. Ela não é conceito, ideia abstrata, e por isso mesmo sujeita a existir apenas na imaginação e ser objetivada por meio de explicação em forma de uma narrativa, como fizeram seus colegas. Como afirmei, creio que tal configuração do imaginário estudantil tem suas implicações negativas para a aprendizagem histórica.

Em primeiro lugar, porque a consciência opera através das experiências visuais e conceituais da mente. Podemos dizer que é ao lembrar dessas imagens experimentadas que a consciência define as experiências históricas, associando-as à realidade conceitual do mundo, historicamente constituída. Sendo assim, se as experiências visuais – guardadas na memória – antecedem o domínio da linguagem verbal pela criança, então a aprendizagem histórica – sobretudo durante as séries iniciais da escola – deve respeitar as carências de narrativas visuais que orientem a consciência interpretativa. Dito de outra forma, a interpretação histórica do conceito “ditadura” só é possível quando o termo aparece para a consciência associado a uma lembrança, expressa em forma de uma narrativa. Esta lembrança consiste em uma experiência de natureza visual apreendida a partir do acervo do imaginário produzido socialmente.

Em segundo lugar, levemos em conta que a consciência opera diante de uma nova situação em razão das experiências pessoais, e que no caso de uma aula de história essas situações são narradas pois obviamente não podem ser vividas pessoalmente pelo estudante. Se considerarmos ainda as ideias de Rüsen (2007), poderíamos dizer que durante uma aula de história assistimos então a dois trabalhos intelectuais simultâneos: a cognição histórica (subjetivação do objeto) e a narração histórica (objetivação da subjetividade). Se, no caso da representação de Roberta, ditadura não se constitui enquanto categoria abstrata, podemos deduzir ter ocorrido que a ideia é materializada em uma coisa devido à: 1) falta de experiência prévia com narrativa de natureza visual inteligível e sujeita à apreensão de Roberta ou, 2) incapacidade de a consciência estabelecer alguma relação com qualquer narrativa do gênero

apreendida. Isto implica dizer que, enquanto o objeto não se transformar em um conceito abstrato no pensamento de Roberta, o conceito de “ditadura” não tem o poder de significante, não pode ser significado historicamente, e por isso não pode ser objeto legítimo para a consciência histórica.

Ao comparar os desenhos de Gustavo e de Roberta, diria que aquele está em condições muito mais favoráveis que esta de fazer uso ou compreender o significado do termo ditadura, assim como também é mais capaz de fazer juízo e se posicionar diante de uma situação prática. Quando perguntado o que faria e por que, Gustavo responde que “iria acompanhar com as pessoas” e “porque não tinha nada para fazer”(figura 2.3). Respostas que indicam suas escolhas atitudinais e identitárias: ele é parte do povo; não supõe a possibilidade de ser uma parte da elite que governa, mas da multidão que é governada. Ou então talvez Gustavo compartilhe de uma descrença comum no Brasil na participação política. Geovana e Daniel (figuras 2.1 e 2.2, respectivamente), ao contrário, imaginaram-se presentes na reunião exclusiva dos governantes e agindo de modo crítico diante da situação que retrataram. Fato é que entre os adolescentes submetidos a este exame nenhum deles efetivamente criticou o regime ditatorial enquanto tal, mas o imaginaram em ações concretas associadas às práticas dos governantes difundidas no imaginário popular brasileiro. Suas supostas atitudes diante da situação figurada variaram entre o conformismo e a rebeldia, mas a situação não escapa das imagens que os jovens fazem da “política” influenciados pelas opiniões circulantes. O conceito de “ditadura” foi entendido como sinônimo de um modo de fazer política em que se restringe a participação a um clube específico que age segundo sua vontade e em benefício próprio, o que não difere, para os adolescentes, do arquétipo da política e dos políticos. Quem mais próximo chegou da ideia específica de restrição que o conceito “ditadura” revela foi Gustavo, para quem a ditadura é um regime que se impõe pela violência e, de fato, não permite a sua participação ou contestação. É difícil dizer porque ele imaginou dessa forma uma situação tipicamente ditatorial, mas certamente o sentido do conceito foi associado a memória de situações diferentes das convencionais.

Quando se pede a uma criança ou adolescente que desenhe o significado de determinado conceito, sua representação figurada desse significado resultará de funções psicológicas superiores extremamente complexas que envolvem objetos, ações e valores oriundos das suas experiências sociais selecionados com a intenção de comunicar o seu entendimento. Por sua vez, se o exercício proposto exigir do jovem que figure o significado de um conceito ou categoria histórica, relativo a um período do passado que ele não viveu, é natural que esses

mesmos objetos, valores e ações sejam transportados para outra realidade histórica sob a mesma forma, conforme foi possível verificar por meio das experiências apresentadas no primeiro exame. Os desenhos não revelaram um pensamento histórico de tipo genético, como Rüsen o define, muito pelo contrário. Mas forneceram-nos elementos para agir no sentido de uma aprendizagem capaz de desenvolvê-lo. Com efeito, é fundamental considerar antes de tudo que tal desenvolvimento ontogenético depende menos do grau de maturação biológico da criança, do que do seu contato com os elementos visuais e linguísticos da realidade histórica abordada em uma aula. O modelo da narrativa que lhe é apresentado deve ser mais próximo o possível de uma reprodução da experiência sensível, promovendo a imaginação do estudante e dessa forma alterando a percepção e a interpretação sobre a realidade temporal. Este é o caminho que defendo com o objetivo de permitir a apreensão dos significados simbólicos das ações imaginadas dentro de circunstâncias historicamente determinadas, mediante os quais se pode examinar o comportamento do tipo de consciência moral, que concebe essencialmente como mudança temporal, como foi possível observar empiricamente na segunda atividade.

O estímulo à imaginação na sala de aula através do recurso a diferentes linguagens para além da fala e da escrita põe o estudante em contato direto com as demais formas de pensar e de representar a sua concepção da realidade histórica em que se passam as experiências do passado.

Não obstante, a figuração não deve ser entendida apenas como mais uma linguagem disponível para a expressão do pensamento histórico, mas como uma forma diferente de expressão desse pensamento, ainda que tenha a mesma origem gráfica da escrita. Pedagogicamente, contudo, ao desenhar um cenário ou diferentes ambientes e comportamentos históricos o aluno representa sua imaginação em um tipo de linguagem diferente da escrita, mas que igualmente contribui para o desenvolvimento da competência narrativa. A representação figurada da sua concepção mental sobre um determinado fenômeno histórico conecta as experiências visuais ao universo simbólico e conceitual, explicita figurativamente a consciência histórica e preserva o caráter temporal e, por conseguinte, a função orientadora dessas experiências. Para o professor a consciência histórica do aluno ou aluna transparece na seleção de arquétipos, comportamentos e valores aos quais ele ou ela recorreu para representar o passado através da narrativa. Através da representação figurada a criança e também o adolescente são capazes de expressar a sua percepção, sua interpretação, imaginação e a atitude crítica diante de outra realidade em um sistema simbólico próprio, organizado autonomamente e diretamente subordinado às imagens mentais que decorrem da sua observação do universo

cultural. O resultado material dessa experiência constitui um ponto de partida útil para o professor agir sobre a percepção temporal da consciência do aprendiz. Aberta à imaginação a consciência do jovem que procura linguística ou figurativamente representar a realidade histórica, assimila subjetivamente a semântica conceitual dessa realidade. Em resumo, se a aula de história é um convite à percepção e compreensão do outro e da realidade por ele vivida, como defende Rüsen (2010a, p. 153-160), não seria pertinente que a aprendizagem histórica busque outras linguagens além da escrita e da fala orientadas para a busca da racionalidade da constituição histórico-científica de sentido?

Esta pesquisa partiu da resposta positiva a essa indagação. De fato, as investigações feitas com o uso de imagens que expressassem conceitos familiares na abordagem da história escolar apresentaram resultados que demonstram 1) a grande diversidade dos significados atribuídos à conceitos mesmo partindo-se de uma mesma definição, o que inegavelmente atrapalha o trabalho da consciência em atribuir um sentido capaz de orientá-la historicamente; 2) essa diversidade se dá devido à diferença qualitativa das referências imagéticas e simbólicas que compõem parte do acervo prefigurado selecionadas a partir da memória acionada pelos adolescentes na explicação ou representação conceitual, o que poderia soar positivo para aprendizagem histórica mas torna-se problemático quando a interpretação foge ao controle do professor, podendo levar a conclusões falsas ou distorcidas sobre a realidade contingente das experiências históricas e 3) tais referências do imaginário juvenil dificilmente são dissociadas das suas próprias experiências, e dessa forma frequentemente aparecem no entendimento do significado das experiências do passado. É o problema que denominamos anacronismo. Se o analisássemos mediante a ótica piagetiana, poderíamos concluir que se trata de um caso de imaturidade do desenvolvimento cognitivo do adolescente, como se a consciência do tempo fosse adquirida naturalmente através da idade. Ao contrário, Rüsen (2014) tem razão quando diz que a percepção temporal é afetada diretamente pelo contato com a produção cultural histórica durante a vida.

Com razão Rüsen e Heller afirmaram que a capacidade de dar sentido à história nasce tão logo o sujeito é capaz de representar o que pensa. Entretanto, ser capaz de alargar essas experiências e de atribuir sentido a elas não se dá de modo tão espontâneo assim, sendo essa a tarefa da educação histórica. A aprendizagem histórica, por sua vez, torna-se capaz de afetar e formar um pensamento histórico de tipo genético tal como Rüsen o define se, e somente se, essas experiências forem percebidas pelo aprendiz como parte do passado superado, tornando-se consciente da perenidade da sua própria realidade, tão sujeita às vicissitudes do tempo quanto

aquilo que lhe é narrado. Para isso, a percepção do passado não deve confundir-se com a percepção da realidade do presente. Da mesma forma, a aprendizagem histórica depende das estratégias didáticas utilizadas pelo professor tanto para dar acesso ao universo cultural do passado quanto para, simultaneamente, tornar o aluno capaz de organizar esse universo simbólico; dando-lhe um sentido através da narrativa no qual “no centro dos procedimentos para dar sentido ao passado encontra-se em si a mudança” (RÜSEN: 2011, p.68).

### **2.3 Imagem e tempo: dando sentido à narrativa pictórica**

Avançando nas investigações sobre o fator imagem na refiguração do mundo da narrativa como sendo, especificamente, fator de apreensão do tempo histórico ao qual ela se refere, submeti os estudantes a outra atividade. Desta vez com o objetivo de investigar que tipo de componentes de uma figura ilustra melhor o significado de um conceito. O procedimento foi o seguinte: um grupo de 24 pessoas, entre meninos e meninas, entre 13 e 16 anos, foi dividido em subgrupos de 4 alunos (unicamente em razão de não haver a possibilidade de todos enxergarem igualmente as imagens coladas na lousa). A tarefa foi a mesma para cada subgrupo: com 10 pinturas, com o mesmo tamanho e de estilo estético semelhante, foram coladas na lousa em torno da seguinte frase: “Democracia é uma forma de governo que tem como característica básica a escolha dos governantes pelo povo”<sup>42</sup>. Observando atentamente as gravuras, os adolescentes deveriam preencher uma tabela de classificação de acordo de acordo com grau de alusão que estas fazem ao significado do conceito. Além disso, na coluna do meio da mesma tabela, deveriam completar a frase “Alude à democracia porque...”. Por fim, deveriam pontuar entre zero e dez as gravuras, de acordo com o nível de alusão ao significado do conceito. Cada subgrupo levou em média meia hora para concluir a tarefa.

A opção pelo conceito “democracia” se deve ao fato de não se tratar de um conceito histórico, mas que pode tornar-se histórico através da sua conexão a categorias históricas e nomes próprios. Neste caso, “democracia” poderia ter sido relacionado à “grega”, conforme as pinturas parecem sugerir. Era esperado que os motivos alegados se dessem segundo uma descrição sob a forma de uma narrativa incluindo os personagens da figura e as suposições feitas

---

<sup>42</sup> Verbetes extraídos de Kalina Vanderlei Silva. *Dicionário de conceitos históricos* / Kalina Vanderlei Silva, Maciel Henrique Silva. – 2.ed., 2ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2009. p.89.

sobre suas respectivas ações. A política democrática da pólis ateniense é um conteúdo comum à maioria dos currículos base do Brasil e em Nova Iguaçu não é diferente. O objetivo desta investigação não está diretamente relacionado ao conceito de democracia grega, mas pretendi por meio dele identificar qual é a temporalidade atribuída ao conteúdo das figuras selecionadas para dar sentido à narrativa imagética. Ou seja, se a interpretação da gravura enquanto simbolizando o conceito de democracia se daria através das figuras do imaginário do presente ou se alguma das referências visuais à realidade e à cultura grega e romana evidenciadas no mundo da pintura seria levada em consideração.

Neste caso em particular peço licença para efetuar preliminarmente um levantamento quantitativo dos resultados. Optei por apresentá-los a partir das tendências demonstradas nas duas extremidades desta classificação, isto é, observando os três primeiros e os três últimos colocados no *ranking* dos testados. As gravuras que mais se destacaram foram as de número 8 e 4. Logo em seguida, aparece a gravura 2. Sendo assim, concentremo-nos primeiro na análise dos motivos alegados para justificar a escolha destas, pois me parece ser uma escolha relativamente consensual (entre os 24 apenas 4 não classificaram pelo menos duas destas gravuras entre os quatro primeiros lugares e apenas uma aluna não incluiu nenhuma delas entre quatro mais alusivas, dados que serão discutidos posteriormente).

Entre os que consideraram a gravura oito uma das três mais alusivas, algumas justificativas foram: “porque tem várias pessoas em volta”; “porque dá para ver muitas pessoas reunidas”; “porque tem bastante gente a característica parecida com a democracia”; “parece que o povo está esperando para poder escolher seu novo governante”; “porque aparece muita gente”; “porque eu acho que tem um governante falando para seu povo”; “porque eles estão eliminando quem é contra”; “ele está com muitos servos ao lado”; “parece que eles estão dentro do palácio as pessoas que trabalham lá resolvendo os problemas dos pobres”; “uma reunião entre o povo”; “parece acho que eles estão julgando”; “o povo está reunido eu acho que para votar”. Alguns escolheram-na, mas não foram capazes de dizer o motivo. Em relação à gravura quatro fizeram alegações como: “porque estão juntos votando”; “tem muitas pessoas e um homem levantando a mão”; “na figura parece que estão descobrindo algo”; “eles estão tipo em julgamento”; “porque são pessoas reunidas, formosas, de boa aparência”; “porque eles estão em uma assembleia”; “estão reunidos para escolher o governante”; “porque na democracia o povo vota e eu vejo isso na imagem”; “porque é mais organizada”; “parece que eles estão dentro do palácio”; “enquanto ele fala todos o ouvem calados”; “porque têm pessoas discutindo”. A escolha da gravura dois, por sua vez, teve como motivos: “porque tem muita gente reunida”;

Quadro 1 - Imagens anexadas na parede para visualização dos estudantes para primeira análise semiótica



Imagem 1  
Disponível em:  
<http://nortalcienaevida.uol.com.br/esfi/Edicoes>



Imagem 2  
Disponível em : <https://centraldefavoritos.wordpress.com/2014/03/13/cidadania-e-democracia-na-antiguidade/>



Imagem 3  
Disponível em :  
<http://theartofperception.blogspot.com.br/>



Imagem 4  
Disponível em: <https://hepaticas.wordpress.com/2012/05/08/269-a-voz-do-povo/>



Imagem 5  
Disponível em: <http://artehistoriaepci.blogspot.com.br/2011/06/o-neoclassicismo-m7.html>



Imagem 6  
Disponível em: <https://democratadirecto.wordpress.com/2010/03/>



Imagem 7  
Disponível em: <http://abcblogs.abc.es/archivos-desclasificados/2015/07/11/>



Imagem 8  
Disponível em: <http://www.noahminuskin.com/portfolios/vatican-painting-collection/mito-democracia-ateniense-leyendo-oligarquia/>



Imagem 9  
Disponível em: <http://leiturasdahistoria.uol.com.br/ESLH/Edicoes/4/artigo70066-2.as>



Imagem 10  
Disponível em: <http://www.mythindex.com/greek-mythology/I/Icarus.html>

“porque aparece um homem rodeado”; “o governante fazendo suas promessas para o povo”; “porque eles estão mandando em todos”; “porque tem um soldado e em volta está o povo pobre, parece que o soldado está anunciando alguma coisa”; “porque eu acho que eles estão julgando”; “o governo fazia o que falava”; “porque eles estão fazendo no ar livre”.

A gravura que menos alude ao conceito de democracia na opinião dos jovens é a de número 7 (último lugar em dez casos e entre as últimas três em outros nove). Muitos relataram ser apenas um homem, sem nenhuma ligação com “democracia” por não estar “fazendo nada”. Outros deram opiniões como: “fazendo abaixo-assinado para escolher o governante”; “escrevendo suas opiniões sobre o voto”; “não tem nada a ver porque está isolado”; “um senhor pensando em quem pode confiar”; “parece escrever um livro”; “o homem está com cara de triste”; “o governante não era escritor”; “democracia não é uma pessoa só que faz”. Outras pinturas cuja conexão não parece ter feito muito sentido foram as de número 10 (15 vezes entre as três últimas) e 5 (11 vezes entre as três últimas). Na figura 10 os motivos foram: “o governante não pode ser pobre”; “um homem na esperança que um dos governantes possa ajuda-lo”; entre outras opiniões aonde os jovens somente descreveram o que viam. No caso da figura 5, destacam-se: “homem escrevendo sobre suas pretensões”; “fazendo abaixo-assinado para escolher o governante”; “ele está apenas pensando”; “o governante não era escritor”; “democracia não é uma pessoa só que faz”; “porque o imperador que escolhia as leis” ou “não está ligando para democracia só quer saber dele mesmo e ficar sozinho”.

Intuições destoantes indicam interessantes pontos de vista, como um aluno que considera a imagem 10 a quinta figura mais ilustrativa, alegando tratar-se de “um homem calmo mas dá para ver que a vida dele não é muito boa como se não tivesse direito de opinar e fosse jogado de lado com os cães”; “parece que está criando leis no papel”; ou outro “é um homem escrevendo e vendo o papel então pensei que é o governante, presidente, sei lá”; ou ainda “parece que está pensando no que fazer”. Curiosamente, um dos adolescentes classificou as imagens 5 e 7 como sendo a primeira e a segunda mais icônicas, respectivamente. Sua justificativa, ao contrário dos demais, foi que “um governante que sabe pensar lidera seu povo de uma forma justa” e “aquele que pensa antes de agir sempre tem boas opiniões para o povo”. Entre os que, ao contrário dos demais, concederam à figura 2 os últimos lugares – vamos chamá-los de Caio e Bianca –, os motivos variaram entre: “porque os romanos faziam o povo escravizado” e “como se fosse um imperador grego e o resto em volta dele como se tivesse o adorando”. O dono desta última opinião também situou a imagem 4 entre as últimas colocações,

contrariando a regra geral. Para ele “parece o clero que era muito absolutista vendiam perdões e acabavam que mandavam em tudo”.

As gravuras despertaram a imaginação dos adolescentes, fizeram-nos pensar e ir muito além da definição de democracia apresentada, na maioria dos casos. Elas narram uma série de ações ou apenas uma ação, na perspectiva subjetiva do autor, a qual não podemos conhecer, ainda que possamos especular sobre seu discurso e suas possíveis intenções. Ganham, outrossim, um novo sentido narrativo no ato de interpretação. No entanto, o exercício proposto exigia que essa nova narrativa buscasse na imagem – em sua narrativa – uma conexão metafórica com a definição dada do conceito determinado. Os jovens observaram as gravuras na busca de uma ideia. Essa ideia precisou ser conformada mentalmente em uma situação prática, envolvendo personagens e ações que aludissem de alguma maneira a ações e situações análogas à imagem mentalizada. Essa imagem mentalizada não é racional, mas analógica. Ao invés de pedir-lhes que dissessem o que viam nas imagens, pedi-lhes que observassem a imagem orientados pelo significado do conceito. Assim, a imagem seria significada através das razões dadas para se “ver como” um significado pré-concebido. Como afirma Ricoeur, o “ver como” posto em ação no ato de ler assegura a junção entre o sentido verbal e a plenitude imaginária, pois

“ver como” é a um só tempo uma experiência e um ato, pois de um lado, o fluxo de imagens escapa a todo controle voluntário; a imagem sobrevém, advém, e nenhuma regra ensina a “ter imagens”; vê-se ou não se vê, o talento intuitivo de “ver como” não se ensina, quando muito pode ser ajudado [...]. Por outro lado, “ver como” é um ato: compreender é fazer alguma coisa; a imagem, se disse acima, não é livre, mas ligada e, com efeito, o “ver como” ordena o fluxo, regula o desdobramento icônico. É dessa maneira que a experiência-ato do “ver como” assegura a implicação do imaginário na significação metafórica [...]. Desse modo, é que o “ver como”, desempenha exatamente o papel do esquema que une o conceito *vazio* e a impressão *cega* (grifos do autor) e por seu caráter de semipensamento e de semi experiência ele agrega a luz do sentido à plenitude da imagem. O não-verbal e o verbal são assim estreitamente unidos no seio da função imaginante da linguagem (RICOEUR: 2000, pp. 326-327).

O esquema a que Ricoeur se refere é antes um método para dar imagens a um conceito. Desse modo, a imaginação tem um caráter procedimental que segue o entendimento: o esquematismo é o esquematismo do entendimento (RICOEUR: 2006, p.62). Os alunos deveriam então “ver como” segundo seu entendimento do conceito de democracia, ou seja, imaginando uma situação que fosse capaz de representar este conceito. Como essa situação imaginada ganhara uma forma verbal dentro da narrativa, é possível analisar na prática os aspectos característicos da função desempenhada pela imagem e pela imaginação no ato de

expressão de sentido através da narrativa. Mais do que isso, demonstraram o papel temporal da imagem no ato de interpretação conceitual, como veremos adiante.

Analisando os casos em que as imagens 8, 4 e 2 foram consideradas as mais icásticas é possível estabelecer um contraponto com a análise subsequente dos casos que, para facilitar a leitura, chamarei de “destoantes”. Para justificar sua classificação os adolescentes ora se mantiveram fiéis aos conceitos utilizados na definição que lhes foi apresentada, como “povo” e “governante”, ora apelaram para outras palavras que associaram ao entendimento do conceito de democracia, como “reunião”, “servos”, “palácio”, “julgamento” e “votar”. De fato, como se pode esperar, a interpretação de um conceito envolve a associação de sentidos ligados ao espaço de convívio social e ao universo simbólico do adolescente. A narrativa que resultou do seu esforço de interpretação está permeada de opiniões e sentidos compartilhados socialmente tão logo ele identificara o significado político do conceito em questão. O movimento dos personagens ganha logo um sentido, uma ação que o pensamento deduz se tratar de uma ação típica de um governante ou do povo. O sentido está ligado a imagens observadas ao longo da vida, seja pessoalmente, seja em fotografias ou através da tela da televisão ou do computador.

As pinturas escolhidas possuíam uma temática claramente histórica: os artistas do século XVIII ou XIX procuraram retratar cenas épicas, míticas ou de personalidades da história grega e romana. Na grande maioria dos casos, a interpretação dos alunos não levou isso em consideração. A narrativa da gravura na opinião destes alunos pode muito bem representar o tema democracia porque ali encontram-se personagens cuja situação e comportamento podem ser associados à figura do governante ou do povo reunido. Apesar da referência a um “palácio” e a denominação da multidão como “servos”, nenhuma outra referência foi feita a figuras ou conceitos do passado. Assim como no caso da atividade anterior, é possível afirmar que predominantemente o presente se impõe semanticamente sobre o passado subjacente, difícil de explicar ou entender sem o recurso à analogia com o mundo vivido.

Ao tomarmos a história enquanto uma espécie particular de narrativa e, por outro lado, ao tomarmos o objetivo do ensino de história como sendo o de desenvolver a competência narrativa, conforme afirmamos anteriormente, admitimos então que o aprendizado do tempo histórico se dá através da linguagem, do contar e ler dando sentido ao tempo humano. Isso significa dizer que o aluno, quando ocupa o papel de receptor de uma determinada enunciação, seja como leitor seja como ouvinte, precisa ser capaz de percebê-la e de interpretá-la como sendo o relato de acontecimentos e ações ocorridas e testemunhadas em um espaço e tempo específicos do passado e, portanto, distantes do presente – embora a ele interligados. O mundo

da narrativa histórica é, pois, efetivamente uma reconstrução conceitual de uma realidade metafísica. Se estas palavras e conceitos, ainda quando apresentados sob uma explicação histórica – como foi o caso da atividade anterior – tendem a ser interpretados pelas crianças e jovens a partir dos sentidos que lhes são atribuídos nas experiências cotidianas, o que falta na prática para tornar possível o aprendizado do tempo histórico – tão fundamental para alargar o “espaço das experiências”?

À exceção dos casos de Caio e Bianca, nenhum outro examinado relacionou os adereços ou o cenário ao sentido da narrativa. Caio e Bianca deram ao conceito não histórico de “democracia” um sentido histórico; o conceito foi historicizado pelo reconhecimento dos símbolos iconográficos e objetos ilustrados que remeteram o entendimento da sua narrativa enquanto uma narrativa sobre o passado grego ou romano. Não por acaso, a narrativa destes casos excepcionais assumiu um sentido oposto aos demais. Se para muitos na figura 2 expressa muito bem um regime democrático pois o povo e o governante estão agindo ou interagindo, para Caio eles são “romanos” e por isso não há representação alguma de democracia na cena, e, para Bianca tratam-se de “gregos”, reunidos para adorar o seu imperador, o que não caracteriza a democracia, na sua opinião. Temos ainda o caso da figura 4 que para Caio ao invés dos “governantes” ou do “povo” é o clero quem se reúne, e porque “mandava em tudo” não podia ser democrático.

Comparando-as com as demais, estas interpretações indicam-nos duas coisas referentes à função da imagem no ensino de história: por um lado elas reforçam o sentido temporal comunicado pelas figuras documentais através dos detalhes imagéticos que às compõem, para além do significado dado pela ação ou interação dos personagens, mas a ele interligada simbolicamente; em contrapartida, indica que a leitura histórica da narrativa não prescinde da caracterização imagética do mundo retratado em seu enredo. A segunda proposição importa mais a este trabalho à medida que se refere ao papel da imagem na sua atribuição de sentido temporal à imaginação das experiências do passado.

Nestes casos destoantes é possível dizer que a mensagem da narrativa pictórica foi traduzida a partir da articulação entre dois fatores fundamentais: a ação e interação dos personagens e a representação do cenário em que ocorre a ação e o figurino dos personagens. Diferentemente dos demais adolescentes cuja interpretação se deu ora com comprometimento significativo atribuído a partir da definição apresentada, ora em razão de suas experiências pessoais, mas inquestionavelmente centradas sobre a ação e a interação dos personagens, nos casos destoantes, ao considerarem os aspectos visuais exteriores à ação e aos personagens, Caio

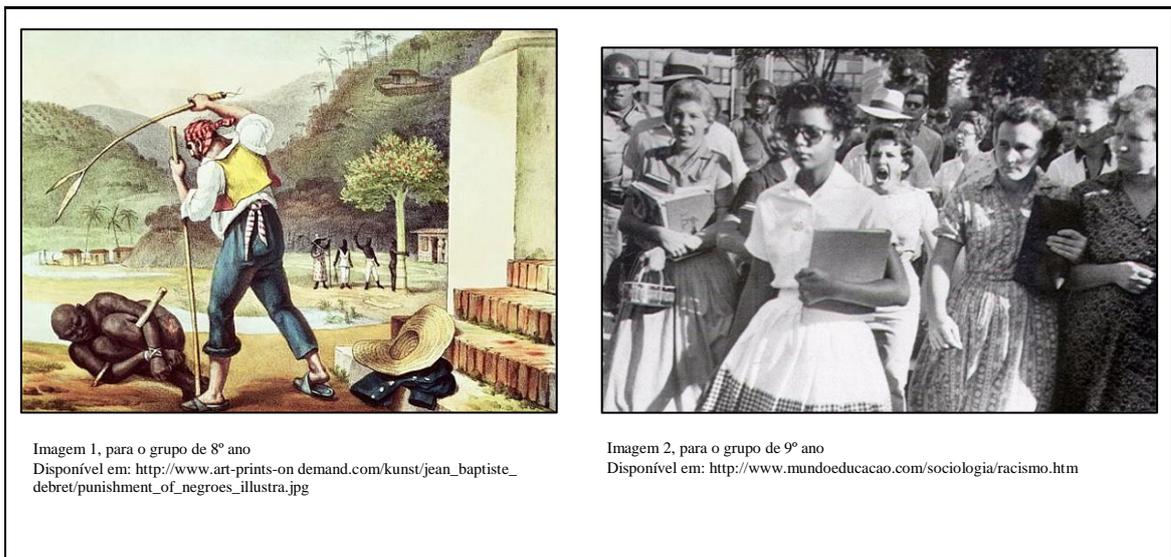
e Bianca ressignificaram o sentido da ação, dando-lhe um significado a partir de seus conhecimentos prévios. O cenário e o figurino justificaram a atribuição de um sentido diferente à ação, percebida segundo uma determinada visão sobre a história grega ou romana. A ação, pois, aparece subordinada ao conjunto da imagem: aos elementos que lhe são exteriores, que lhe rodeiam e envolvem na tessitura do enredo mediante a ação. Numa realidade essencialmente conceituada, o sentido temporal do passado e o significado histórico das experiências narradas encontram-se na imaginação, na esquematização das imagens que em conjunto com as palavras e os conceitos aludem metaforicamente ao mundo narrado, no qual os personagens do passado agem e interagem, aonde vivem suas experiências efetivamente. Sem o recurso à imagem do passado entendida como construção icônica de uma realidade visualizada pelas pessoas daquele passado – pessoas essas que constituem os personagens da nossa narrativa – o caráter histórico da interpretação fica comprometida. Ela não atinge a sua plenitude pois, se o sentido da narrativa envolve a operação de um esquema pela imaginação – e quando se trata do entendimento dos conceitos e palavras que compõem a narrativa histórica não poderia ser diferente – então a apreensão do tempo histórico a partir das experiências narradas tornar-se impossível caso a imaginação só tenha à disposição as imagens abstraídas do tempo presente, observadas pessoalmente e dotadas de uma acepção contemporânea – ou então caso as imagens sobre o passado não sejam devidamente associadas a realidade do mundo narrado. Neste caso as experiências do passado narrado não podem ser entendidas em relação ao presente – como é fundamental para a orientação da consciência – mas são entendidas “tal como” se tivessem ocorrido no presente.

Dando continuidade às investigações, propus mais uma atividade aos meus alunos e alunas. Baseou-se na observação de uma gravura e na subsequente construção de uma narrativa fictícia pautada no que foi observado. Novamente, vinte quatro alunos participaram, sendo 11 alunos do nono ano e 13 do oitavo, com idades variando entre 13 e 18 anos. O procedimento foi dividido em duas etapas. Na primeira etapa, a partir da observação da gravura o adolescente deveria contar uma história que fosse capaz de responder as quatro seguintes perguntas, sem a necessidade de respeitar a ordem: 1) “o que conduziu à situação apresentada?”; 2) “o que está acontecendo no momento apresentado?”; 3) “o que as personagens estão sentindo e pensando?”, e; 4) “como a história termina?”. Na segunda etapa, assim como na atividade anterior, o adolescente deveria responder um questionário contendo as perguntas: “Se você tivesse que participar da cena da imagem: 1) onde você estaria? 2) o que você faria e 3) por que você faria isso?”. Em média os jovens levaram cerca de 35 minutos para concluir as duas etapas. Nesta

investigação para atingir a sua finalidade foi necessário a utilização de duas gravuras diferentes, uma para os alunos do oitavo ano e outra para os alunos do nono.

Para o grupo do oitavo ano a tarefa foi aplicada uma única vez. Já para os alunos do nono ano o procedimento foi repetida duas vezes: uma antes e outra após uma aula de História sobre o contexto da fotografia. A fotografia não foi mencionada durante a aula e nem foi utilizado qualquer outro recurso além da explicação oral. A aula teve como tema “a luta dos afro-americanos pelos direitos civis nos EUA”, como aliás geralmente este tema é intitulado. Optei por uma fotografia da menina Ruby Bridges (1954 -) que no ano de 1960 foi matriculada numa escola até então destinada exclusivamente a crianças brancas. Os alunos do oitavo ano, por sua vez, já haviam estudado sobre o regime escravista no Brasil assim como haviam estudado também sobre o cotidiano, a política, a sociedade e a economia do país no século XIX. Ademais, devido à diferença tipográfica entre ambas, a leitura das figuras é antecipada por expectativas diferentes em cada caso: a gravura 1 é reconhecidamente uma pintura, seus personagens não são reais e nem identificados; a gravura 2, ao contrário, trata-se de uma fotografia, uma imagem que se sabe que foi testemunhada por seus contemporâneos e que o juízo concebe como sendo fiel à realidade. Em suma, a pintura é encarada como uma representação, produzida por um artista, enquanto a fotografia é encarada pelos alunos como um retrato do mundo real.

Quadro 2 - Imagens anexadas na parede para visualização dos estudantes para segunda análise semiótica



Por que foram escolhidas imagens de diferentes tipografias? Através deste exercício gostaria de demonstrar de que modo a ficcionalização da história mediante narrativas verbais ou não-verbais – reconhecendo a intersecção entre a imagem e a linguagem na determinação dos sentidos, conforme observado anteriormente – não implica necessariamente num prejuízo para a função da narrativa de expressar e orientar a consciência histórica. Ao contrário, nesta fase da pesquisa procuro demonstrar como ao abrir espaço para o imaginário na reconstrução do passado, estamos permitindo ao aprendiz expressar as suas mais profundas impressões sobre as experiências do passado, num exercício ao mesmo tempo sensível e transparente de intersubjetividade.

Observemos os resultados. Em primeiro lugar, analisemos as estórias e respostas dos alunos do oitavo ano do ensino fundamental.

Júlia, 14 anos, 8º ano:

Dois dias atrás

Trabalhei demais fiz muita coisa, mas fiz uma coisa que meu dono não vai gosta tomara que ele não veja hoje assim vou poder descansar em paz a tarde na minha única hora de poder ficar em paz que eu não tenho nada a fazer, foi isso que pensei, só foi da minha hora de descanso meu dono veio reclamar comigo por que cortei a arvore e deixei ela cair na cozinha e quebra tudo, acabei respondendo ele de um jeito que acho que ele não gosto, ele me bateu tanto em mim que não deu para levanta de tanta dor, fui amarrado e xicoteado quase até a morte, só não fui por que ele ainda precisava de mim, ele estava com raiva de mim, devia ta pensando “esse louco não sabe o que faz”, pois ele falava isso, já eu estava com medo e pensando na hora disso tudo acaba, acabou que eu to vivo isso da pra ver se não eu não taria escrevendo isso e minha colega cuida dos meus ferimentos e meu dono quer que eu cuide de arruma a cozinha antes que ele se irrite mais comigo.

Júlia resolveu encarnar um dos personagens de sua estória, e conta-la em primeira pessoa. A trama envolve a interação entre dois personagens, o escravo-narrador, o seu “dono” e uma “colega” (cativa?). Começa com a sinalização do tempo em que os acontecimentos ocorreram em relação ao tempo do relato do escravo. Não há, entretanto, sinais do contexto em que o relato ocorre. A preocupação de Júlia foi em contar uma história do que teria ocorrido com o seu personagem-narrador, mesmo sem precisar para quem está sendo narrado e sob quais circunstâncias. O tempo narrado encontra o tempo vivido na passagem “eu to vivo isso da pra ver se não eu não taria escrevendo isso” e logo em seguida em “meu dono quer que eu cuide de arruma a cozinha antes que ele se irrite mais comigo”, quando a conjugação no tempo presente revela terem se passado dois dias do ocorrido. Até então o tempo narrado tem uma trajetória inteligível apenas pela ordenação sequencial dos acontecimentos.

O enredo revela-nos um entendimento das relações sociais históricas marcadas pelo regime de escravidão. Para Júlia o escravo-narrador apresenta uma atitude conformista, entende a sua condição enquanto subordinado a seu “dono”. O escravo espera ansioso pela hora de

descanso, mas teme que o seu “dono” descubra o que ele fez, ciente das consequências inevitáveis. Durante o castigo, o cativo ficou com medo, mas nada pode fazer senão esperar que a punição terminasse o quanto antes. O personagem-narrador de Júlia parece encarar com certa naturalidade as relações sociais da época; tratam-se de costumes reconhecidos e aceitos: caso o “dono” deseje ele tem o poder e o direito de punir a sua propriedade, o escravo. Revela outrossim o autorreconhecimento do escravo enquanto propriedade de outrem, um homem-objeto, que escreve e chama o seu comprador de “dono” ao mesmo tempo. O mundo narrado está permeado de uma simbologia própria a qual o personagem-narrador explicita através de suas opiniões e ações.

O mundo da narrativa de Vanessa, ao contrário, não evidencia de forma tão clara o seu tempo histórico. Trata-se de uma trama vivida por um homem, identificado desde o início como sendo “escravo” que vai trabalhar numa fazenda onde foi feito cativo compulsoriamente. A história é igualmente narrada em primeira pessoa, embora Vanessa não revele a identidade do seu autor. O protagonista parece não entender o que está acontecendo, é vítima de uma injustiça praticada por agentes inescrupulosos. A percepção da gravura como uma narrativa histórica não se revela na maior parte do enredo, senão pela associação feita entre os escravos e a “capoeira” no final do texto ou talvez pela referência à economia açucareira. Eis a estória

Vanessa, 13 anos, 8º ano: Meu querido diário eu irei conta uma história de um escravo que veio do norte para trabalha numa fazenda mais quando ele chegou teve uma surpresa não era uma fazenda qualquer e sim de trabalho escravo. Quando ele chegou mandaram ele trabalhar numa plantação de açúcar, mas ele se recusou a fazer então o bateu muito até ele não aguenta mais. Um sentimento de ódio e raiva como se o escravo não fosse ninguém, o escravo deve esta se perguntando por que ele esta fazendo isso eu não fiz nada para ele esta fazendo isso comigo. Depois daquele dia o escravo ficou pensando na sua família por ele estava com muita saudades de sua família. Então ele ficou pensando como ele iria fugi dali aquele inferno, então ele pensou muito e chegou a conclusão que só teria um jeito de sai dali. Conversou com seus companheiros e chegou a uma decisão a capoeira seus amigos sabiam e ele também sabia, no dia eles armaram tudo então ele fizeram conforme o combinado. E eles conseguiram então eles fugiram e perdeu ... os senhores e foram embora.

Na etapa do questionário, Vanessa respondeu que se tivesse que participar da cena apoiaria o escravo na sua fuga, “por que é o certo a fazer”. Seu plano de fuga incluía fazer “tudo o que ele manda até ganhar a confiança dele para fugir”. Diferentemente do “escravo” de Júlia, o personagem escravizado de Vanessa não se reconhece como cativo e foge do cativo. Ela prefere apoiar o escravo, a vítima de violência e exploração, “porque estar no lugar do senhor é meio triste de vê”. A intriga aqui pouco apresenta fatores históricos, ou seja, revela muito pouco ou nada de uma concepção histórica da escravidão. Por ela não é possível entrever a atribuição de um sentido histórico ao conceito de escravidão. No trecho “um escravo que veio do norte para trabalha numa fazenda mais quando ele chegou teve uma surpresa não era uma

fazenda qualquer e sim de trabalho escravo”, o personagem não está ciente da ordem escravocrata estabelecida, mas é vítima de uma cilada, como se a escravização não fosse comum e naturalizada na época, mas fosse resultado, ao contrário, de donos de fazenda enganadores e cruéis. Embora o enredo contenha elementos que o remetem aos acontecimentos do passado (especialmente a “plantação de açúcar” e aos “senhores”), segundo Vanessa a fazenda de trabalho escravo difere e surpreende porque não é uma “fazenda qualquer”. A escravidão é um acidente e não sistêmica, parece não estar vinculada à uma ordem social e do trabalho. A gravura não parece revelar para Vanessa um tempo distante, no qual a ação dos personagens da figura 1 seja capaz de ganhar uma inteligibilidade particular, a ser ligada ao presente somente ao custo de uma reconstituição intencional deste tempo que nos separa.

Se tentássemos agrupar o pensamento histórico segundo a tipologia ruseniana<sup>43</sup>, eu diria que o caso a seguir exprime uma consciência temporal mais próxima da de Júlia do que a consciência de Vanessa.

Renata, 13 anos, 8º ano: Querido diário, hoje eu vi uma coisa que sempre me deixou triste, eu sempre quis fazer a diferença, não gostava de ver essas cenas horríveis, porém como as mulheres não tinha poder ou mesmo direito para nada tive que ficar quieta, hoje vi a cena de um empregado do papai, batendo em um escravo só por que o tadinho olhou para mim, quando eu olhei para ele o empregado começou a bater e a dizer que ele nunca ia ficar com alguém da nobreza, que um pobre coitado nunca ia ser percebido por uma dona linda como eu, o escravo já cansado de tanto apanhar olhava com lágrimas nos olhos, eu estava pensando no que ele devia estar pensando eu pensei que na mente dele, ele estava dizendo: - não aguento mais estou cansado de ser escravo, eu queria uma chance de ser rico, queria a mão da senhorita Letícia, mas ela nunca que ia gostar de mim.

E eu sem reação vendo aquele escravo apanhar por causa de mim, peguei e corri para cima do empregado e dei uns tapas nele, peguei e mandei o escravo ir embora, e papai não gostou muito mas eu tinha que fazer alguma coisa, peguei e fui para meu quarto, pensando que um dia o pobre coitado ia voltar para me agradecer e isso foi o meu dia, defensora dos escravos.

Além do tipo de consciência histórica demonstrada, a estória acima assemelha-se à narrativa de Júlia devido à voz da enunciação. Ambas são narradas em primeira pessoa, por um personagem fictício que testemunha e participa dos acontecimentos. O herói-narrador neste caso é Letícia, filha rica de um proprietário de escravos, inconformada com qualquer injustiça. Entre os escravos encontra-se o co-protagonista, o escravo pobre e apaixonado por Letícia. Além deste dois a história conta com o pai de Letícia, proprietário do escravo, como coadjuvante, e com seu empregado, exercendo o papel de antagonista.

O mundo criado por Renata, embora fictício procurou manter-se o máximo possível sob inspiração no mundo “real”. Aproveitando-se do que aprendeu sobre a história do período em

---

<sup>43</sup> Para saber mais sobre a tipologia sugerida por Jörn Rüsen da consciência histórica, ver : Jörn Rüsen. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In: RÜSEN, Jörn. *Jörn Rüsen e o ensino de história* / organizadores: Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Estevão Rezende Martins – Curitiba: Ed. UFPR, 2011. pp.61-71.

que o regime escravista vigorava no Brasil, Renata procurou reconstruir um mundo do passado a partir do qual as experiências fictícias ganhassem significado. Tal como parece ter sido o caso de Júlia, a imagem da pintura remeteu-a a uma imagem análoga observada em outra narrativa cujo tema envolvia plena ou tangencialmente o conceito de “escravo” ou da “escravidão”. As ações enunciadas decorrem do significado desses conceitos e expressam sentimentos ligados à consciência que se manifesta de acordo com os valores morais próprios àquela época, segundo o entendimento de Renata. Letícia, a personagem-narradora, vive um dilema; enfrenta uma crise de consciência, por assim dizer. Gostaria de mudar a realidade do escravo, mas reconhece a dificuldade de fazê-lo por duas razões: não quer desagradar seu pai e sabe que pouco pode fazer devido a sua condição de mulher dentro de uma sociedade patriarcal (“como as mulheres não tinha poder ou mesmo direito para nada tive que ficar quieta”). Mesmo assim, não consegue conter-se diante da cena de violência e salva o seu admirador do castigo, e em seguida facilita a sua fuga. A personagem Letícia pretende “fazer a diferença”, sua atitude reflete seu desejo de “mudar o país”, conforme Renata revelou no questionário. Letícia é caracterizada como “diferente de muitas” e por isso “queria mudar a situação”.

Por meio do recurso à voz do personagem, Renata procurou expressar seu ponto de vista sobre o mundo da narrativa, num jogo intersubjetivo e discursivo. O mundo da narrativa, ainda que seja obra da imaginação de Renata, não deixa de basear-se analogamente na memória de uma realidade vivida. A adolescente procura manifestar o desejo de agir no mundo, de transformar heroicamente as injustiças sociais. Através da ficção, sua consciência se manifesta mediante a sua atitude crítica diante da circunstância imaginada. Este assunto será tratado mais adiante. Por ora, importa destacar apenas o modo através do qual a imagem e a imaginação se ligam à expressão efetiva e evidente do tempo histórico e das experiências históricas, tornando a consciência capaz de orientar-se no tempo.

Desejo demonstrar por meio destas investigações como a força comunicativa da imagem não reside no caráter ficcional ou “real” de sua narrativa, segundo o julgamento do aluno, mas está ligada efetivamente à sua função refigurativa do tempo, possível em razão da analogia – mediada pela linguagem – que o entendimento do aluno faz da imagem com outra imagem semelhante. Isso significa dizer que as imagens são importantes referências temporais para o entendimento, pois a medida em que estão interligadas a formas prefiguradas da realidade histórica narrada elas assumem também caracteres temporais. Assim sendo, quando cria uma história a partir dos seus conhecimentos objetivos sobre a realidade de determinado passado, o aluno liga uma imagem à próxima imagem por meio do recurso à linguagem, fazendo uso dos

conceitos, categorias e nomes próprios que julga apropriados para dar sentido ao período em questão. Decantada dos traços de ficcionalização, qualquer imagem do ou sobre o passado é passível de torna-se um produto em potencial para a imaginação operar esquemas sintéticos fundamentais para a configuração temporal de sentido da historiografia.

O caso seguinte é ainda mais complexo, envolvendo um volume muito maior de figuras sobre o passado selecionadas cuidadosamente para tornar o conto plausível. A narrativa foi criada por Daniel, de 14 anos, meu aluno pela primeira vez esse ano. Desde as nossas primeiras conversas, fez questão de demonstrar o seu fascínio pela história e seus conhecimentos sobre os temas mais variados. É um leitor assíduo, entusiasta particularmente da literatura e do cinema baseados em temas da história: romances e contos envolvendo cavaleiros da idade média, guerras mundiais, nazismo, etc. Seu interesse pela história assim como sua imaginação se destacam nitidamente durante as aulas ou em nossas conversas informais. Guardei sua narrativa para o desfecho da análise do grupo do oitavo ano porque a quantidade de informações empregadas na sua construção pode deixar mais claro as proposições feitas até aqui. Observe

Daniel, 14 anos, 8º ano: Vou contar uma história agora, não qualquer história, com coisas superficiais como uma história de uma garota que compra um vestido mágico e sai voando por aí, mas sim de uma coisa importante uma história de um homem que nunca a sua história foi conhecida sua imagem só em pintada em quadros como um miserável apanhando mas você realmente já pensou na história desse homem no quadro de Debret. Bom eu já é por isso que eu vou contá-la. Existia um homem em uma região na África chamado Makunga esse homem por sorte vivia em uma região da África em que não tinham chegado a escravidão mas uma coisa já tinha chegado a temida “fome”. Houve uma seca naquela região onde as plantações tinham secado os animais tinham morrido e já não caía chuva há uns 4 meses e aquele homem aquele pobre homem com sua família já estava desesperado e decidiu procurar comida fora da região mas infelizmente a fome tinha atingido o continente africano quase inteiro e ele não achou comida e um dia cansado chegou numa beira de uma praia para descansar depois de um tempo sentado viu um navio se aproximando um navio e pelo jeito era um navio negreiro e quanto o navio ia se aproximando ele se escondeu atrás de umas árvores só observando o navio cheio de medo porque enfim era um navio negreiro; viu o navio negreiro chegando na praia com aqueles homem bebendo e comendo naquele momento passou-lhe uma ideia na cabeça mas ele pensou que era loucura mas no final sabia que era necessário ele fazer aquilo iria esperar homens saírem no navio e entraria para pegar comida mas como aquele homem era muito ingênuo não pensou que com certeza mesmo que eles saíssem iriam deixar alguém lá para vigiar o navio e foi isso que eles fizeram por volta das 22 hs os homens saíram e deixaram 2 homens cuidando do navio e como ele não tinha visto que ele havia deixado homens no navio foi devagarzinho até o navio e com todo cuidado entrou no navio e foi logo procurando a cozinha chegando lá ele foi com muito cuidado procurar água e comida mas infelizmente seu cuidado foi pouco na procura derrubou pote de vidro com alguma coisa em conserva nesse momento o homem foi correndo se esconder pelo caso dos homens terem voltado enquanto homens que estavam vigiando foram correndo para cozinha chegando lá o coração do homem acelerou e ele tentou correr e enfrentar os homens mas ele não conseguiu fugir os homens pegaram e o amarraram e começaram a falar coisas que ele não entendia mas na nossa tradução eles falaram isso:

- Olha que bom nem precisamos sair do navio para pegar um idiota desse ele mesmo veio até nós.

- É, acho que esse aqui ainda consegue ser mais idiota do que os outros.

E risadas.

Depois dessa conversa o [amarraram] e jogaram em uma sala escura vazia que no dia seguinte ficaria cheia e naquela sala ele ficaria por quase 2 meses.

Algum tempo depois uns 2 mês e meio aquele navio chegou no Brasil um país bonito de clima tropical mas para aqueles homens aí só existia tristeza naquele país e foram colocados em fila, e nessa fila aqueles homens tinha que continuar andando reto mas houve um imprevisto do lado da fila do Makunga tinha uma garotinha muito parecida com sua filha caída no chão ele não aguentou e foi ajudá-la no exato momento em que ele foi ajudá-la veio um homem com seu chicote e deu um chute tão forte em seu rosto que ele quase ficou inconsciente depois quando se deu conta estava com uma estaca entre as suas pernas sendo chicoteado com uma tela em sua frente e naquele momento enquanto o capataz pensava na raiva que tava ele só pensava em que ponto aquele pintor chegou para pintar um sofrimento daquele e infelizmente o final da história não é muito bom como eu disse não ia contar uma história nada perfeita um mês depois aquele homem se suicidou porque não aguentou o sofrimento e esse é só mais um fato do nosso lindo país.

A narrativa de Daniel tem várias cenas, enquanto contava sua imaginação voava. O anonimato da cena pintada inspirou a suposição de uma história plausível, mantendo-se cuidadosamente as devidas referências históricas (“você realmente já pensou na história desse homem no quadro de Debret[?]”). É narrada em terceira pessoa e em gênero biográfico. Makunga é um africano capturado para ser vendido no Brasil como escravo. Tinha a sorte de viver em uma região aonde a escravidão “não tinha chegado”, mas a calamidade que aflige os africanos parece mesmo ser a fome no imaginário coletivo. Capturado, foi amarrado e transportado num “navio negreiro” em uma sala escura e cheia de outros africanos capturados. Dois meses e meio depois o navio chegara à costa brasileira aonde a cena teria sido pintada por Debret. O nome de origem africana, a preocupação em descrever o ambiente do navio e a diferença entre os idiomas dos traficantes e do protagonista, são detalhes igualmente significativos. Eles dimensionam a experiência histórica inserida numa realidade própria, percebida de acordo com suas especificidades. Dessa forma, a configuração histórica do mundo da narrativa aonde se passa a experiência narrada e a ação de seus personagens está circunscrita a significados particulares ao tempo narrado. Do seu acervo de memórias, Daniel seleciona as imagens que melhor representam as experiências temporais em questão. Elas se movimentam e são encadeadas dando forma e sentido ao mundo do texto: a África e a fome; a distinção do escravo enquanto homem ou mulher, adulto ou criança; os navios negreiros que atracavam no litoral; a sala escura onde os cativos eram transportados; a quantidade de pessoas amontoadas nessa sala e finalmente o Brasil bonito e de clima tropical desembocam na situação retratada de Debret. Quando essas imagens se configuram esquematicamente, a trama conceitual se anuncia à mente dotando de sincretismo temporal a percepção da realidade histórica.

Assim como nas narrativas de Renata e Júlia, a narrativa de Daniel também revela um entendimento do passado como um tempo de significados e simbolismos próprios, distantes da nossa realidade atual. Entretanto, as respostas de Daniel ao questionário revelam, além disso, a consciência das imposições socioculturais sobre a ação humana no mundo. Responde que se

tivesse que participar da cena seria “como um dos ajudantes do pintor”; e quando perguntado sobre o que faria, respondeu: “talvez ficasse olhando porque eu teria sido ensinado assim a não ajudar os negros”. Se “Letícia”, o herói-narrador da narrativa de Renata, supera as adversidades e imposições sociais que dificultam que ela aja conforme manda sua consciência, o personagem-narrador (escravo) da narrativa de Júlia, assim como o suposto ajudante do pintor que Daniel seria, agem conforme as convenções sociais de seu tempo. Não se trata de uma projeção psíquica das atitudes e da consciência de Daniel expressas através do personagem inventado, como se esse representasse uma espécie de alter ego freudiano. Revela-nos, ao contrário, uma visão particular acerca da condição humana e da sua própria existência enquanto ser social. Revela-se assim, a consciência de ser no tempo e de ser no mundo. Esta consciência está sujeita pelo esforço cognitivo a ser alargada pela conexão temporal com as experiências do passado a partir demandas de orientação da vida prática. É, portanto, indispensável para a tomada de consciência histórica.

Observemos a partir de agora as narrativas e respostas apresentadas pelos alunos do nono ano. Como foi mencionado anteriormente, foi adotado um procedimento diferente em relação ao grupo do oitavo ano. Entre a primeira e a segunda vez em que o procedimento foi repetido pelos mesmos participantes, a turma do nono ano assistiu a uma aula unicamente expositiva sobre os principais acontecimentos que marcaram a luta dos afro-americanos pelos direitos civis, entre eles o caso da menina Ruby Bridges ocorrido nos anos 1960. Nem todos os personagens envolvidos na cena fotografada permanecem anônimos, ou são nomeados com pseudônimos. Refiro-me a todos os personagens envolvidos, mesmo aqueles que só se fazem presente mediante a reconstituição dos fatos para a atribuição de sentido. Num primeiro momento, temos uma narrativa fictícia, que, ainda que produzida imaginariamente não deixa de ser produzida com certo grau de objetividade. A primeira narrativa, portanto, revela uma intuição particular, uma interpretação hipotética da figura. Na segunda etapa, fatos objetivos são incluídos na interpretação da figura, indicando a analogia feita pelos estudantes entre os eventos que contei e a imagem que está diante dos olhos. Com efeito, o processo que envolve a interpretação e a atribuição de sentido está marcado pela intertextualidade – no caso entre o meu enunciado e a sua refiguração mental feita pelos alunos – mediada pela função esquematizadora da imaginação, conforme foi afirmado anteriormente. Também afirmei em outra parte deste trabalho que a imaginação está ligada ao processo de cognição histórica, na medida em que as imagens conhecidas sobre o passado correspondem a uma parcela considerável do pensamento histórico prévio dos estudantes e porque as imagens mentais atuam

de dois modos diferentes: esquematizam o sentido aos eventos narrados dentro de quadros sintéticos e marcam a noção de uma realidade do passado, diferente da realidade observada – ainda nos casos em que o jovem não é capaz de localizar esses eventos no tempo ou relacioná-los a realidade que observam, ou ainda reconhecer o caráter transitório tanto da realidade contingente testemunhada quanto das explicações históricas. Nos casos abaixo, desejo demonstrar de que modo os termos objetivos dão um novo significado à imagem, circunscrevendo a imagem pré-concebida numa nova configuração espaço-temporal, numa transformação do tempo ficcional em tempo histórico sob a mediação da imagem e da imaginação. A seguir apresento dois contos de uma mesma autora, Gabriela, aluna do nono ano, respectivamente antes e após a aula:

Gabriela, 15 anos, 9º ano, escrito em 22/10/2015: Um grupo de estudos de faculdade se revoltaram por causa de vários acontecimentos, alguns alunos não aceitavam negros entrarem lá e também gente de classe baixa estavam ofendendo os bolsistas.

Muita gente se revoltou falaram com a direção mas não se ouviram então saíram na rua para manifestação isso causou muita repercussão muita gente foi só para ver, muita gente achava aquilo era bobagem e aquilo não ia servir de nada. Até que andaram chamando atenção até a prefeitura então o prefeito ouviu e resolveu o caso aquele que não gostavam dos bolsistas, negro e de classe média multados e tiveram que sair da faculdade.

Gabriela, 15 anos, 9º ano, escrito em 26/11/2015: Numa escola dos EUA uma menina sofre de racismo (os grifos são da autora) muitas gente naquela época odiavam pessoas negras não conseguiam suporta aquela realidade de pretos e brancos podem sim conviver juntos. Então protestaram xingando ofendendo humilhando a menina. Achando que aquilo tudo faria a menina desisti. Aquela ira protesto toda aquela babozera não valeu de nada foi tudo em vão. Só deixou ela mais forte para não desisti do seu sonho nada abalou. Fim!!

De todos os contos, os de Gabriela ofereceram o melhor exemplo de contraste entre si, em que a variação entre a primeira narrativa e a segunda marca de modo evidente o distanciamento temporal em relação à interpretação da cena retratada. Por isso optei por me concentrar apenas neles. Em primeiro lugar, observemos o tema: ambos ocorrem em situações semelhantes, envolvem o ambiente educacional e o racismo. No entanto, diferem quanto ao conteúdo. Enquanto a última narrativa ambienta a imagem no contexto da segregação racial norte-americana, a primeira está notavelmente marcada pelas discussões acerca de um assunto muito contemporâneo no Brasil: a polêmica em torno do sistema de cotas para afrodescendentes, índios e alunos, adotado na seleção para o ingresso na universidade e os não tão polêmicos, mas igualmente recentes programas do Ministério da Educação para o

financiamento estudantil<sup>44</sup>. Vez ou outra os alunos já comentaram sobre algum caso conhecido de alguém beneficiado por algum desses programas e que vinham cursando alguma universidade local com o auxílio de bolsas de estudo.

Intuitivamente, Gabriela associou a imagem da menina à de uma estudante, provavelmente, eu presumo, porque ela carrega consigo um livro ou caderno junto ao corpo tal como costuma fazer uma estudante. Também deduzira que as demais personagens em torno da menina agiam com indignação, pela observação das expressões faciais. Entretanto, na primeira narrativa a menina não parece destacar-se da multidão enfurecida. Está presente, mas não protagoniza nenhum episódio, não age em nenhum momento interagindo com a multidão nem a multidão aparenta interagir diretamente com ela. A menina negra parece ter uma existência simbólica no desenrolar da trama. Sua aparência talvez tenha sido associada à figura do estudante negro ou pobre na universidade, cuja presença incomoda os colegas. Por não reconhecer a identidade da menina negra proeminente na imagem, Gabriela parece ter preferido situá-la num papel essencialmente representativo. A ligação entre a figura da menina estudante e o protesto foi associada à recente polêmica no Brasil em torno da facilitação do acesso ao ensino superior pelo governo federal a estudantes de baixa renda, afrodescendentes ou descendentes de indígenas. Em sua opinião, a fotografia poderia ter sido tirada no instante de uma manifestação aparentemente estudantil contra essa situação atual.

O desfecho da trama é interessante: “o prefeito ouviu e resolveu o caso aquele que não gostavam dos bolsistas, negro e de classe média multados e tiveram que sair da faculdade”. Para Gabriela, a atitude dos manifestantes era intolerável, violava os valores morais normativos e devia ser punido. O prefeito surge para pôr fim àquela improbidade, e defere contra os protestantes. Aplicara a justiça contra o grupo revoltado que não foi capaz sequer de conquistar o apoio da multidão. Em suma, os personagens principais que compõem esta primeira narrativa são o “grupo de estudos”, a “direção” e o “prefeito”; aparentemente a trama se passa na contemporaneidade e o desfecho revela o tipo de consciência da autora sobre o tema levantado.

A segunda narrativa, por sua vez, situa-se espacialmente nos EUA e temporalmente em algum lugar do passado (“naquela época”). De uma imagem “real” a realidade tornou-se objetiva. A imagem despertou em Gabriela a lembrança da narrativa enunciada em sala de aula dias atrás. Imaginou tratar-se da mesma menina que contei ter sido alvo de protestos e injúrias

---

<sup>44</sup> Refiro-me ao Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) criado em 2001 mas expandido em 2010, o Programa Universidade para Todos (PROUNI) criado em 2005, e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) criado em 2011. Os dados são da página do Ministério da Educação: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br).

raciais na porta no caminho para a escola. A personagem/estudante agora tem uma identidade, ainda que Gabriela não lembre seu nome. Suas ações ganharam um sentido dentro do universo simbólico daquele mundo. Elas não são atemporais ou “presentificadas”, mas ganham sentido apenas dentro de enredos históricos objetivos. A leitura da imagem nesta segunda fase do ensaio difere da primeira justamente nisto: podemos dizer que o entendimento da realidade que ela retrata está agora permeada de conceitos, situações e um desfecho cujo significado dá sentido à vida prática, ao mesmo tempo em que a imagem fornece uma certa “materialidade” às experiências narradas. Ao passo que faz parte do processo de decodificação da linguagem a apreensão do tempo e das experiências parece se beneficiar do confronto entre a narrativa verbal com a narrativa não-verbal, na medida em que esta interseção atribui vivacidade ao mundo histórico narrado.

A vivacidade das experiências modifica a opinião de Gabriela sobre qual seria sua atitude diante da situação da imagem. Se na primeira narrativa, o “grupo de estudantes” se incomoda com a presença de estudantes negros na faculdade, no segundo conto o racismo se sobressai e Gabriela, uma adolescente negra, passa a se incluir como alvo em potencial da agressividade da multidão. Na primeira história, o racismo dos personagens indignados é tímido, omissivo, aparece mesclado à condição socioeconômica dos bolsistas como razões para a indignação. Na segunda narrativa, ao contrário, torna-se a principal – e aparentemente a única – razão para o protesto da multidão, para a expressão de agressividade na fisionomia das personagens. Não foi à toa que no primeiro questionário, Gabriela respondeu que se tivesse que participar da cena estaria “no meio da multidão”, “gritando e com um cartaz” porque gostaria de “protestar a favor”, ou seja, apoiando os “bolsistas”. Já no segundo, responde que “com certeza (estaria) lá no meio da multidão eu não estaria. Talvez lá no fundo só olhando”. Nestas circunstâncias, Gabriela não faria “nada, se tivesse mais gente negras comigo eu ia protesta”, porque “luta sozinho é muito difícil”. Talvez por isso, tenha demonstrado certa admiração pela atitude da menina que “não desistiu do seu sonho, nada a abalou”. Não é apenas a sua percepção sobre a imagem da fotografia que se alterou. A ideia de “racismo” foi enriquecida com uma nova experiência. Essa nova experiência é passível de ser redimensionada de acordo com o curso dos acontecimentos contemporâneos com a finalidade de lhe atribuir um sentido no decurso do tempo.

A interpretação de novas experiências pessoais, informações ou acontecimentos envolvendo este problema estarão sujeitos à revisitação da memória na busca de seus significados. Foi também nesta interseção entre a narrativa verbal e não verbal, que Gabriela

tomou consciência de sua identidade enquanto vítima em potencial de atitudes racistas. Ainda que o “racismo” de sua segunda narrativa apareça restrito a um espaço e a um tempo específicos em comparação com a sua primeira narrativa, as ações dos personagens não deixam de ser semelhantes ao que Gabriela imagina como sendo as ações típicas das pessoas que se manifestam contra os “bolsistas” e “negros”. Falta-lhe ainda tecer uma trama que ligue essa e outras experiências do passado às circunstâncias do presente, conforme julgue adequada a seleção dos fatos para dar inteligibilidade à explicação desse presente. Portanto, falta-lhe o exercício de tentar reconstruir um “presente-passado” por meio de uma narrativa que confira um sentido histórico à sua perspectiva.

O apelo para que se amplie o espaço dado à imaginação na prática de ensino de história, espera com isso permitir que as peças soltas desse quebra-cabeças sejam trabalhadas enquanto instrumento cognitivo e esquematizador em favor de permitir à consciência infanto-juvenil dar-lhes um sentido histórico.

Segundo Vygotsky (2009), imagem e imaginação mantêm uma relação interdependente, mas de modo algum automática ou mecânica. Afirma que a atividade da imaginação recria ou reproduz aquilo que já existe: as nossas experiências conservadas na nossa memória. Quando essas experiências são recriadas, é a função criadora do cérebro que está atuando. A atividade criadora modifica a realidade presente. Imaginação ou fantasia (termos usados como sinônimos por Vygotsky) são os nomes dados a essa atividade que projeta o ser humano para o futuro. A imaginação cria, da realidade presente, uma outra realidade. Vygotsky diz ainda que a vinculação entre a atividade mental e a realidade significativa se processa de quatro formas básicas: 1) toda elucubração se compõe de elementos extraídos da realidade, da experiência anterior do homem; 2) a vinculação está entre produtos preparados da fantasia e determinados fenômenos complexos da realidade. Assim, a imaginação não se limita à reprodução de imagens historicamente constituídas, mas, com base nelas, cria novas combinações. São as experiências dos outros, as experiências históricas ou sociais, que influem na imaginação individual; 3) o enlace emocional que determina a seleção de pensamentos, imagens e expressões, e por último; 4) o edifício construído pela fantasia representa algo novo, não existente na experiência do homem nem semelhante a algum objeto real. Porém, uma vez criado, cobra realidade, passa a existir no mundo e a influir sobre os demais objetos. Em resumo, no mecanismo da imaginação, o sujeito percebe as coisas pelos seus significados e elabora-as num processo de seleção e associação de impressões.

Para a imaginação, assim como para o desenvolvimento cognitivo da criança ou do jovem, o processo de seleção é fundamental. Os elementos selecionados sofrem transformações. As impressões externas não se amontoam, imóveis, no cérebro. Ao contrário, constituem processos móveis, transformadores, que vivem, que morrem e, nessa dinâmica, estão garantidas as mudanças, influenciadas pelos fatores internos que os deformam e reelaboram. Pelo processo de associação, a criança agrupa os elementos que foram selecionados e modificados, combinando-os num todo complexo por meio do trabalho da imaginação.

Nesta parte do trabalho, minha atenção não se concentrou sobre o processo cognitivo que envolve o agenciamento dos fatos e sua tessitura discursiva; as características deste processo serão analisadas no capítulo seguinte. Por ora o importante foi sobretudo averiguar o papel da imagem na pré-compreensão dos traços temporais do mundo e da imaginação na síntese dos conceitos históricos em situações concretas imaginadas. Até o momento procurei demonstrar empiricamente, através de atividades desenvolvidas com os alunos e alunas das séries finais do ensino fundamental, que as imagens mentais operadas por eles durante o momento em que se dá a sua interpretação – durante a leitura de um texto ou a escuta atenta da explicação do professor – estão sujeitas a figurarem por analogia às cenas do cotidiano, e que por isso estas imagens também dizem respeito ao acervo prefigurado que interfere no significado das categorias e conceitos históricos. Isso significa que o mundo narrado é apreendido muitas vezes tal como a realidade é percebida também em razão da conexão racional estabelecida entre a aparência e a essência (significado) do mundo, cuja realidade histórica é reconstruída em forma de texto. Como demonstrado em alguns casos acima, na falta de representações visuais sobre o passado pode ocorrer de as ações dos personagens da narrativa histórica serem interpretadas de acordo com os significados e simbolismos da própria cultura, o que limita a percepção do passado enquanto o tempo do outro.

Assim sendo, gostaria de finalizar esta etapa do trabalho sugerindo a necessidade de se repensar o lugar das imagens no ensino de História: nem meramente como recurso ilustrativo, nem apenas como material para o exercício de crítica interna e externa; mas também como forma de expressão do tempo, profundamente ligada à linguagem. Tal como na literatura de ficção, a narrativa histórica é dotada de um sentido poético e metafórico, e os atos de entendê-la e acompanhá-la não prescindem da mediação do conjunto de imagens que conhecemos. Essas imagens não são representativas, mas icônicas, ou seja, elas figuram um determinado significado conceitual. Embora sua manifestação seja intuitiva, a sua seleção e esquematização são operações intelectuais complexas inexoravelmente ligadas ao processo de significação dos

conceitos e categorias assim como também são responsáveis pelo encadeamento dos acontecimentos da trama. As imagens pré-configuradas podem – e creio que devam – conduzir a refiguração dentro de um sentido temporal histórico, dando à imaginação a faculdade de recriar situações que sintetizem o significado que as palavras denotam dentro de um mundo “real” mas diferente do nosso. Somente assim é possível tornar o ato interpretativo um esforço cognitivo de inteligibilidade das ações e acontecimentos dentro de um mundo ultrapassado, cujos significados são historicamente determinados – ainda que se relacionem com o presente – , ao invés, de uma acomodação das experiências do passado narrado à luz da percepção e interpretação do presente.

### 3 TEMPO E NARRATIVA NA HISTÓRIA ESCOLAR: ESTILOS E ANACRONISMOS NA RECONSTRUÇÃO DO PASSADO

A arte é a mais universal e mais livre das formas de comunicação [...] é a extensão da função dos ritos e cerimônia unificadores dos homens [...] ela também conscientiza os homens de sua união uns com os outros na origem e no destino.

*John Dewey*

A relação que se pode ter com os alunos é ensiná-los a serem felizes com sua solidão. É ensinar a se reconciliarem com sua solidão.

*Deleuze*

O debate acerca das diferenças epistemológicas entre a História e a Literatura já é bastante vasto, tanto devido à produção de ensaios por historiadores quanto por linguistas ou críticos literários. Todos que se debruçaram sobre esse assunto partiram do pressuposto de que a história, seja ela produzida com ou sem os critérios de investigação documental, se apresenta sempre sob a forma de narrativa, mais ou menos próxima ao texto literário na sua forma ou na sua relação com a realidade sensível. Neste capítulo não pretendo ir a fundo no curso dessa discussão. Importa-me mais aproximar estas duas categorias de expressão humana do mundo através do modelo de enunciação narrativo. É sobre o entrecruzamento entre a ficção e a história que o presente capítulo se debruça. Está baseado especialmente numa atividade desenvolvida outra vez com as mesmas turmas de oitavo e nono ano. Nesta atividade sugeri que meus alunos e alunas transformassem em histórico o produto da sua imaginação, consultando o livro didático. Ou seja, os alunos deveriam criar “estórias”, contos de ficção, mas essas estórias deveriam se passar no tempo previamente determinado. O personagem que conduz a narrativa é fictício, sua personalidade fica a critério do aluno-autor. Tudo mais na narrativa deve corresponder ao mundo “real” do tempo narrado.

O livro didático utilizado como referência para atividade é uma obra de Alfredo Boulos Júnior, avaliado pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), de uma versão atualizada. O relatório do Ministério da Educação destaca positivamente o esforço empreendido pelo autor em abordar diferentes versões, interpretações e visões de um mesmo tema, recorrendo a produção historiográfica atualizada e qualificada. Em cada volume, constam cerca de 30 documentos históricos, os quais são tomados como fonte de estudo. A discussão historiográfica também foi incorporada, permitindo a interlocução com diversos autores e com teses opostas e

/ ou complementares. Entretanto, o MEC destaca negativamente que, algumas vezes, o texto aparece em forma de narrativa factual (BRASIL: 2007, p.98), sem sugerir qualquer problematização. Na avaliação do MEC a obra apresenta também algumas lacunas, podendo-se apontar muitas expressões incomuns, de difícil compreensão para os alunos e não contempladas no glossário. Em relação ao conjunto dos aspectos gráficos, verifica certo descuido quanto à harmonia da página, que contém excesso de recuos, algumas ilustrações pouco integradas, configurando, em muitos casos, uma impressão visual que desfavorece a atenção do leitor (BRASIL: 2007, p.98).

Quanto à ordenação temporal do livro de Boulos, um relatório de Paulilo (2010) classifica-o entre aqueles que ordenam a história do Brasil e da América junto com a Geral, normalmente em ordem cronológica crescente, mas nos quais os conteúdos não são relacionados entre estas histórias, apenas os assuntos são alternados nos espaços em que ocorreram, conforme a sequência temporal. De todo modo, a sua escolha não se deu em razão de nenhuma estratégia metodológica, mas apenas pelo fato de ser a única obra disponível na escola em número suficiente para todos os estudantes.

### **3.1 A historicização da ficção: como fica o tempo histórico?**

Como afirmei anteriormente, não considero que o aprendizado do tempo histórico, ou ainda para ser mais abrangente, o desenvolvimento da competência narrativa, esteja vinculada ao domínio de técnicas e saberes relacionados à prática de pesquisa documental. Ao invés disso, este trabalho partiu do pressuposto de que é no momento da interlocução e da escrita que o estudante se torna capaz de gerenciar o tempo humano através do agenciamento dos fatos do passado. No segundo capítulo procurei demonstrar como imagem e linguagem estão associadas na configuração do mundo da narrativa, e que no caso da narrativa histórica essa associação manifesta uma determinada realidade temporal.<sup>45</sup> O que gostaria de propor aqui envolve outra discussão, que não deixa de estar ligada às questões levantadas no capítulo anterior ou a suas conclusões.

---

<sup>45</sup> Mesmo assim, não foi minha intenção destituir a linguagem do seu papel fundamental na configuração narrativa das experiências temporais e, por conseguinte, do caráter conceitual de todo pensamento histórico.

Ainda que o pensamento histórico não dependa do manejo dos documentos, a reconstrução do passado como estratégia de busca por orientação temporal só é capaz de influenciar a ação humana se os dados objetivos encadeados forem verossímeis. Sendo assim, com razão Rüsen afirma que a ficção não é capaz de orientar historicamente a consciência, nem a consciência histórica pode se manifestar mediante uma narrativa ficcional. É por estarem conectados ao mundo “real” que os dados e eventos do passado se tornam relevantes para a compreensão do mundo em que se vive. É nesse sentido que muitos epistemólogos – entre eles encontra-se Rüsen – apontam a diferença entre a ficção e a história.

Tal diferenciação acabou por afastar a arte e a ficção da discussão sobre o ensino da história escolar, necessariamente encarado como um saber científico. A inclusão da arte ainda é defendida como recurso para representação ou para o aguçamento da capacidade crítica dos alunos – através do exercício de crítica ao lugar de produção. No entanto, os estudos sobre ensino de História são unânimes em priorizar os modelos explicativos ou os conhecimentos objetivos – contando com dados pessoais ou apreendidos socialmente – envolvidos no processo de cognição histórica ou como meio de acesso ao pensamento histórico dos estudantes. Gostaria de reaproximar a ficção e a história “real” com o fito de ceder mais espaço do que de costume à imaginação criativa<sup>46</sup> e à escrita do gênero narrativo nas aulas de história.

Quanto à forma e a estruturação, a narrativa histórica não se satisfaz com o modelo baseado unicamente no encadeamento sequencial dos acontecimentos, respeitando-se a ordem cronológica em que ocorreram. Há uma gama enorme de variações formais, contando com estilos já consagrados em razão do seu caráter inovador e particular como a divisão de seções de acordo com a temporalidade como Fernand Braudel resolveu apresentar *La Méditerranée et le Monde Méditerranéen a l'époque de Philippe II* ou como Carlos Ginzburg escolheu contar sobre a perseguição inquisitorial a seu moleiro em *Il formaggio e i vermi: Il cosmo di un mugnaio del '500*. Não se tratam de estilos próprios da literatura histórica, senão correspondem apenas a variações audaciosas ao padrão rigoroso da academia.

Entre a arte e a ciência, a definição de história oscila, e apesar das opções pessoais, o debate teórico está sempre em aberto. Ao tratar do tema dos estilos historiográficos, Peter Gay (1990) utiliza-se da psicanálise e de técnicas de análise literária para defender, em quatro

---

<sup>46</sup> Faz-se necessário diferenciar as duas categorias da imaginação aqui utilizadas, segundo a sua função. Quando se fala da imaginação “esquemática” se refere à capacidade mental de formar esquemas a partir de imagens previamente conhecidas. A essa função me referi no segundo capítulo deste trabalho. Quando menciono a imaginação “produtora” ou “criativa” me refiro à capacidade mental de criar algo novo a partir dos conhecimentos previamente adquiridos, tal como faz o artista ou o inventor.

ensaios sobre quatro historiadores diferentes, a tese de que a dicotomia entre ciência e arte, no caso da história, é insustentável, e que estilo e verdade histórica são não apenas compatíveis, mas ainda interdependentes. Enfim, não há nada que impeça o historiador de escrever de maneira agradável, menos exaustiva. Não é exatamente isto que pode expulsar a história da família das ciências. Unindo arte e ciência na história, Peter Gay conclui que "o estilo é a arte da ciência do historiador" (1990, p. 196).

Ler a história como literatura, ver na literatura a história se escrevendo, isto é possível? Interpenetrar processos sociais e processos simbólicos implica um entrecruzamento de olhares que, por sua vez, parte de alguns pressupostos que norteiam uma questão aberta já há algum tempo, desde Michel de Certeau e Paul Ricoeur a Hayden White. Por isso, ainda que o trabalho acadêmico contemporâneo tenha implicações teóricas bem precisas, é possível dizer que elas foram abertas pela incerteza geral que preside o campo das ciências humanas em face da derrocada dos paradigmas explicativos da realidade predominantes até então; e que “desta incerteza, reabre-se o debate em torno da verdade, do simbólico, da finalidade das narrativas histórica e literária, da gerência do tempo e da recepção do texto, questões estas que colocam a história e a literatura como leituras possíveis de uma recriação imaginada do real” (LEENHARDT: 1998, p.9-10). Com isso, abriu-se espaço para perspectivas alternativas sobre História enquanto ciência, reconhecendo-se a possibilidade de entender a narrativa histórica também na sua dimensão artística. Ricoeur argumenta inclusive que a função cognitiva da narratividade será mais bem reconhecida se estiver ligada à fase representativa do passado no discurso histórico, considerando que a “narratividade não sofrerá qualquer *diminutio capitis* por ser associada ao momento propriamente literário da operação historiográfica” (2007, p. 196). Se for possível diagnosticar resumidamente alguns dos resultados dessa retomada da narrativa desde o último quartel do século passado, podemos dizer como Francisco Paz, que nela

Os historiadores voltam-se à recuperação das ideias do passado, à compreensão das formas de pensar e viver. Daí, a busca dos significados do evento, naquilo que ele expressa de um sistema social e de um conjunto de valores. A promoção das massas e a superação do tratamento acadêmico refletem-se nos propósitos presentes da narrativa. (...) A ênfase nos símbolos, emoções, atitudes de vida ou comportamentos sociais também recupera o leitor e produz uma nova “revolução”. Trata-se da “passagem” da história como revolução para a história como arte... (PAZ, 1999, p.104)

Diante dessa aproximação entre a história e a literatura quanto aos aspectos formais e estruturais, é necessário determinar as diferenças e semelhanças existentes quanto ao “conteúdo”, se assim podemos dizer. Como o aprendizado histórico é o aprendizado da

capacidade de compreender e gerir o tempo histórico, o “conteúdo” ao qual me refiro é, em especial, o tempo histórico. Segundo Ricoeur (1997), o tempo da ficção não é o mesmo tempo da história. Enquanto o segundo está pautado no tempo das experiências humanas circunscrito por meio do tempo cósmico do calendário, o tempo da ficção não sofre com essas limitações.

Entretanto, Ricoeur (2010; 1997) observa que, além do tropo comum, também podemos encontrar um ponto de interseção entre a narrativa ficcional e a narrativa histórica se fizermos uso do recurso à noção de voz narrativa. Trata-se do deslocamento da enunciação: não se dando a partir da voz que narra, mas da voz do personagem narrado. Neste caso, a estruturação do tempo da narrativa não se dá pela ação, mas é deslocada para o personagem. Trata-se de uma espécie de “autonarração”, quando o personagem efetua um relato de acordo com o seu ponto de vista. Opera-se um jogo com o tempo: estão presentes o tempo vivido pelo narrador – assim como o seu ponto de vista –, o tempo vivido pelo personagem, delimitando a origem dos acontecimentos narrados, e o tempo passado, anterior ao tempo da narração, no qual estes acontecimentos ocorreram. A narrativa histórica não permite tais deslocamentos, a não ser que retomemos a perspectiva de que as crônicas documentais falam por si. O deslocamento da origem a partir da qual os acontecimentos do passado são narrados é um atributo exclusivo da narrativa ficcional. Ocorre que as categorias temporais passado, presente e futuro, se evidenciam para a consciência também em uma narrativa fictícia, pois o interlocutor ou o locutor precisa operar por meio da conjugação verbal própria do tempo vivido. Ricoeur dá os créditos à Käthe Hambürguer por ter sido quem

claramente distinguiu a forma gramatical dos tempos do verbo, em particular os tempos passados, de seu significado temporal no regime da ficção [...] resulta inteiramente do fato de a ficção substituir a origem – ou do discurso assertivo, que é ela própria real, pela origem – eu dos personagens de ficção. Todo peso da ficção repousa na invenção de personagens, de personagens que pensam, sentem, agem e que são a origem – ou fictícia dos pensamentos, sentimentos e ações da história narrada [...] O critério da ficção consiste, então, no emprego de verbos que designam processos internos, ou seja, psíquicos ou mentais: “a ficção épica, declara Kate Hambürguer, é o único lugar gnosiológico em que Ich- Originalität (ou subjetividade) de uma terceira pessoa pode ser exposta (*dargestellt*) enquanto terceira pessoa. (RICOEUR: 2010, p.110-111).

No entanto, Ricoeur (1997) observa que a ficcionalidade de tal narrativa não está totalmente distante do tempo passado dos acontecimentos narrados pelo personagem ou a partir do tempo vivido pelo personagem; assim como o tempo da história não está isento da

ficcionalidade de sua reconstrução narrativa<sup>47</sup>. É neste ponto de interseção entre a ficção e a história que Ricoeur considera possível falarmos tanto em ficcionalização da história quanto na historicização da ficção (1997, pp.315-334). Este entrecruzamento entre a história e a ficção Ricoeur explica como sendo “a estrutura fundamental, tanto ontológica quanto epistemológica, em virtude da qual a história e a ficção só concretizam cada uma sua respectiva intencionalidade tomando empréstimos da intencionalidade da outra” (RICOEUR: 1997, p.316). Considera ainda “espantoso que esse entrelaçamento da ficção à história não enfraqueça o projeto de representância desta última, mas contribua para a sua realização” (1997, p.323).

É certo, portanto, dizer que a história e a ficção colaboram entre si na tarefa de afigurar o mundo da narrativa, que é mediada pela imaginação. Se for verdade que uma das funções da ficção, misturada à história, é libertar retrospectivamente certas possibilidades não efetuadas do passado histórico, é graças a seu caráter quase histórico que a própria ficção pode exercer retrospectivamente a sua função libertadora. A noção de “quase-passado” atribuída por Ricoeur à ficção, torna-se assim o detector dos possíveis ocultos no passado efetivo. O que “teria podido acontecer” – o verossímil segundo Aristóteles – “recobre ao mesmo tempo as potencialidades do passado “real” e os possíveis “irreais” da pura ficção” (RICOEUR: 1997, p. 331). Refletindo sobre a pressão que a história exerce sobre a ficção, Ricoeur então se interroga se

Não exerce o quase-passado da voz narrativa sobre a criação romanesca uma coerção interior tanto mais imperiosa quanto mais esta não se confunde com a coerção exterior do fato documentário? E a dura lei da criação, que consiste em “restituir” da maneira mais perfeita a visão do mundo que anima a voz narrativa, não simula, até a indistinção, a *dívida* da história para com os homens de antigamente, para com os mortos? Dívida por dívida, qual delas, a do historiador ou a do romancista, é a mais insolúvel? (RICOEUR: 1997, p.332).

De fato, todo discurso escrito revela uma forma de conhecimento mimético, isto é, tanto a ficcional quanto o não ficcional representam apenas a realidade acontecida ou imaginada. Tanto a história quanto romance ou poesia são textos e como tais necessitam ser entendidos através dos recursos de conhecimento específicos para leitura de palavras escritas. Enfim, é imperioso admitir que a literatura e a história limitam-se em um tópico sutil, os limites do

---

<sup>47</sup> Nas palavras de Ricoeur “podemos dizer que a ficção é quase histórica, tanto quanto a história é quase fictícia. A história é quase fictícia, tão logo a quase-presença dos acontecimentos colocados ‘diante dos olhos’ do leitor por uma narrativa animada supre, por sua intuitividade, sua vivacidade, o caráter esquivo da passividade do passado, que os paradoxos da representância ilustram. A narrativa de ficção é quase histórica, na medida em que os acontecimentos irreais que ela relata são fatos passados para a voz narrativa que se dirige ao leitor; é assim que eles se parecem com acontecimentos passados e a ficção se parece com a história” (1997, p. 329).

discurso, isto é, gêneros discursivos, mas diferentes, que utilizam recursos narrativos similares com intenções distintas, mas complementares.

Ainda assim, quanto ao que diz respeito ao tempo narrado – o que aqui nos interessa mais neste capítulo –, as variações possíveis do tempo da narrativa consistem no conjunto de estratégias temporais postas a serviço de uma concepção de tempo que, articulada inicialmente na ficção, pode além do mais constituir um paradigma para redescrever o tempo vivido e perdido. Isso significa dizer que, embora o tempo vivido nos pareça uma sucessão infinita de instantes, é possível articulá-lo de outra forma, não sequencial, porém inteligível. Se admitirmos a história como quase fictícia – pelo menos quanto as suas características formais e estruturais –, é possível narrar o tempo histórico de forma a manipula-lo do modo mais apropriado para reconstruir o passado no texto. Para isso, podemos fazer uso dos deslocamentos da voz narrativa, do autor para o personagem e do personagem para o autor, mantendo-se o tempo diegético enquanto tempo histórico. Narrar o tempo histórico é uma atividade que também pode envolver técnicas variadas – e por que não dizer, mais sofisticadas – de construção discursiva, tipicamente utilizadas em narrativas ficcionais. Com o domínio dessas técnicas, aos poucos o escritor vai desenvolvendo seu próprio estilo, seja brincando com o jogo de analepses e prolepses, condensando ou estendendo o tempo, modificando o personagem que narra os acontecimentos, ou então sincronizando eventos ocorridos em diferentes espaços. Nenhuma dessas técnicas narrativas torna menor a competência narrativa do aluno, ou mesmo se dissocia do seu aperfeiçoamento. Ao contrário, seu aprendizado e exercício podem estimular a capacidade de ler e de narrar o tempo histórico, de reinventar as formas de inscrição dos eventos ao longo da trama, tornando complexo o tempo configurado.

Fantasiar sobre as possibilidades de vivência do passado também significa conferir a essas vivências um “efeito real”, se assim podemos dizer. Diferentemente da lógica científica, compromissada com a verdade, a arte quer provocar a intuição, quer comunicar de modo vívido, quer causar a sensação de imersão. Imersão na realidade que procura comunicar. Na literatura, por exemplo, necessariamente os acontecimentos narrados e os personagens envolvidos são descritos com mais cuidado, pois destinam-se a um leitor que sabidamente não é capaz de conhecer esses acontecimentos e personagens senão por intermédio do texto. Na história, ao contrário, o tempo narrado é o tempo vivido. Por isso a coerência e a inteligibilidade da narrativa limitam-se outrossim pelas informações contidas nos documentos – a despeito dos traços de ficção da história, inerentes à interpretação desses documentos, conforme afirmado anteriormente. Quando o romance é histórico, no entanto, o escritor está aberto a descrever

minuciosamente os personagens, suas características psíquicas, suas opiniões, suas reações às experiências vividas e sua interação com os demais personagens. Não significa que possa deturpar o significado histórico das fontes, inclusive pode se utilizar delas. Significa, na verdade, que numa ficção historicizada a animação não depende unicamente dos dados fornecidos pelos documentos assim como sua inteligibilidade não depende unicamente do domínio de conceitos históricos. Podemos dizer que se

[...] a história diz respeito à realidade; e o que tem isso a ver com o romance? Nessa pergunta mora, aí reside o essencial dessa relação. Dizíamos antes, com Cassirer, que a arte é “uma dinâmica pura de formas” – e essa afirmação aplica-se, evidentemente, à arte do romance. O romance é, pois, de certo modo, uma forma pura. Nele a gratuidade é (ou pretende ser) total, a imaginação elabora seus dados sem nenhuma restrição ou imposição externa (pelo menos aparentemente). Tudo o que lhe constrange, ao romance, vem de dentro. Ele não se sujeita às restrições que os documentos, monumentos, signos e sinais do passado impõem ao historiador. Ele é, até certo ponto, livre. Mas como assim? Por que até certo ponto? Porque o romance, também ele, está sujeito às leis da forma; também ele tem de ser verossímil; também ele tem de nos convencer – ou não será lido, não interessará a ninguém. É principalmente nesse ponto que romance e história, pelo menos uma certa história, se encontram. (MIRANDA: 2000, p.24).

Por isso faz-se necessário para atender a critérios de coerência e inteligibilidade que uma narrativa literária não se furte a representar todos os elementos significativos para dar sentido à ação dos seus personagens. Quando falamos de uma ficção histórica, ao mesmo tempo em que é necessário identificar o simbolismo das ações narradas ao longo do enredo, é necessário também que esse simbolismo esteja de acordo com o tempo histórico da narrativa. Por outro lado, a animação dos personagens não depende da narrativa ou dos nomes próprios encontrados nos documentos. Ainda que Napoleão apareça e mande suas tropas invadirem Portugal, e ainda que o príncipe d. João fuja para o Brasil em decorrência desse fato, a maioria das narrativas criadas pelos meus alunos-autores não teve como protagonista ou herói-narrador uma figura ilustre da história ou qualquer homem ou mulher que realmente tenha testemunhado esses acontecimentos. Nem por isso seus contos foram menos históricos. O tempo histórico foi submetido à criação artística no processo de configuração da narrativa. Ao aluno-autor abriu-se o espaço necessário para que ele pudesse revelar seu pensamento mais íntimo sobre as vivências dos antepassados, já que “a arte da ficção consiste assim em tecer juntos o mundo da ação e o da introspecção, em mesclar o sentido do cotidiano e o a interioridade” (SILVA: 2000, p.180).

É certo que a narrativa histórica é constituída do enlace entre os acontecimentos em uma tessitura inteligível, e que estes acontecimentos diferenciam a narrativa histórica da narrativa

de ficção, pois no caso somente a primeira está baseada em documentos históricos. No entanto, por que pedagogicamente este enlaçamento não pode se dar através de um personagem de ficção, tal como acontece num romance de formação? Dessa forma, o protagonista, agente do enredo, objeto da imaginação, agiria sobre uma realidade cujo contexto histórico e os acontecimentos subjacentes precisam refigurados pelo aluno. Por outro lado, as intrigas enunciadas expressariam a consciência impreterivelmente histórica desse aluno, que depende da interpretação dos acontecimentos, da alteridade temporal estabelecida e da empatia que o aluno-narrador estabelece com o seu personagem.

### **3.2 As especificidades da escrita da história na escola**

Encarando-se o domínio da escrita como parte do processo historiográfico resta saber se as diferenças entre a escrita da história e a escrita literária não tornam estas duas modalidades incompatíveis. Como a narrativa ficcional não está restrita à nenhuma outra imposição epistemológica, senão à necessidade de ser verossímil para ser inteligível ou interessante, então importa mais caracterizar a escrita da história, para depois avançarmos sobre as finalidades da escrita da história escolar. Obviamente, não tratarei da questão do trato com as fontes enquanto prática imprescindível para a historiografia, pelos motivos alegados anteriormente a respeito da relação entre pesquisa histórica e a aprendizagem histórica. Por ora, interessa-me particularmente a questão da especificidade da construção do texto historiográfico, e nada mais.

Quanto à atividade da escrita da história científica é possível dividir os fatores que se impõem ao historiador em duas categorias: fatores exógenos à escrita e fatores endógenos. Chamo de fatores exógenos os constrangimentos sociais aos quais o historiador se vê submetido ao escrever, ou seja, as demandas dos seus leitores e críticos, as normas acadêmicas e os seus objetivos pessoais com o produto da sua pesquisa. Chamo de endógenos, por sua vez, os fatores que interferem na escrita do historiador porque relacionadas às características epistemológicas da história. Neste caso, tratam-se de particularidades inerentes ao texto historiográfico, sem as quais um texto não pode ser considerado uma narrativa histórica.

Observemos primeiramente os fatores exógenos ao ato da escrita propriamente dita, mas que nem por isso constroem menos o historiador. Em primeiro lugar, como todo escritor, o historiógrafo não pode se furtar às imposições do seu lugar de escrita e às expectativas que tem

sobre as demandas do seu leitor. Ocorre que escrever a história, ao contrário de escrever um romance ou um poema, necessariamente implica na tomada de uma posição política. Ao narrar uma história, não é possível se desvincular da tomada de posicionamento acerca dos grupos sociais envolvidos na disputa por espaço dentro da memória coletiva. Sua produção atende a qual ou quais demandas por memória? Quem são os atores incluídos na trama da sua narrativa e que lugar ocupam na sociedade em que vivem? Se o historiador ao interpretar os documentos não pode livrar-se das marcas pessoais que formaram a subjetividade do seu pensamento, e ser capaz de extrair deles informações neutras, ao escrever ele tampouco é capaz de se eximir da função social de sua obra. Neste espaço de disputa, a escrita da história estará sempre marcada pela presença do “não-dito”, ou seja, daquilo que está ausente, que foi deixado de lado por escolha do escritor, porque segundo seu julgamento não atenderia aos seus interesses (CERTEAU: 1982, pp.58-59). Nesse sentido, a escrita da história é um segredo, revela menos do que esconde.

Em segundo lugar, a escrita da história inclui o recurso à citação das crônicas documentais ou das opiniões de outros cientistas como componente fundamental para conferir credibilidade ao seu discurso. A citação faz parte do conjunto de estratégias de convencimento do discurso historiográfico. É o meio de articular o texto com a sua exterioridade semântica, de permitir-lhe fazer de conta que assume uma parte da cultura e de lhe assegurar, assim, uma credibilidade referencial. Citando, o discurso transforma o citado em fonte de credibilidade e léxico de um saber. Mas, por isso mesmo, coloca o leitor na posição do que é citado; ele o introduz na relação entre um saber e um não-saber. Dito de outra maneira, o discurso produz um contrato enunciativo entre o remetente e o destinatário.

A citação também é uma prestação de contas, uma divulgação das referências para a tomada de opinião. Por meio da sua explicitação no corpo do texto, o historiador se despe da sua proteção; deixa a cargo do leitor a possibilidade de contestá-lo. Em vista do seu caráter discursivo e de sua pretensão de objetividade, ao incluir uma citação de suas fontes o narrador deixa evidente o seu interesse de “jogar limpo”, de trazer ao palco a memória vestigial por meio da qual a sua leitura o conduziu à opinião declarada.

Quanto aos fatores particulares da escrita da história, endógenos à esta atividade do historiador, quatro deles se destacam. Primeiramente, por se tratar de um texto sobre a realidade vivida a historiografia pode assumir um caráter discursivo, sobrando-lhe menos espaço para o relato desprezioso do que costuma dispor o poeta. Ainda que ambas, a ficção e a história,

assumam a forma narrativa, o historiador parte sempre em busca de uma resposta, o que o escritor não necessita. A narrativa histórica tende então a ser mais discursiva, ou melhor, “ela é um relato que funciona, na realidade, como discurso organizado pelo lugar dos ‘interlocutores’ e fundamentado no lugar que se dá o ‘autor’ com relação aos seus leitores”, como afirma Michel de Certeau (1982, p. 96). É dotada de uma preocupação de persuadir visivelmente mais urgente do que é característico à narrativa fictícia. O romance, por outro lado, prima pelo apelo estético e pela sensibilidade, pela possibilidade de tocar o leitor e provocar-lhe sensações por meio das palavras.

Em segundo lugar, a construção do texto historiográfico depende da administração de conceitos específicos da história. De acordo com Rüsen os conceitos históricos são os recursos linguísticos das sentenças históricas, e constituem o “mais importante instrumento linguístico do historiador” (2010b, p.91). Conceitos históricos (mercantilismo, Estado Absolutista, pólis antiga, etc.), categorias históricas (continuidade, progresso, revolução, época, etc.) e nomes próprios (Getúlio Vargas, Napoleão, Brasil, Partido Comunista Brasileiro, etc.) formam o acervo linguístico por meio do qual o historiador temporaliza a sua narrativa<sup>48</sup>. Os conceitos são históricos quando “designam nos estados de coisas referidos por nomes próprios as qualidades históricas pré-esboçadas pelas categorias históricas”(RÜSEN: 2010b, p.92). Na historiografia os conceitos históricos fazem a mediação entre os nomes próprios e as categorias históricas. A referência temporal que eles permitem depende de uma atividade complexa, não isenta de tensão. A tensão, segundo Rüsen (2010b, p.95) decorre da relação do pensamento histórico com o passado ao qual os conceitos se referem, a qual nem sempre se encontra em acordo com a relação do pensamento histórico com o presente e o futuro, tendo em vista aquilo que realmente o estado de coisas do passado significa para a orientação da vida prática. Segundo Rüsen,

Essa tensão atinge a prática cognitiva histórica exatamente quando ela se organiza, linguisticamente, com conceitos históricos. É nessa atividade que ela deve ser dominada, aproveitada e inserida na produtividade da prática cognitiva. Pode acontecer que se chegue ao extremo do objetivismo ou do subjetivismo, analogamente à determinação de ‘história’ como conteúdo da consciência histórica humana. (RÜSEN: 2010b, p.95).

A organização dos conceitos e categorias históricos no curso da narrativa histórica para referenciar o tempo dos acontecimentos narrados é atividade fundamental para tornar-se capaz

---

<sup>48</sup> Para mais esclarecimentos sobre a caracterização e função de cada uma dessas categorias linguísticas na narrativa histórica, ver RÜSEN: 2010b, pp.91-100.

de narrar o tempo histórico. Escrever a história exige a organização, seleção e articulação de conceitos, categorias históricas e nomes próprios responsáveis por referenciar ao passado narrado, num esforço de situar o leitor num espaço-tempo distinto. De acordo com a teoria cognitivista de Bruner (1997, p.68), a base sutil e sistemática sobre a qual se apoia a referência linguística deve refletir uma organização natural da mente, uma organização na qual nos transformamos através da experiência e não uma organização que atingimos através do aprendizado. Se isto for procedente, então o domínio da linguagem deve servir para aferir os mundos no qual os seres humanos vivem através de meios de referência sutis. Então este é, de fato, o meio através do qual conhecemos outras mentes e seus mundos possíveis. No caso do mundo do passado, para essa reconstrução e aferição é indispensável o gerenciamento adequado dos instrumentos de configuração do tempo, os conceitos históricos.

Em terceiro lugar, a construção do texto é a atividade que se encontra no fim da operação historiográfica, como resultado final da pesquisa documental. Portanto, podemos dizer que ela encerra um processo de desvendamento e de apresentação. Por isso, os historiadores não encaram a escrita como uma atividade dotada de um fim em si mesmo, tal como ocorre com o escritor de ficção. No conjunto da operação historiográfica, a representação escriturária preenche ou oblitera as lacunas que constituem, ao contrário, o próprio princípio da pesquisa, sempre aguçada pela falta. Por sua função semântica, o texto encerra um conjunto de questionamentos que deram sentido à pesquisa, preenchendo os espaços duvidosos com um relato proveniente da interpretação do historiador. Somente através do texto a pesquisa ganha sentido, e é por isso que é possível dizer, como o faz Michel de Certeau (1982, p.93), que na historiografia pesquisa e escrita encontram-se numa relação de “servidão”, imposta à primeira pela segunda.

Por último, cabe dizer que a escrita da história pressupõe uma inevitável dependência entre a disposição dos fatos e a cronologia. Ainda que tal dependência pareça evidente, foi mais uma vez Michel de Certeau (1982, p.95) quem observou que o discurso historiográfico não se encontra mais preso à ordem cronológica. Na sua opinião, esta diferença criou o jogo para a escrita da história e forneceu a um saber a possibilidade de se produzir num "tempo discursivo" (tempo "diegético"), situado à distância do tempo "real". O tempo discursivo seria então um tempo referencial, cujos aspectos do serviço prestado pela remissão da historiografia a esse tempo referencial Certeau enumera. Em primeiro lugar, o tempo discursivo, como o chama, pode tornar compatíveis os contrários, ou seja, pode unir por meio da narratividade duas proposições contrárias, utilizando-se do recurso ao tempo. Tal como exemplifica Certeau, não

podemos dizer que “o tempo está bom” e “o tempo não está bom” ao mesmo tempo, mas é legítimo manter numa mesma sentença as afirmações de que “ontem o tempo estava bom” e “hoje não está”(1982, p.95). Indica como um segundo aspecto, a possibilidade de operar recortes por períodos. Certeau observa que ao contrário do tempo da pesquisa, orientado do presente ao passado, o tempo da escrita está orientado no sentido inverso, do passado para o presente. Essa característica da escrita da história evidencia a necessidade de demarcar um início para a escrita. Portanto, a cronologia da obra de história não é senão um segmento limitado (descrevendo a industrialização brasileira entre as décadas de 1920 e 1950, por exemplo), colhido num eixo mais amplo, que o ultrapassa, de um lado e de outro. É a duplicidade do relato<sup>49</sup>. É necessário determinar um ponto de partida, uma origem, um "começo" que não é nada, ou que não tem outro papel senão o de ser um limite.

Feita essas devidas considerações sobre as especificidades que caracterizam a escrita da história acadêmica, é necessário avaliar quais delas são imprescindíveis para a prática do que podemos chamar de escrita da história na escola e quais delas são irrelevantes. Ao retomar a divisão anunciada anteriormente é possível facilitar esta seleção. Como havia dito, os fatores que se impõem ao historiador podem ser: exógenos, quando relacionados ao seu lugar de produção; ou endógenos, quando se referem às particularidades da escrita da história relacionadas diretamente aos fundamentos epistemológicos da ciência histórica. Como também já foi dito anteriormente (capítulo 1), a história enquanto ciência acadêmica e a história enquanto disciplina escolar produzem saberes diferentes tendo em vista as finalidades de cada uma. São, portanto, espaços diferentes de produção de saber histórico. Logo, podemos desconsiderar os constrangimentos sociais a que está sujeito o historiador, pois eles não constroem o nosso aluno-autor. Atemo-nos então às imposições que afetam qualquer escrita que se pretenda uma narrativa historiográfica, ou seja, aquelas que precisam lidar com tempo e conceitos históricos. Além disso, consideremos se elas são inconciliáveis com a atividade da escrita de um romance histórico, ou se, ao contrário, o exercício de historicizar a ficção mobiliza as mesmas categorias do intelecto envolvidos na atividade de escrever (narrar) a história; sem perder de vista que o saber histórico que aqui interessa, é o saber histórico escolar, o qual se confunde, na minha opinião, com o objetivo de aprender a narrar o tempo humano.

Sobre o caráter discursivo do texto historiográfico, apresentado assim em razão da disposição epistemológica da historiografia em satisfazer uma demanda, em oferecer uma

---

<sup>49</sup> Duplicidade às vezes difícil de conciliar com as ambições do historiador, como é o caso daqueles que se empenham em escrever sobre a história do tempo presente.

resposta a uma pergunta, eu diria que essa resposta atende a duas instancias diferentes: a demanda social, para a qual a pesquisa científica procura oferecer respostas satisfatórias o suficiente para preencher as lacunas que o cientista supõe existirem na memória social; e a demanda pessoal, ligada à necessidade de suprir uma carência de orientação no tempo.

A primeira demanda é suprida mediante o produto da operação historiográfica, uma obra de divulgação, à disposição do público seja em museus, eventos especializados, exposições, documentários, revistas, blogs ou livros. Neste caso, é enquanto produto de divulgação que a pesquisa e a escrita da história interessam. No caso dos materiais produzidos nas aulas de história não há essa mesma pretensão, e tampouco é importante que haja. Como já afirmei, não creio que a missão da história escolar seja formar mini ou pré historiadores. Embora sejam capazes de produzir saberes os quais podemos chamar legitimamente de históricos, os alunos não devem ser submetidos a um aprendizado profissionalizante, como se a sua produção tivesse que disputar espaço na sociedade com a produção acadêmica.

Portanto, é somente enquanto demanda pessoal por orientação temporal que a escrita da história escolar importa. O texto historiográfico assume um caráter discursivo tendo em vista a sua finalidade inerente de responder à uma demanda por orientação. Como atividade final da operação historiográfica, a escrita deve apresentar os acontecimentos de uma maneira tal que as conclusões às quais o historiador chegou apareçam, implícita ou explicitamente, na disposição dos acontecimentos narrados.

Não obstante essa marca da história que a diferencia da literatura, a apresentação dos acontecimentos do passado em forma de relato reconhecidamente verossímil – um misto de realidade e ficção – também não pode se furtar à subjetividade e expressar a opinião do escritor tanto quanto o seu desejo de guiar a leitura do seu leitor, de convencê-lo sobre uma ideia. Embora não científico, o relato ficcional da literatura não é menos persuasivo. Ao contrário, segundo Bruner (1997, p.14), a aplicação imaginativa do modo narrativo, menos comum na produção de um texto científico do que num texto literário, leva, na verdade, a histórias boas, dramas envolventes, relatos históricos críveis (embora não necessariamente verdadeiros). Ele trata de ações e intenções humanas ou similares às humanas e das vicissitudes e conseqüências que marcam seu curso. Ele se esforça para colocar seus milagres atemporais nas circunstâncias da experiência e localizar a experiência no tempo e no espaço. A racionalidade discursiva, portanto, não é a única forma de representar persuasivamente os acontecimentos e as experiências humanas no tempo; a literatura também se ocupa de envolver o leitor, de convencê-lo de uma coisa, de guia-lo do começo ao fim da história despertando a sua imaginação.

Sobre a utilização dos conceitos históricos na reconstrução do passado, nada impede que ao escrevermos um romance, por exemplo, recorramos a tais conceitos. Ao contrário, quando o mundo da narrativa é um mundo “real”, como ocorre num romance histórico, ainda que os personagens e suas experiências sejam obras da imaginação, não podemos prescindir de utilizar os conceitos históricos para situar o tempo dos fatos narrados. Esses conceitos, assim como as categorias e os nomes próprios, aparecem seja através do ponto de vista do narrador, seja na voz narrativa cedida ao herói-narrador, ou seja, ainda, através da fala dos personagens. De todo modo, toda forma de narrar a história só é possível mediante o uso dos conceitos historicamente significados, ou seja, indicativos do tempo a que se refere a narrativa e cujo interpretação somente pode se dar de acordo com o seu significado dentro de uma cultura compartilhada num espaço e tempo específicos. Em suma, ao historicizar uma ficção, caso o mundo construído seja uma reconstrução do mundo do passado, não é possível ao escritor abrir mão dos instrumentos conceituais adequados.

A diferença entre o tempo da pesquisa (direcionado do presente ao passado) e o tempo da escrita (a partir de uma origem arbitrária do passado em direção ao presente), por sua vez, como foi dito, marca efetivamente toda operação historiográfica. No entanto, isso não significa dizer nem que a condução do relato do tempo mais distante até o tempo mais próximo do presente seja uma exclusividade da narrativa pós-pesquisa, nem tampouco significa dizer que somente a pesquisa historiográfica origina-se da subjetividade própria do presente, pois ontologicamente toda escrita exprime concretamente os pensamentos íntimos do escritor. Se a pesquisa está a serviço da escrita, conforme nos diz Certeau (1982), então é no momento da escrita que a subjetividade do pensamento do historiador mais aparece, não na pesquisa.

Neste ponto, creio ser necessário ainda justificar o apelo à escrita em detrimento da oralidade no processo de ensino-aprendizagem, ultrapassando a justificativa dada pelo próprio lugar que a escrita ocupa dentro do processo de produção historiográfica. Para Foucault (1992), escrever e falar são duas modalidades diferentes de se expressar, cuja diferença reside no contato que proporcionam entre o enunciador e o seu enunciado. A escrita, afirma, é uma forma de adestramento de si por si mesmo (1992, p.132). Associada à meditação, ela é uma espécie de exercício do pensamento sobre si mesmo que reativa o que ele sabe, se faz presente um princípio, uma regra ou um exemplo, reflete sobre eles, os assimila, e se prepara assim para enfrentar o real. Na opinião de Foucault, a escrita está associada ao pensamento de dois modos diferentes, através de uma forma “linear”, ou seja, aquela que vai da meditação à atividade da escrita e desta ao trabalho em realidade; e a forma circular, na qual a meditação precede as

notas, as quais permitem a releitura que, por sua vez, relança a meditação (1992, pp.133-134). De todo modo, em ambas as formas a “escrita constitui uma etapa essencial no processo para o qual tende toda a *askesis*<sup>50</sup>: a saber, a elaboração dos discursos recebidos e reconhecidos como verdadeiros em princípios racionais de ação”(p.134). Certamente que a escrita ficcional não é absolutamente livre. Porém é a forma de escrever mais adequada à função tanto de revelar o que está oculto, quanto de reunir aquilo que se pôde ouvir, ver ou ler, e isto com uma finalidade que não é nada menos que a constituição de si. Ao escrever o leitor se apossa das suas leituras para construir a sua respectiva verdade. Em contrapartida, porém, o escritor constitui a sua própria identidade mediante essa coleção das coisas ditas, como lembra Foucault (1992). Não é no momento em que cria um personagem e o anima de acordo com uma personalidade que o autor projeta a sua identidade psicológica, mas a própria formação de sua identidade se dá pelo jogo das leituras escolhidas e da escrita assimiladora.

Neste caso, ao contrário da fala, que uma vez dita, se perde, a escrita se coloca como remédio para a memória e instrução. Diante do próprio texto, o estudante pode desconstruir e reconstruir o sentido do tempo narrado, e refletir sobre sua própria consciência, devidamente orientado pelo professor de história. Este, através do texto do aluno ou aluna, tem a possibilidade de indaga-lo sobre o sentido dado aos eventos históricos narrados e por qual motivo foram narrados daquela forma. Certamente a escrita não é o único meio possível para averiguar o que é verdadeiro ou falso no pensamento dos estudantes. Mas por sua presença ela é a artifício privilegiado para colocar o estudante diante do próprio pensamento, constringendo-o a refletir sobre a realidade criada, sobre os motivos para a escolha desse ou daquele sentido para os eventos e experiências históricas, sobre a própria opinião e o significado dos conceitos, de modo a atuar sobre a sua própria opinião em instantes distintos do processo de aprendizagem. Isso significa que além de preservar a memória, a escrita apaga o aluno-autor, e permite ao aluno-leitor criticar-se, desconstruir-se, diante das evidências de novas informações.

Podemos somar à estas questões funcionais as condições objetivas relativas ao modelo de escola que temos, especialmente devido ao número de estudantes por turma. Dificilmente é possível escapar de uma abordagem centrada sobre a narrativa do professor em uma sala de aula com mais de, digamos, dez ou quinze alunos, quiçá quando nos deparamos com o número muito mais elevado de crianças por turma nas escolas públicas do Brasil. Se, como propõe este trabalho, a aula de História deve ser o momento de produção de narrativas, isto é, um momento

---

<sup>50</sup> O termo *askesis* significa o adestramento de si por si mesmo, conforme o define Foucault (1992, p.132).

de ensaio em que se usa a criatividade para compor a intriga consoante o fluxo do tempo histórico, o estudante- autor é elevado ao lugar de protagonista dentro do processo de ensino-aprendizagem, então nesse caso o artifício da fala não é capaz de contemplar todos simultaneamente.

A pesquisa apresentada aqui poderia, de fato, ser feita através de entrevistas com os alunos e alunas, gravando-se o áudio para a posterior transcrição; no entanto, como este trabalho tem por objetivo principal oferecer aos leitores um material para reflexão sobre práticas de ensino de História, também penso que talvez seja mais justo apresentar-lhes um modelo de atividade viável, efetivamente executado dentro das circunstâncias normais de uma sala de aula.

Entretanto, na prática o processo de ensino-aprendizagem não se dá de forma tão mecânica quanto o processo historiográfico, baseado no exercício de pesquisar e depois escrever. Se encarada dessa forma, a prática de ensino se baseará, é claro, em modelos distintos segundo a filosofia pedagógica do professor, mas todos igualmente insuficientes para proporcionar um aprendizado plenamente autônomo e afetivo, a meu ver. Permita-me supor dois exemplos de estratégias ligados a essa visão mecânica do aprendizado histórico, baseados em atividades que articulam pesquisa e escrita, segundo duas doutrinas didático-pedagógicas com visões antagônicas acerca da educação.

Pode ocorrer que o professor proponha questões-problema aos alunos, as quais eles responderiam mediante a consulta de fontes de informação nas quais confiem. Nesta prática – nem um pouco incomum –, vigora uma perspectiva tradicional sobre os papéis do professor e do aluno, como se o primeiro fosse capaz de despertar a curiosidade e a consciência dos jovens para as demandas sociais e políticas que eles deveriam considerar importantes. Aos alunos caberia aceitar ou recusar as propostas de engajamento e conscientização apresentadas pelo professor, e buscar, por meio de pesquisa, entender melhor os problemas que este, enquanto estudioso do assunto, considera socialmente relevantes. Neste caso, as pesquisas sobre o passado seriam conduzidas por demandas “importadas” pelos alunos, em decorrência do respeito deles à autoridade do saber do professor. Ainda que os temas propostos para pesquisa estejam ligados à preocupação de estimular a criticidade política dos estudantes, tal prática de ensino conserva as relações sociais hierárquicas entre professor e aluno, baseadas na diferenciação qualitativa e quantitativa dos saberes de cada um. Tampouco gera a satisfação das demandas por orientação, pois o estudante precisa lidar com demandas que não lhe afligem necessariamente, embora realmente possam ser de significativa relevância social.

Pode também ocorrer o contrário, digamos, que o professor ofereça o espaço para que o estudante pesquise aquilo que lhe pareça interessante, que lhe desperte a curiosidade. Estes professores, entendendo o ambiente escolar como espaço privilegiado para a desconstrução das hierarquias sociais e intelectuais, sugerem, portanto, que o aluno e a aluna sejam responsáveis pela investigação histórica sobre as raízes das questões que lhe afligem. Os temas seriam determinados pelos próprios estudantes, aos quais caberia a tarefa de fazer o levantamento dos fatores determinantes para a situação em questão e posteriormente descreve-los num texto ou em forma de seminário. Dessa forma, permite-se uma busca autônoma por respostas às perguntas que o próprio estudante se impõe, e o professor não atua como transmissor do saber científico – supostamente superior – para as mentes vazias dos estudantes, nem tampouco faz do professor o responsável por determinar o que se deve ou não aprender, mas atua apenas como mediador da aprendizagem.

Entretanto, em que pese ao fato deste segundo método se afastar das normas tradicionais de ensino, é certo também que ele não oportuniza ao aluno uma experiência de autodescoberta, nem tampouco garante um espaço de descoberta da realidade histórica pesquisada em toda a sua complexidade. O aprendizado do tempo está ligado à formação humanística do aprendiz, mediante a apreensão dos possíveis significados históricos de viver em determinada época, despertando, de forma empática, para as formas de viver, pensar, agir e se expressar dos mortos. Ao invés disso, procede-se geralmente à racionalização do processo de aprendizagem, associando-o à procedimentos específicos para lidar com o tempo comprometidos de modo fiel com a epistemologia da história. Antes de interrogar os documentos em busca de respostas capazes de satisfazer as demandas de orientação do presente, talvez fosse necessário reconhecer no passado a existência de um outro, que se distingue pelas suas experiências num ambiente num tempo e espaço distintos. Como pode o estudante reconhecer as suas carências por orientação e ao mesmo tempo reconhecer a historicidade de suas experiências sem tomar contato de algum modo com as culturas perdidas do passado? Dito de outra forma, como desligar-se do fatalismo e do conformismo sem conhecer as formas alternativas pelas quais os seres humanos já foram capazes de viver e de se expressar em outro tempo e espaço? A educação histórica está comprometida com a tarefa de desenvolver as competências fundamentais para que o estudante seja capaz de agir no mundo. Porém, antes de agir no mundo, é necessário que o aluno tome contato, empaticamente, com outras formas de viver, pensar e agir, sem o qual ele não será capaz de se autodescobrir, de desnaturalizar as formas simbólicas pelas quais a realidade ao seu redor se manifesta.

A atividade apresentada a seguir, sugere que o contato dos alunos e alunas com a realidade histórica quando mediado pela atividade construtiva da escrita livre pré-condicionada, permite-lhe imprimir as marcas fundamentais do pensamento histórico relativos à capacidade de narrar o tempo histórico, de empatia e de consciência diante do outro, colocando-as à disposição do professor tanto quanto do próprio aluno-escritor. Este pode se deparar com suas próprias impressões sobre o mundo relatado, reescreve-lo, corrige-lo, alterar o curso das coisas e propor um novo fim. Nesse sentido, podemos dizer que escrever pode se tornar um exercício de autorreflexão na medida em que a atividade de escrita envolve um processo de comunicação entre o escritor e o seu próprio pensamento, concretizado e constituído temporalmente mediante o uso de nomes próprios, categorias e conceitos históricos. Escrevendo, o aprendiz vai explicitando suas emoções e organizando o raciocínio. Tudo isto se põe à disposição de ser desconstruído e reconstruído sob novas normas e formas. A escrita revela ao aluno-escritor e ao professor as carências de orientação temporal por vezes inconscientes, angústias pessoais que escapam ao raciocínio lógico, cuja superação só pode advir do alargamento da dimensão temporal do entendimento à disposição da consciência.

Em resumo, para ser uma atividade efetivamente capaz de estimular a competência narrativa dos educandos, tornando-os capazes de administrar o tempo histórico para fins de orientação da vida prática, a escrita da história deve envolver necessariamente: 1) o sentimento de empatia, admitindo-se, ao mesmo tempo, a condição de alteridade que mantém o escritor distante em relação aos personagens da narrativa, e, especialmente, reconhecendo-se que essa alteridade se dá em razão das diferenças existentes entre o tempo das experiências do escritor e o tempo dos personagens da narrativa; 2) o uso adequado dos conceitos históricos, assim como das categorias históricas e dos nomes próprios, para organizar de forma coerente o tempo dos fatos narrados; 3) a disposição e articulação destes fatos subordinada ao fluxo do tempo e inscritos de acordo com a cronologia, não necessariamente de forma linear, e finalmente; 4) o recorte da extensão temporal da narrativa, correspondente aos limites que marcam o seu começo e fim.

Levando em consideração esses fatores, cabe justificar porque a historicização da ficção, como no exemplo que propus na atividade com os estudantes apresentada a seguir, não compromete o aprendizado do tempo histórico, mas ao contrário, possibilita atividades que potencializam tanto a capacidade intelectual de administrar o tempo humano quanto a formação de um pensamento humanista, que se manifeste na prática mediante o sentimento de empatia diante de uma situação de alteridade. É capaz, outrossim, de revelar os anacronismos e as

inconsistências dos elementos prefigurados envolvidos na interpretação das narrativas históricas trabalhadas durante a aula, e que influenciam na sua refiguração.

Em primeiro lugar, porque, como já foi afirmado, o deslocamento da matriz que alimenta a tessitura do enredo da ação para a ação do personagem, como ocorre na narrativa ficcional, possibilita uma ampliação nas formas de se conduzir a trama (RICOEUR: 2010, p.110-111). O autor de ficção pode então manipular o tempo narrado, administrando como quiser a origem e o destino da enunciação através do deslocamento da voz narrativa. Bruner (1997, p.40) opina que talvez o maior feito da história da arte narrativa seja o salto da história popular ao romance psicológico, que coloca o motor da ação nos personagens e não no enredo. Fica aberta assim a possibilidade de exercitar e aperfeiçoar a capacidade de narrar o tempo e de interpretá-lo. Raymond Lemarie (2000, p.9-10) sustenta que tanto a narração literária quanto a historiográfica pressupõe um processo e estratégias de organização da realidade, uma procura de uma coerência imaginada baseada na descoberta de laços e nexos, de relações e conexões entre os dados fornecidos pelo passado. Essa coerência – imaginada, fictícia – afirma, depende parcialmente, dos próprios dados, mas também da plausibilidade de uma significação possível, imaginada pelo escritor/historiador de tal maneira que o leitor possa reconstruí-la.

Em segundo lugar, porque seguramente nada impede que o tempo narrado, em primeira ou em terceira pessoa, seja o tempo histórico. Na atividade desenvolvida, a imaginação pôde dar lugar a ambientes reconstruídos mediante dados objetivos sobre o mundo do tempo narrado, extraídos das informações do livro didático. Neste caso, as ações dos personagens devem então, encontrar um significado relativo ao pensamento singular da conjuntura espaço-temporal da narrativa. Como Ricoeur (2012) nos lembra, se a ideia de mimeses de Aristóteles inclui a noção de que o drama reflete o “personagem em ação”, essa ação seguramente envolve o enredo e sua ambientação. A inseparabilidade entre personagem, ambiente e ação deve estar profundamente arraigada na natureza do pensamento narrativo. Como lembra Bruner (1997, p.48), na lógica modal da narratividade, não perguntamos se uma proposição é verdadeira ou falsa, mas em que tipo de mundo possível ela seria verdadeira.

Em meio ao processo de aprendizagem, o ensino de História deve estar comprometido com a empatia histórica, isto é, com a faculdade de se transportar para a realidade do outro pela imaginação e pela reflexão intelectual. A história escolar deve ser um mergulho sobre as mentalidades e o cotidiano dos homens, mulheres e crianças, antes de vir a ser uma história problema, perseguindo a tradição dos *Annales* no âmbito da sala de aula. Deve ser um convite

a reflexão sobre as formas de viver, pensar e agir em um tempo diferente do nosso próprio tempo. Como afirma Paul Veyne,

Justamente, o historiador nunca faz revelações tonitruantes, capazes de transformar nossa visão do mundo; a banalidade do passado é feita de pequenas particularidades insignificantes que, ao se multiplicarem, acabam por compor um quadro bem inesperado. (VEYNE: 2008, p.20).

E então, na medida em que essas banalidades aparecem na composição do cenário e da trama, o passado vai sendo tomado como o tempo do outro, diferente do presente e das demais realidade vividas em outras épocas. É no cotidiano e na banalidade que encontramos as especificidades de uma época, e podemos situá-las no tempo da narrativa de forma inteligível e conveniente. É a narrativa do cotidiano que elucida o significado dos conceitos históricos que os estudantes devem operar para reescrever o passado. Sem ela, os conceitos são ressignificados pelos estudantes em situações que conhecem, ou seja, geralmente ligadas a experiências pessoais (como demonstrado no capítulo anterior). Um conceito histórico não se deixa compreender sem vir acompanhado de um relato das vivências que lhe dá uma dimensão humana, ligada tanto às razões que deram origem à cunhagem deste conceito quanto à realidade material que ele significa.

Naturalmente, quando o professor de história fala em “ditadura”, por exemplo, o aluno atento supõe como seria ter vivido na época narrada. No entanto, quando procuramos ensinar história tomando-a unicamente como história-problema ou quando a abordamos cientificamente, não estamos dando espaço para essa imaginação no processo de aprendizagem. Creio que este seja um problema fundamental. Em algum momento, é necessário inverter os papéis: situar o aprendiz como autor da narrativa e o professor como espectador, disposto a fazer as perguntas certas para estimular a curiosidade, a imaginação e a reflexão do aprendiz. No capítulo anterior procurou-se demonstrar que as referências imagéticas têm um peso considerável na configuração do pensamento histórico. Neste capítulo, o objetivo é demonstrar que o uso dos recursos próprios da narrativa ficcional, como o deslocamento da voz narrativa ou manipulação o tempo diegético por meio de analepse ou prolepse, multiplica as modalidades de narrar o tempo histórico, como um exercício válido de aprimoramento e de imaginação. De modo brilhante, Veyne destaca a dimensão holística do pensamento histórico, impossível de se alcançar sem um processo de imersão imaginativa na realidade vivida.

A palavra trama tem a vantagem de lembrar que o objeto de estudo do historiador é tão humano quanto um drama ou um romance, Guerra e paz ou Antônio e Cleópatra. Essa trama não se organiza, necessariamente, em uma sequência cronológica: como

um drama interior, ela pode passar de um plano para outro; a trama da revolução de Galileu o colocará em choque com os esquemas de pensamento da física, no começo do século XVII, com as aspirações que sentia em si próprio, com os problemas e referências à moda, platonismo e aristotelismo, etc. A trama pode se apresentar como um corte transversal dos diferentes ritmos temporais, como uma análise espectral: ela será sempre trama porque será humana, porque não será um fragmento de determinismo.” (VEYNE: 2008, p.28)

Se o objetivo de se compreender os acontecimentos humanos é sentir a alternatividade da possibilidade humana, havendo a possibilidade de supor ações plausíveis de acordo com o ambiente histórico, não terão fim as interpretações possíveis sobre a ascensão de Hitler ou de Cromwell, ou da queda de Joana d’ Arc. Essas interpretações são mesmo inseparáveis do esforço de imaginar, de supor quais seriam as possibilidades de ação no tempo. Não é por acaso que para explicar as diferentes possibilidades de ação diante da situação supostamente vivida pelos clãs dos Maclean e dos Maclonish na lenda escocesa, Rüsen convida o leitor a imaginar-se sendo um membro do clã Maclean<sup>51</sup>. A tomada de atitude diante de uma determinada realidade supõe inexoravelmente a suposição dos fatores envolvidos nas circunstâncias. O significado desses fatores e a suposição dessas circunstâncias não nos afetam diretamente. Elas só podem ser imaginadas, e racionalizadas de acordo com determinado tipo de consciência histórica.

Por último, é importante destacar que a narrativa ficcional, ao contrário da historiografia, não depende do pré-conhecimento de dados ou conceitos específicos, com os quais o autor pode ou não estar familiarizado antes de narrar. Quando contamos uma estória, procuramos comunicar o sentido das coisas ao leitor, guiando-lhe por entre a trama do texto. O ato narrativo de fala possui formas de discurso características que recrutam a imaginação do leitor – que o alistam na “representação do significado sob a orientação do texto” (BRUNER: 1997, p.27). O discurso deve tornar possível ao leitor “escrever” seu próprio texto “virtual”. Segundo Bruner (1997, p.27) três são as características do discurso narrativo que juntas conseguem “subjuntivizar a realidade”: 1) desencadeamento da pressuposição, a criação de significados implícitos e não explícitos; 2) a sujeitificação, a descrição da realidade não através

---

<sup>51</sup> Após narrar a lenda, ele sugere: “Imagine que você é um membro do clã Maclean e vive atualmente no castelo de um ancestral. Uma noite escura, um membro do clã Maclonish – permita-nos chama-lo de Ian – bate à sua porta pedindo ajuda. Conta que a polícia o está seguindo em razão de um crime de cuja autoria o acusam. Como raciocinaria você? Ajudá-lo-ia a esconder-se da polícia ou decidiria por alguma outra ação? Imagine que logo seria necessário explicar a um amigo o que está acontecendo; e este amigo que você encontra por acaso não conhece a narração do clã. Não importa que atitude tome a respeito de Ian Maclonish, você será obrigado a contar-lhe o relato dos bebês trocados, para fazer-se convincente (e assim interpretada) a situação em que você se encontra e a decisão que deve tomar.” (2011, pp.52-53).

de um olho onisciente que veja uma realidade atemporal, mas através do filtro da consciência dos protagonistas da história; 3) a perspectiva múltipla, ao contemplar o mundo não unívoca, mas simultaneamente através de um conjunto de prismas, sendo que cada um deles capta uma parte dele.

Portanto, podemos dizer que ao fantasiar, o aluno-autor tem a possibilidade de construir suas próprias estratégias formais para conduzir o leitor. Ele se familiariza com a estrutura formal do discurso narrativo, ao mesmo tempo em que se apropria dos dados e conceitos históricos, que são envolvidos na retórica do texto. Segundo Ricoeur (1997, p.277), é do autor que parte a estratégia de persuasão que tem como alvo o leitor. É a essa estratégia de persuasão que o leitor responde acompanhando a configuração e apropriando-se da proposta do mundo do texto. Dentro da ficção, a história atribui ao enredo uma lógica própria, que procura reconstruir por analogia a realidade do passado, ainda que nem tudo dessa realidade tenha a pretensão de ser verdadeiro. Ademais, quando a ficção é historicizada estas estratégias formais da narrativa mobilizadas pelo aluno-autor autonomamente são postas a serviço da reconstrução de um determinado *ethos* perdido com o objetivo de despertar a empatia do leitor.

Temos então uma situação em que a empatia ocupa o centro do processo criativo: dado ao mesmo tempo pela suposição intelectual das circunstâncias históricas vividas e pelas estratégias poéticas empregadas com o objetivo de despertar a emoção do leitor. De fato, devido ao seu caráter narrativo, o pensamento histórico não se separa do sentimento de empatia. Mas o grau de empatia despertado por um relato evidentemente também está ligado à forma como essa trama é (re)construída.

Empatia caracteriza o pensamento histórico que produz compreensão enriquecida dentro do contexto. Em sua maior parte, ela é de natureza intelectual, no entanto pode certamente incluir dimensões emocionais. Ela surge ou se desenvolve a partir do engajamento ativo na reflexão a respeito de determinadas pessoas, eventos e situações inseridas em seu contexto, bem como do questionamento sobre os significados razoáveis e possíveis ali, em um tempo que ninguém pode realmente conhecer. Ela está associada a narrativas bem construídas e pode ser identificada na pesquisa, na reflexão, na escrita ou na contação de histórias e relatos. Frequentemente, a empatia emerge a partir de considerações de mais de um, até mesmo diversos pontos de vista ou perspectivas. Ela é robusta, resistente e acurada, como também imaginativa. E é sempre baseada nas evidências disponíveis. (DAVIS: 2001, p.3)

Nenhuma dessas considerações acima excluem a perspectiva da história-problema da sala de aula. Todavia não me parece que o simples ato de propor a problematização da história seja a garantia para a interpretação histórica. Com razão Bruner (1997, p.135) defende que a

linguagem da educação, se for para ser um convite à reflexão e à criação de cultura, não pode ser a chamada linguagem não contaminada dos fatos e da “objetividade”. Ela deve expressar atitude e deve convidar a uma contra-atitude e, durante este processo, deixar lugar para a reflexão, para a metacognição. É isso que permite que se alcance um patamar mais elevado, esse processo de objetivizar na linguagem ou na imagem aquilo que se pensou, refletindo e reconsiderando. Contudo, a consciência crítica não antecede a interpretação dos fatos; ela decorre de hipóteses formuladas a partir da interpretação dos fatos, os quais não foram convincentes. Sugerir problematizações e esperar a reação consciente dos alunos não é a tarefa do professor de história. Tampouco é suficiente para o aprendizado a leitura de textos e a atenção durante a exposição magistral do professor. Deve-se estimular uma atitude ativa diante do texto; o aluno deve construir alguma coisa a partir da sua leitura. Essa obra deve ser sensível à autonomia e aos saberes dos alunos; ela deve ser formulada e reformulada pelo próprio estudante sob a orientação do professor quantas vezes for necessário. Deve haver espaço para a imaginação, para que as referências sobre o passado abstraídas de filmes, séries de televisão, documentários, museus, revistas, livros ou na internet, sejam selecionadas para compor o elenco das ficções narradas.

Sem rejeitar a cientificidade do discurso histórico, observou-se aqui aquilo que há de artístico na composição da narrativa histórica, considerando que o ato de narrar, independentemente de os fatos narrados serem “reais” ou fictícios, é um ato artístico, ou seja, não há necessariamente uma metodologia a ser aprendida para narrar o passado que se diferencie da literatura. Segundo Certeau, “a literatura é o discurso teórico dos processos históricos”, pois “ela cria o não lugar em que as operações efetivas de uma sociedade têm acesso a uma formalização” (2016, p.92). Narrar é antes uma arte do que uma ciência, sobretudo quando o narrador não está sujeito às limitações que lhe impõe a academia. Livre dessas amarras, a história escolar pode se concentrar sobre o desenvolvimento semiautônomo da capacidade de administrar o tempo histórico, preocupando-se especialmente em observar o caráter intertextual da aquisição dos conhecimentos. É evidente que não deixa de ser indispensável que os estudantes aprendam sobre a filosofia da história e sobre os modos como o passado é reconstruído. Advogo, porém, em favor de práticas que envolvam preferencialmente a leitura das diversas fontes de narrativa histórica (crônicas documentais, livros didáticos, filmes, textos acadêmicos quando possível e conveniente, etc.) e a escrita que, tão livre quanto possível, seja capaz de dar ao aprendiz a possibilidade de selecionar, reunir e organizar os fatos lidos ou assistidos com a finalidade de reconstruir o ambiente do passado.

É importante valorizar situações de aprendizagem abertas à investigação permanente do estudante, baseadas em hipóteses que o levam a práticas cuja problematização consciente norteiam sua continuidade. Isso abre novas possibilidades de experiência, em que realizar, refletir e consumir são atos perenes e coerentes. As atividades se concretizam em finalizações que podem ser percebidas esteticamente pelo sujeito participante – afinal de contas, a ação intelectual está associada à prática criativa. Com efeito, o que Coleridge disse sobre o leitor de poesia se aplica, à sua maneira, a todos os que ficam alegremente absortos em suas atividades mentais: "o leitor deve ser levado adiante não meramente ou sobretudo pelo impulso mecânico da curiosidade, não pelo desejo irrequieto de chegar à solução final, mas pela atividade prazerosa do percurso em si" (*apud* DEWEY: 2010, p.62).

Neste cenário, a atuação do professor ainda se faz indispensável: lhe concerne apresentar os mais diversos temas aos alunos; selecionar e oferecer materiais de leitura ou audiovisuais; proporcionar o contato e a reflexão sobre as formas pelas quais o passado se manifesta no presente – materiais e imateriais, institucionais ou autônomas; intervir nos momentos em que o aluno ou aluna não for capaz de superar sozinho as dificuldades que surgirem ou quando seu raciocínio incorre em incoerências, como veremos a seguir.

### **3.3 Análise dos contos produzidos pelos estudantes**

Em prol da aprendizagem histórica, gostaria de propor uma equalização entre a arte e a ciência, e entre a ficção e a realidade. No caso do exemplo apresentado a seguir, foi dado aos alunos e alunas espaço para que criassem estórias sobre o passado com a ajuda da leitura do livro didático, com o objetivo de que a imaginação lhes conduzisse na construção de uma ficção tanto quanto o entendimento dos dados e fatos objetivos representassem o tempo da narrativa enquanto tempo histórico. Não tenho a intenção de apresentar todos os resultados dessa atividade. Selecionei apenas alguns trabalhos que melhor exemplificam o ponto de vista apresentado até o momento. Apresento-os a seguir em trechos, seguidos pelos comentários que julgo pertinentes.

Por entre as intrigas das histórias, procurei esmiuçar alguns detalhes formativos, semiológicos e críticos evidenciados na narrativa, os quais podem ser divididos em três fatores: 1) estratégias literárias de representação da ação dos personagens (uso de falas e diálogos,

narração em primeira ou em terceira pessoa, uso de figuras de linguagem, etc); 2) estratégias semióticas utilizadas para referenciar o tempo histórico da narrativa, isto é, de que modo o tempo da narrativa ficcional é apresentado como se fosse o tempo histórico. Para isso, foi necessário analisar tanto a ordenação cronológica dos eventos quanto o emprego dos nomes próprios, conceitos e categorias históricas mobilizados para gerir o tempo histórico; e 3) a atitude crítica que o aluno-autor estabeleceu entre o seu próprio tempo e o passado, marcada ou não pela noção de alteridade e pelo sentimento de empatia. Esse tipo de atitude é possível de se observar através da relação que o autor evidencia em binômios como herói-antagonista, ação-reação e causa-efeito, cujo sentido expressa, implícita ou explicitamente, uma manifestação de afeto e um juízo de valor moral. Entre os meandros do texto, busquei sinalizar ainda as incoerências em que incorrem os estudantes, relacionadas à percepção anacrônica dos acontecimentos ou aos erros factuais cometidos eventualmente.

O texto a seguir é de Victor, de 14 anos, estudante do oitavo ano. A narrativa desta série precisou atender ao conteúdo programático previsto no currículo básico correspondente. Dessa forma, o recorte espaço-temporal proposto corresponde à história do Brasil no século XIX, nomeadamente da chegada da corte real portuguesa ao Brasil em 1808 até o fim do regime imperial e instauração do republicano em 1889. Este recorte foi a única pré-condição exigida. Todo restante, é fruto da leitura do livro didático e da criatividade de Victor. Como nas demais transcrições feitas até aqui, mantive a grafia original quase completamente, modifiquei apenas o que poderia dificultar a compreensão do leitor. Mantive também a divisão por capítulos do original. Passo então a palavra para Victor

#### Capítulo 1: Chegada da corte portuguesa para o Brasil

Muita gente não sabe da história da chegada da corte portuguesa, Eu me lembro dessa história como se fosse ontem, Você se pergunta como eu me lembro? , Bom meu filho James Porque eu estava lá , Se estiver com o meu livro é porque provavelmente eu morri,

Tudo começou no ano 1808 Naquela época eu tinha 17 anos eu trabalhava de segurança para proteger a família real junto com o meu amigo Graves Badaró ele tinha 21 anos, Passávamos o dia em pé na porta do quarto da família real como os outros dias, Eu não tinha vida praticamente ficava 12 horas de segurança e quando acabava meu turno chegava dois rapazes para cuidar do turno da noite, Nessa época a segurança era imensa todo lugar tinha guarda porque estávamos em guerra com Napoleão Bonaparte, Era num dia chuvoso com o ar de tristeza no céu Quando Napoleão decidiu atacar o exército era imenso comparado ao nosso então D. João pediu ajuda para a Inglaterra e a Inglaterra deu um dos seus soldados e 14 navios para fugir para Brasil,

Começamos a correr para o navio começaram a atirar em nós Todos os soldados fizeram um escudo humano para proteger a corte meu amigo Graves foi atingido na perna ele caiu imediatamente eu fui tentar ajuda mais ele disse pra correr e deixa lá eu disse não, Tentei ajuda-lo botei-o no meu ombro e comecei a carregá-lo ele então ouvir um tiro com um barulho muito alto e quando vi Graves foi atingido na cabeça deixei-o no chão e fui correndo muito triste para acompanhar a Família Real entramos no navio e saímos da “guerra”, depois de 5 horas a Família Real ficou calma, Veio umas moças e levaram a família para os seus quartos elas deram dinheiro, roupas, etc. Depois de um tempo a chuva piorou separando os 14 navios os levando para lugares diferentes do Brasil o navio

da família real foi para em Rio de Janeiro, chegando lá muitos moradores foram despejados para que os imóveis seja usado pelo governo, eu gostei muito do Brasil tinha um sol bonito e o céu sempre azul, Então continuei a minha antiga vida de segurança só que sem o Graves, 10 anos se passaram estamos em 1818, A mãe de D. João faleceu esse foi o dia muito triste e estava chovendo porque quando chove é sempre triste? Nunca saberemos, Com a morte de sua mãe D. João mudou seu nome para D. João VI o novo rei do Reino Unido a Portugal e Algarves.

A começar pela opção pela narração em primeira pessoa, Victor procura dar ao seu relato um caráter de lembrança. O protagonista escreveu suas memórias, esperando que seu filho, “James”, as encontrasse depois de sua morte. A introdução da narrativa se passa em um outro plano espaço-temporal, diferente da maior parte do enredo. A origem da narração está nas mãos do leitor: um instante no presente não determinado, pelo menos não no trecho apresentado acima. A origem da narrativa, ao contrário, está bastante evidente: “tudo começou em 1808”. A voz narrativa é deslocada, e a origem da narração é transportada para Portugal em 1808. A partir daí o herói narra sua trajetória e a intriga é tecida através de suas próprias ações. Victor interligou dois tempos distintos, um presente e um passado, circunscritos ao próprio mundo do texto.

#### Capítulo 2: Revolução do porto

Depois de 2 anos em Brasil comecei a sentir falta da minha família em Portugal sinto falta da minha mãe o nome dela era Jeane e meu irmão Jonas como será que eles estão? mortos ou vivos? É a pergunta que eu faço pra mim mesmo todos os dias quando eu fico do lado da porta com um cara que não conheço chamado Draven esse nome me lembra do Graves, Então ouvir falar do evento chamado revolução do porto, Em menos de semanas o evento se espalhou para Portugal, Chegando até a capital, Lisboa, Então acabou conquistando apoio da burguesia, O evento ocorreu em território europeu eu acho que fizeram isso por causa de 1808 a fuga da corte real para o Brasil, D. João VI foi para reunião como eu e o Draven era segurança dele nós fomos para reunião, saímos do castelo de D. João VI, O céu estava azul com nuvens lindas com o ar de alegria, chegando lá um grupo chamado Sinédrio um grupo formado por Maçons ele afirmou o exército Português, O capitão Beresford está no Brasil Ajudo o grupo Sinédrio a facilitar a aliciasse militares português dando avanço na revolução, Isso ajudou muito Abril portos brasileiros, Findou o domínio Português de três séculos nas fronteiras do país, A burguesia lusitana foi profundamente afetada, Ela dependia do domínio do Português no litoral Brasileiro para manter a posição econômica e social, Espero que um dia eu consiga ver minha família.

A lembrança do passado está inscrita no fluxo do tempo histórico, evidente pelo fato de ser cronologicamente definida e permeada de personalidades e figuras realmente existentes. Os acontecimentos fictícios se misturam a acontecimentos reais, e o tempo é situado de acordo com as datas em que estes ocorreram. “Família real”, “Napoleão Bonaparte”, “corte”, “D. João”, “Inglaterra”, “Brasil”, “Portugal”, Lisboa” e “revolução do porto”, fazem parte do conjunto de nomes próprios todos ligados aos eventos ocorridos “naquela época”. Por meio deles Victor procurou reconstruir a realidade do período observada pelo seu herói. Ele articula o tempo ligando experiências com duração de algumas horas à acontecimentos que levam anos,

elipsando outros tantos anos do enredo. Os períodos mais longos são demarcados por eventos históricos (1808 é o ano da chegada da corte; 1818 morre a mãe de D.João e ele se torna rei; 1820 ocorre a Revolução do Porto) enquanto a “microhistória”, os relatos do cotidiano, são imaginados por Victor (“um dia”, “depois de um tempo”, “depois de 5 horas”, “em menos de semanas”, etc.).

Em meio às vicissitudes dos acontecimentos, o herói procura comunicar ao seu filho seus sentimentos e impressões pessoais. A vida difícil de um guarda, sobretudo em tempos de guerra, quando se imagina ser necessário um esquema reforçado de segurança; os dias chuvosos que causam-lhe uma tristeza melancólica; a saudade da família que ficou em Portugal e do amigo que faleceu; as primeiras impressões sobre o Brasil; o desconforto que lhe causa a falta de intimidade com o novo colega de trabalho; tudo isso expressa os sentimentos que Victor imagina terem possivelmente sido experimentados por algum soldado que vivenciou esses acontecimentos. Até 1820, parece que o herói de Victor não viveu situações que lhe trouxessem grande satisfação ou felicidade. O soldado parece fadado a cumprir seu dever, não importando as circunstâncias. Podemos supor que na concepção de Victor os acontecimentos políticos não são passíveis de serem contestados. O personagem apenas expressa sua opinião sobre sua situação pessoal ou sobre a natureza ou o clima, ainda que esteja falando para seu filho, com quem supostamente teria intimidade suficiente para expressar outros desgostos e angústias. Em outras narrativas, de colegas de Victor, é comum ler a crítica às causas da guerra ou à atitude dos governantes ou de outros líderes, frequentemente adjetivados. Victor, ao contrário, parece até então narrar a trajetória de um herói resignado. É difícil prever porque Victor vê dessa forma a perspectiva de um soldado, assim como também pode despertar curiosidade a escolha de um protagonista anônimo, ao invés de incorporar as aventuras de uma personalidade célebre, autora de grandes feitos. Aqui não nos cabe saber dos “por quês”. Mais importante é registrar que a narração ficcional abriu espaço para a expressão da percepção de Victor para o professor e para ele mesmo. Percepção sobre as experiências de um homem específico que testemunhou a história. Como lembra Ricoeur (2010, p.111), nestes jogos com o tempo que somente a narrativa ficcional nos proporciona, não é o pensamento ou a consciência de Victor que está presente quando ele cede a narração à voz do seu herói – como se ocorresse uma espécie de projeção psicológica – mas a imaginação de Victor sobre o que é o pensamento do seu herói, sendo ele um guarda-costas de D. João que escreve para ao filho. Trata-se de um jogo com os tempos do ponto de vista e da voz narrativa. É a exposição do pensamento de uma terceira pessoa, num processo de intersubjetividade. Uma suposição, meio intuitiva meio racional, sobre os pensamentos e ideias de outrem.

Uma última análise sobre o trecho acima: embora a pesquisa de Victor tenha sido bem-sucedida na sua maior parte, num instante final apresenta uma noção anacrônica que pode comprometer o sentido da experiência sofrida no tempo. Como foi afirmado no capítulo anterior, algumas imagens podem parecer apenas detalhes, mas na realidade têm um notável poder tanto sobre a interpretação dos significados das experiências temporais quanto sobre a esquematização mental envolvida no processo de configuração do tempo. Assim como no início do século passado os moradores e visitantes da cidade do Rio de Janeiro não podiam ver vantagens ou malefícios na presença frequente dos automóveis no cotidiano, simplesmente porque eles ainda não circulavam por aqui, tampouco D. João podia queixar-se ou regozijar-se por viver em um castelo (“saímos do castelo de D. João VI”). Talvez não seja tão difícil prever os motivos que levaram Victor a associar as figuras do rei e do castelo. Não gostaria, contudo, de retomar a relação entre a imagem e a linguagem no aprendizado ou retomar a reflexão sobre a imaginação e o anacronismo. Ressalto apenas que o exemplo do “castelo de D. João VI” indica-nos o quanto o espaço dado à imaginação nas aulas de história abre oportunidades para o professor e o aluno reconstruírem juntos os cenários do passado a partir dos saberes que o estudante traz para sala de aula. Diante de enganos como esse, o professor de história pode intervir explicando, por exemplo, a diferença entre a figura e a função do rei medieval e a figura e a função do rei de Antigo Regime, associando-as à razão de suas respectivas residências. Pode inclusive levar o aluno a pensar a arquitetura e engenharia como parte estratégica da funcionalidade que atenda aos objetivos humanos próprios de uma época e em razão das circunstâncias. Em suma, abrem-se espaços para a ação do professor especificamente sobre aquilo que o aprendiz não foi capaz de conceber sozinho, mas precisa de uma ajuda exatamente porque carece de referências historiográficas sobre o assunto.

Sigamos então com a narrativa de Victor

### Capítulo 3 : Independência Do Brasil

Depois de anos no Brasil aconteceu a melhor coisa do mundo a independência do Brasil vão tirar o domínio português do Brasil e conquistar a autonomia política. Muitas pessoas já tentaram isso e muitas morreram, mais agora nós viveremos e eles morrerão. Ouvi falar do Tiradentes ele morreu pela independência brasileira.

Era 09 de janeiro de 1822 eu estava no horário de almoço estava cansado de comer em pé, como segurança do D. Pedro pedi ao Draven para pega meu turno por mais tempo como ele é uma boa pessoa ele fez isso por mim, comecei a andar no jardim apreciando o céu azul e o ar das flores, vi uma bela moça de vestido branco e meio rosa ela tinha um rosto perfeito com olhos meio vermelhos.

Fui ao seu encontro:

Felipe - Você não acha as flores lindas?

Moça - Sim acho mais não vim aqui para ver flores preciso de sua ajuda, pode me ajudar?

Felipe - Claro mas só se me disser seu nome.

Moça - Meu nome é Rosalinda e o seu?

Felipe - Meu nome é Felipe... Felipe Bond.

Rosalinda- Felipe? Achei o nome meio infantil para um cavaleiro como você (risadinhas).

Felipe – Então me chame só de Bond.

Rosalinda – Ok cavaleiro Bond poderia me ajuda a entregar essa carta para D. Pedro, estou a horas a sua procura, mas não o encontro.

Felipe – Se quiser podes me acompanhar até a entrada.

Nesse segundo trecho destacado da narrativa de Victor o nome do herói também aparece embora seja falso. Além do pseudônimo do herói, surge uma nova personagem fictícia “Rosalinda”, a mãe do seu filho “James Bond”, como Victor assinala no trecho seguinte.

Então Rosalinda e Felipe foram juntos andando pelo lindo jardim de flores.

Rosalinda – Cavaleiro Bond, o que você faz nesse castelo?

Felipe – Sou o segurança mais importante de D. Pedro, e você Rosalinda?

Rosalinda – Sou a entregadora de cartas da corte de Lisboa

Felipe – Não acha o céu azul de Brasil lindo?

Rosalinda – Acho.

Felipe – São as perguntas que eu faço pra min mesmo, porque o céu é sempre azul, porque a chuva é sempre triste?

Rosalinda – Nunca Saberemos!

Felipe – Chegamos primeiro as damas.

Rosalinda – Obrigada cavaleiro Bond (risadinhas).

Chegando ao castelo, seguiram até o quarto de D. Pedro. Draven já estava lá.

Felipe – Draven, D. Pedro esta em seus aposentos?

Draven – Sim. Mas quem é esta Dama?

Rosalinda – Pra você Apenas Rosa, Vim com o cavaleiro Bond Para entregar estas cartas.

Então Rosalinda entregou as cartas, E foi se despedir do cavaleiro Bond

Rosalinda – Nos iremos nos ver novamente cavaleiro Bond?

Felipe – Se o céu continuar azul com certeza sim.

Rosalinda – Então ate este céu azul.

Draven – Porque que ela te chama de Bond?

Felipe – Cala boca Drave

Draven – Não é Drave é Draven.

O trecho acima começa com a satisfação do herói em ver o Brasil tornar-se independente, apesar de sua nacionalidade portuguesa. Ao contrário da aparente resignação do primeiro trecho, dessa vez o herói expressa o seu desejo de lutar por uma causa: “muitas pessoas já tentaram isso e muitas morreram, mais (sic) agora nos viveremos e eles morrerão”. Com a ajuda do professor, o aluno poderia adicionar outros personagens ou supor outras situações e opiniões plausíveis neste episódio histórico, incluindo: a visão de outros portugueses imigrantes, a apreensão das elites escravocratas em relação à possibilidade de uma ruptura drástica com a ordem anterior que levantasse o questionamento sobre o regime de mão-de-obra escrava no Brasil, as discordâncias entre monarquistas e partidários da república, a preocupação

de grupos ligados à administração real com a unidade territorial do país, etc. De fato, com a ajuda do professor de história, com suas sugestões para a composição do enredo e para leitura complementar, a trama poderia ganhar em complexidade e em verossimilhança, contribuindo ao mesmo tempo para a apropriação de novos dados, conceitos e opiniões históricos quanto para o desenvolvimento da capacidade de articulá-los em forma de uma narrativa coerente.

Curiosamente, no trecho seguinte da narrativa, o herói não conta a seu filho suas memórias, mas escreve sobre o presente e sobre o futuro. Por um instante, Victor substitui o caráter memorial da narrativa do soldado, e o tempo da narrativa tornou-se o tempo da narração. Logo em seguida, ele retoma a distância entre o momento da narração e o tempo dos eventos narrados.

#### Capítulo 4: A confederação do equador

Estamos no ano 1824 como o ano passa rápido parece que foi ontem que vi meu filho James Bond ele Deve ter seis meses de idade queria muito ver ele e a Rosalinda ainda espero o terceiro céu azul para nos vermos, Amanhã vai ter a confederação do equador política, Vai ocorrer na região nordeste do Brasil, Tendo esse nome porque o centro do movimento é perto da linha do equador, Eu ainda não sei porque terá essa confederação só amanhã para descobrir, Estava olhando para a janela do meu quarto vendo as estrelas e a lua, Sempre quando eu olho para a lua eu fico com vontade de ir até ela de fica lá sozinho com a Rosalinda na lua sem regras só nosso amor, Parei de olhar pra lua e olhei pro jardim e vi uma moça vestida com o mesmo vestido que a Rosalinda que estava no primeiro céu azul juntos, Corri as escadas para ir no jardim e quando cheguei não vi nada talvez era só a minha imaginação, Fui dormir e quando acordei tinha uma rosa na minha cama por algum motivo fiquei feliz, talvez porque deixei a janela aberta?, Me arrumei e fui como segurança junto com o Draven para a confederação demorou horas para chegar, Eu estava pensando se a Rosalinda iria aparecer por lá, chagando lá falaram porque que ia ter isso era pela forte descontentamento com centralização política imposta por D. Pedro I, presente na Constituição de 1824, Descontentamento com a influência portuguesa na vida política do Brasil, mesmo após a independência, Depois do movimento teve revolta pessoas foram mortas como o padre mororó morreu a tiros e frei Caneca morreu fuzilado e muitos dos revoltante fugiram para o sertão, Draven e eu Saimos correndo com a pistola na mão pra proteger o D. Pedro, Voltamos pro castelo, Foi um caos, Essa “Confederação” vai dura muito pouco.

Essa ambiguidade temporal ocorre em alguns trechos ao longo da narrativa. Trata-se de uma habilidade para narrar o tempo que ainda não está plenamente desenvolvida. A conjugação verbal denuncia-o. Entre passado, presente e futuro, as ações se confundem, não havendo unidade quanto ao tempo da narração nem quanto ao tempo narrado. A independência do Brasil ainda irá ocorrer ou já ocorreu e foi “a melhor coisa do mundo”? A Confederação do Equador é o evento cuja narração lhe antecede, procede e sucede. Em torno dele a voz do herói se desloca do passado (“amanhã vai ter a confederação do equador política, Vai ocorrer (sic) na região nordeste do Brasil”) para o presente (“eu ainda não sei porque terá essa confederação só amanhã para descobrir”) e depois do presente para o futuro (“estava olhando para a janela do meu quarto vendo as estrelas e a lua”, e a narrativa segue no tempo passado). Temos um exemplo claro daquilo a que se refere Ricoeur, quando diz que “a introdução de verbos que designam operações mentais constitui o critério da substituição da origem-eu característica de um sujeito

assertivo real pela origem-eu atribuída a personagens fictícios” (2012, p.112). Neste caso, ocorre como se o herói escrevesse seus relatos ao longo dos acontecimentos. Parece ter sido esse o desejo de Victor: situar as memórias no momento do testemunho, torna-las vivas o suficiente para representar as impressões imediatas do herói. No tempo diegético da narrativa, a sintaxe do texto que lhe constrói está marcada por prolepses e analepses<sup>52</sup>, as quais podem ser manipuladas de forma legítima para fins poéticos ou retóricos; entretanto, não parece ter sido esse o caso da narrativa de Victor.

Mas a narrativa histórica depende destes recursos linguísticos próprios do modelo da narrativa ficcional, se o tempo da ficção e o tempo da história são diferentes? Quando falamos do aprendizado do tempo histórico, não podemos nos furtar à noção de que esse tempo se constitui enquanto tempo da narrativa, uma referência ao tempo vivido expresso em diegese. Esse tempo da narrativa manifesta a relação entre o tempo da enunciação e o tempo narrado. A sua configuração não pode prescindir da interpretação das fontes pelo historiador, que procura apreender os significados dos documentos de acordo com a conjuntura espaço-temporal em que foi produzido. Logo, se admitirmos que ideias e opiniões variam ao sabor das circunstâncias e de acordo com a etapa da vida, então é necessário saber situar todo discurso no seu devido tempo e lugar. Há que se distinguir entre o tempo dos dois discursos e as vicissitudes ao qual seu locutor esteve sujeito. Ao escrever a história, o tempo da diegese deve ser manipulado para dar o devido sentido ao curso dos acontecimentos e aos significados atribuídos pelos documentos. O caráter discursivo e os fins retóricos da narrativa histórica dependem da manipulação do tempo diegético para expressar um tipo de consciência histórica (a não ser que acreditemos na neutralidade do discurso historiográfico).

As figuras de linguagem mobilizadas para animar o tempo da narrativa, mediante os jogos do tempo, como denomina Ricoeur (2012, p.104), estão envolvidas no procedimento de dar voz aos mortos, de articular o tempo da enunciação destes ao tempo da enunciação do historiador sobre eles. É como quando o historiador apresenta o documento no corpo do texto, observando, prévia ou posteriormente, as características econômicas, sociais, políticas ou culturais da conjuntura em que foi escrito. O autor do documento fala sobre o presente, o passado ou o futuro; e o historiador precisa atentar para o tempo ao qual o discurso se refere. Para tornar-se capaz de narrar o tempo histórico, o estudante também não pode se abster desse

---

<sup>52</sup> Analepse e prolepse são figuras de linguagem especificamente ligadas ao tempo da diegese, e apresentam funções contrárias. Analepse pode ser entendida como um recuo no tempo (tal como ocorre nos *flashbacks* do cinema) e a prolepse como sendo uma antecipação da narrativa. Para mais informações, vide: GENETTE, Gérard. *Discurso da narrativa*. 3. ed. Lisboa: Vega, 1995.

exercício de situar temporalmente o tempo do herói-narrador e o tempo por ele narrado. Do contrário, a comunicação com os mortos não proporciona a possibilidade de supor os desejos, as angústias, as impressões, as frustrações diante das experiências vividas, simplesmente porque nossos pensamentos e sentimentos são relativos conforme nos aproximamos ou distanciamos dos acontecimentos. Isso é fácil de prever, por exemplo, quando aguardamos com muita ansiedade e esperança por um acontecimento e nos frustramos quando ele não ocorre conforme imaginávamos. Adentrar na psique dos personagens, histórico ou fictício, requer que consideremos o lugar de fala do personagem em relação aos acontecimentos vividos. São habilidades para operar o tempo da narrativa (tempo diegético) que só se desenvolve mediante o exercício de narrar, sobretudo de narrar de forma espontânea, criativa, ou seja, sem a necessidade de se submeter à reprodução do discurso de terceiros, pois desse modo as incoerências discursivas relativas ao tempo podem efetivamente se revelar tanto ao aluno ou aluna quanto ao professor.

#### Retomemos o conto de Victor

##### Capítulo 5 : Guerra Da Cisplatina

Se passaram anos e como o previsto a confederação do equador só duro 1 ano desde do seu lançamento, meu filho já deve ser uma criança, Como eu tive ele? Bom teve o segundo céu azul que eu e Rosalinda nos vimos novamente e fizemos um bebê demos o nome de James Bond , Ela ainda acredita que meu nome é Felipe... Felipe Bond , Voltando na real historia , D.Pedro Queria que a cisplatina fosse comandada pelo governo brasileiro mais o povo não queria achavam a cultura estranha e a língua diferente, Ouvi dizer que a Argentina ajudara , Todos nos estamos tendo treino de 4 horas por dia para ser mais habilidoso na guerra , Depois de termina o treino sai do castelo para anda pelo rio de janeiro muitas pessoas reclamou dessa possível guerra porque estamos em crise econômica se acontecer a guerra o pais vai fica falido, Econtrei Draven no meio do caminho ele estava sentado com uma criança ao seu lado fui fala com ele

Felipe - Draven !

Draven- Ola Bond (risos)

Felipe - Ainda esta com essa brincadeira de me chama de Bond , De quem é essa criança ?

Draven – Ele é meu Filho

Felipe - Você nunca me disse que você tinha um filho (chocado)

Draven- Eu nunca te contei do meu filho Guilherme ?

Felipe - Ainda não , Talvez porque agente não conversa muito , quantos anos ele tem

Draven- 6 aninhos, e você tem filhos ?

Felipe- Tenho mais eu nunca mais o vir

Draven – Quem é a mãe ?

Felipe – é a Rosalinda

Draven – É aquela moça que te chamava de cavaleiro Bond (Voz feminina)

Felipe – Você sempre brinca na hora errada!

Draven – Desculpe – Porque você não ver mais o seu filho?

Felipe – No primeiro céu azul...

Draven – Oque é céu azul ?

Felipe – Eu uso como nosso encontro , No primeiro céu azul foi naquela vez que ela tinha que entrega uma carta para D. Pedro, no segundo céu azul nos tivemos o James , ela teve que volta para Lisboa com tudo levando o James, Ah eu ainda espero pelo terceiro céu azul mas fais anos que não a vejo.

Draven – Pode ter certeza que e vocês vão si ver novamente , No Brasil sempre tem céu azul .

Felipe – Obrigado drave

Draven – Não é drave é draven ,

Felipe- E essa guerra que talvez ira acontecer com a cisplatina soube que a Argentina ira ajuda !  
 Draven – Duvido que ira acontecer , Pensa só a Inglaterra tem interesses nessa região , e o povo brasileiro não concorda com isso por causa da crise econômica , E a reputação de D. Pedro ira se arruina mais do que já tá !  
 Felipe – Tem razão, Eu estava com medo de morre e não pode ver a rosalinda e James novamente  
 Moça – Draven Já comprei as fraldas para nosso filho vamos para casa  
 Draven – Maria esse é Felipe , Felipe essa é maria minha esposa  
 Felipe – Olá senhora Mari...  
 Maria – Ta me chamando de velha ?!  
 Felipe – Não ‘-‘  
 Maria – Vamos querido .  
 Draven- Até o trabalho Bond  
 Felipe – Tá ~ ~  
 Maria- Falando Com tom baixo : Não gostei desse seu amigo

Acabou no final que não teve guerra , A Inglaterra propões que o Brasil e a Argentina Não tomando poder da Cisplatina , Cisplatina acabou sendo independente, E Acabou minha amizade com draven melhorando igual o graves.

Como se pode ver, a trama segue entrecruzando ficção e fatos “reais”, personagens e fenômenos e pensamentos lidos em outras narrativas, muito provavelmente do livro didático ou da internet. Neste trecho a maior parte da narrativa é conduzida com o recurso aos diálogos, que tal como na literatura, apresentam muitas vezes expressões entre parênteses. Vê-se claramente que Victor é um menino com uma imaginação fértil, e que conhece algumas das estratégias próprias da literatura – o que não é muito comum entre seus colegas de classe. Da sua leitura das narrativas históricas consultadas, Victor selecionou os personagens históricos e os eventos que melhor pudessem ser interligados a trama que construía.

Entretanto, novamente é possível notar certos dados sem rigor histográfico no seu texto. Desta vez, não mais levado pela sua imaginação, como quando supôs que o rei d. João VI residia em um castelo; sobre o conflito da Cisplatina Victor parece ter encontrado em alguma fonte de consulta diferente do livro didático, fora do horário de aula, a informação de que não houve guerra (“Acabou no final que não teve guerra”). Durante as aulas os estudantes não poderiam ter acesso à nenhuma outra fonte de consulta a não ser o livro didático supramencionado. No entanto, não se pode prever que outras pesquisas eles empreenderam fora do espaço da sala aula. Com efeito, o livro didático utilizado faz uma pequena menção ao episódio da Cisplatina e afirma a existência de guerra entre os países envolvidos<sup>53</sup>. Aqui há um engano; um erro de Victor cometido por uma pesquisa sem o cuidado com a veracidade da informação. Eis neste

---

<sup>53</sup> O trecho completo do livro didático relativo a este episódio se intitula “A questão Cisplatina” e diz exatamente: “A Província Cisplatina (atual Uruguai) havia sido anexada ao Brasil por D. João VI. Os cisplatinos, descendentes de indígenas e espanhóis, queriam libertar-se do Brasil. Em sua luta pela independência, conseguiram o apoio dos argentinos, que tinham interesse em dominar a região cisplatina. Com a ajuda dos argentinos, os cisplatinos venceram a guerra contra os brasileiros e transformaram a Cisplatina em um país independente chamado República do Uruguai. A guerra para impedir a independência da Cisplatina aumentou ainda mais as críticas a D. Pedro I.” (BOULOS: 2012, p.194.). Por duas vezes o texto fala em “guerra”.

instante a necessidade de intervenção e orientação do professor: ele deve estimular que o aprendiz confronte a sua fonte de informação com outras fontes, historiográficas, baseadas em documentos que comprovem ou não as afirmações feitas. Não é ruim ou incomum que o aluno ou aluna cometa enganos em razão de suas pesquisas particulares; ao contrário, ao abrir espaço para que a narrativa seja produzida por eles e elas de forma semiautônoma e estimulante, damos lugar para que esses enganos apareçam e sejam questionados pelo professor competente. O artifício do entrecruzamento da história e da ficção possibilita ao aluno-autor expor seus conhecimentos e ideias prévias sobre história de modo relativamente espontâneo, como ocorrera nos exemplos apresentados ao longo deste capítulo, dando ao professor a possibilidade de atuar a partir deles, contrariando-os, estimulando a pesquisa e atribuindo a esta a sua devida importância.

### Continuemos explorando a estória de Victor

#### Capítulo 6 : Noites Das Garrafadas

Num dia qualquer fui ler o jornal e na parte principal tinha, Líbero Badaró escreveu uma matéria no jornal De 78 linhas denunciando o autoritarismo de D. Pedro, Fiquei impressionado com as verdade que ele colocou , tudo que eu pensava era , Esse cara é um homen morto , Em poucos de horas os seguidores de D. Pedro vão o mata-lo , Coloquei minha roupa e fui correndo para casa de Draven para informa-lo.

Chegando em casa de Draven

Felipe- DRAVEN DRAVEN !

Draven- Porque essa gritaria toda ?

Felipe- Já viu o jornal ?

Draven- Não acabei de acorda !

Felipe- Olha le

Draven- Descontos em perfumes na loja Rosalem ( Lendo o jornal )

Felipe – Não o outro lado !

Draven- Líbero Badaró ... O QUE ?Ele quer morrer em posta isso ?

Felipe- Eu queria sabe como ele descobriu essas coisas

Draven – Eu acho que eu conheço ele, Sim ele mora a 1 quarteirão !

Felipe – Vamos lá !

Draven – Melhor nos não se mete nisso vamos acaba morrendo !

Felipe – Mais a verdade nos espera !

Draven – Sinto muito tenho uma família aqui não posso arrisca

Felipe – Ok eu irei sosinho.

Draven- Tome cuidado !

Felipe correu para falar com Líbero Badaró antes de sua morte

Chegando lá viu soldados de D. Pedro Tirando ele de sua casa e o atirando o no seu tórax

Felipe viu se escondeu e esperou os guardas sair do local , Quando os guardas saiu Felipe correu no corpo de Líbero.

Felipe – Líbero porque ? Porque fez isso ? Porque fez a matéria de D. Pedro, Você se suicido!

Líbero – Minha vida tinha acabado quando eles levaram meu filho meu filho Graves

Felipe – Graves era seu filho

Líbero – Si-si-sim, Nã-o dei-xe a mentira vence, A ve-ve-daaaaaaa (Morreu)

Felipe – veda oque ?

Mulher – ah um assassino socorro

Felipe- ah merda

Felipe correu imediatamente e fugiu , Não posso acreditar ele era o pai do graves e que Mentira ? , Mas tarde fui para o meu trabalho e falaram que eu ia para Minas Gerais como segurança de D . Pedro , iríamos parti em 10 minutos, vi o Draven e fui conversa com ele

Felipe- Draven !

Draven- Intão como foi a sua conversa com o líbero

Felipe- eles o mataram !

Draven – Mais pelo menos conseguiu fala com ele ?

Felipe – Sim descobrir que ele fez isso porque Graves morreu ele era seu filho !

Draven- Graves é aquele que morreu em 1808 ?

Felipe – Sim, Só foi isso que descobrir antes dele morre, Ele disse para não deixa a mentira vence, E uma mulher me viu falando com ele acho que isso vai da problema.

Em razão do seu modelo narrativo de expressão, a história resulta necessariamente da análise e seleção de dados a serem interligados e organizados segundo uma cronologia, de acordo com as finalidades de orientação temporal. Esse processo de seleção resulta, portanto, do fim, ou seja, do desejo de suprir uma demanda por orientação. Daí que certos dados são descartados e outros acrescentados dando a narrativa histórica uma função discursiva. Quando falamos de competência narrativa, cabe considerar também o saber selecionar esses dados para a composição do enredo. Quando tratamos da composição ficcional, no entanto, as finalidades que movem o autor não se relacionam à busca de respostas, tal como ocorre no caso da historiografia. Entretanto, isso não significa que a escrita literária não pressuponha a seleção de dados a serem narrados. O que ocorre é que os dados narrados estão sujeitos à temática do enredo tanto quanto ocorre na narrativa historiográfica. A diferença é que essa seleção obedece a diferentes instâncias: no caso da narrativa histórica, a temática encontra-se ligada às carências de orientação da vida prática e no caso da literatura, a seleção se dá sob critérios internos à própria lógica do enredo.

Certamente, a narrativa histórica é a forma de expressão da consciência histórica, e a narrativa ficcional não o é. Por isso mesmo a primeira não pode ser substituída completamente pela segunda nas aulas de história. Mas creio que não se deve fazer confusão sobre a relação entre a narrativa histórica e a consciência histórica, sobretudo quando falamos do aprendizado histórico. A consciência histórica não é algo a ser despertado ou desenvolvido. A consciência é uma faculdade mental, o sentido ou percepção que o ser humano possui do que é moralmente certo ou errado em atos e motivos individuais. Embora esteja ligada ao raciocínio, a tomada de consciência não depende do acúmulo de conhecimentos, mas da forma como estes – assim como as novas informações – são processados pelo intelecto na análise conjetural das situações da vida prática. Está ligada à tomada de ação. Por isso, não é possível dizer que o aprendizado implica no desenvolvimento psíquico da consciência. O que cabe à prática de ensinar história é

desenvolver a capacidade de pensar historicamente, mais do que acumular informações sobre o passado. Dessa sorte, mesmo que a narrativa histórica deva fazer parte das aulas de história – seja como discurso a ser receptado pelo aluno seja como discurso produzido por ele – o mais importante é que ela sirva ao propósito do aprendizado da competência de narrar e compreender o tempo histórico. Entre a história e a ficção, a diferença essencial é epistemológica, sendo possível, contudo, que o tempo narrado pela segunda seja “historicizado”, ou seja, constitua-se enquanto tempo histórico. O discurso historiográfico não está ligado a nenhuma lógica formal singular além da sua sujeição ao tempo histórico e da sua narratividade. Nesse sentido, a atividade de historicização da ficção é legítima do ponto de vista pedagógico, pois quando está ligada à competência de narrar o tempo histórico, torna o aprendiz capaz de narrar o tempo efetivamente vivido. Ademais, o ato de narrar de forma autônoma e criativa é mais eficiente do que qualquer meio de adaptação do aprendiz ao discurso historiográfico. Ao narrar criativamente o tempo histórico, o estudante atua de forma efetiva na reconstrução do passado, selecionando os dados que julga fundamentais para atingir seus objetivos. Novos objetivos implicarão em novas seleções. Caso esses objetivos estejam ligados às carências de orientação temporal diante das demandas da vida prática, certamente essas demandas serão determinantes para os critérios de seleção dos dados históricos. A isso se refere Cerri (2010) quando propõe que o objetivo da história escolar deve ser o de desenvolver a competência narrativa dos alunos.

No trecho acima Victor não só foi capaz de compreender os motivos implicados na interação conflituosa entre Libero Badaró e D. Pedro I como se apropriou do episódio para construir uma cena trágica com recursos dramáticos. Podemos supor que a finalidade deste capítulo, intitulado “Noite das Garrafadas”, fora causar afeto no leitor, transportá-lo para uma cena comovente de uma morte envolta em uma trama cheia de intrigas. Os objetivos são poéticos, mas não exigem menos talento para compor uma trama do que a ciência e sua retórica. Entre os personagens envolvidos encontram-se D. Pedro I, acusado pelo jornal de Badaró, seus soldados, algozes do jornalista, Badaró, o jornalista executado por ter denunciado publicamente o autoritarismo do imperador, e os personagens fictícios, incluídos na trama segundo a imaginação de Victor. Neste trecho os acontecimentos ganham uma dimensão emocionante: o protagonista corre contra o tempo para tentar salvar a vida do intrépido jornalista que se arriscou ao denunciar o autoritarismo do governante. Não conseguiu. Badaró foi executado pelos guardas de D. Pedro I, marcando na cena o lugar reservado na trama aos personagens envolvidos: enquanto o imperador deixa ainda mais claro o seu autoritarismo, podemos supor que a atitude de Badaró fora vista por Victor como heroica, ainda que inconsequente.

Como não pode deixar de ser, toda narrativa revela uma perspectiva; os personagens em cena tomam atitudes que não podem deixar de suscitar a reflexão crítica. A literatura, no entanto, não possui a pretensão de se furtar a escolher quem é o herói e quem é o vilão. Os historiadores certamente não assumem esta prerrogativa: o cientista não deve se doar o direito de ser parcial, de preocupar-se em produzir narrativas envoltas de maniqueísmos, marcadas por claros julgamentos morais. Entretanto, quando imaginamos os acontecimentos do passado e nos informamos sobre as atitudes tomadas pelos agentes históricos envolvidos não podemos evitar de julgá-los de algum modo.

Ao aproximar história e literatura no campo do ensino de história, estamos permitindo que esses julgamentos venham à tona, se tornem claros e suscitem novas reflexões. D. Pedro I era realmente autoritário? O que isso significava naquele período? O que a ideia de liberdade política representava naquela época? Quais eram os limites aos direitos civis e aos direitos políticos? Era possível agir de outro modo? Enfim, são todos questionamentos muito pertinentes que podem ser levantados a partir da imaginação dos estudantes e para um fim tanto cognitivo quanto literário, ao invés de conduzidos unicamente a partir do interesse dos professores e com o objetivo de chegar a conclusões taxativas. O ensino de história escolar pode assim assumir práticas preocupadas em expandir a perspectiva sob os eventos históricos diante da suposição de outras possibilidades de ação e efeito apelando para a imaginação dos estudantes, não se limitando em ser uma reflexão orientada pela busca por respostas verdadeiras, conclusivas, como se devesse ser encerrada com uma resposta coerente. Neste caso se trataria menos de explicar um acontecimento em razão de seus múltiplos fatores – o que não é de modo algum um método improdutivo –, e mais uma estratégia de, a partir das suposições do aluno ou aluna, problematizar as ações dos agentes históricos e seus efeitos levando-se em consideração igualmente os múltiplos fatores que concorreram para a ocorrência do fato (de ordem social, econômica, política, ideológica, psicológica e conjuntural). Mais uma vez, a diferença metodológica consistiria no ponto de partida: manifestando-se através da escrita enquanto resultado concreto do circuito mimético a partir da leitura de um manual didático escolar ou outra referência historiográfica confiável – e devidamente apurada através da crítica interna e externa ao texto –, a imaginação do estudante pode ser a fonte a partir da qual é possível orientar as próximas pesquisas e reflexões que fazem parte do processo de aprendizagem histórica.

Na sequência, a imaginação histórica continua preenchendo os espaços desconhecidos da trama histórica, tão somente porque a liberdade de fantasiar possibilitou a suposição de ações

capazes de tecer a intriga da narrativa. O exemplo abaixo talvez esclareça melhor o que isso significa

Então Deu se os dez minutos e fomos para Minas Gerais, Depois de horas de viagem , Chegamos lá e as pessoas já sabia da morte de Líbero Badaró , As pessoas olhava para D.Pedro com raiva com vontade de ataca-lo, As pessoas já deram um novo nome para o Líbero Badaró Mártir Da Liberdade, Depois de dias trancado numa casa nem podendo sair por um minuto, 5 dias se passaram e como o povo estar se mutuando D. Pedro volto ao Rio De Janeiro, Quando voltamos Tinha multidão na Porta do castelo foi um inferno sem fim , durante 4 dias houve muitos conflitos que envolviam os constitucionalistas, defensores da Assembléia Geral, e os absolutistas, portugueses adeptos do governo de D. Pedro, Os portugueses vão prepara uma festa pelo D. Pedro ter voltado , Eu não sei se uma festa seria uma boa escolha nesses conflitos , Eu estava com raiva de D. Pedro por ter mandados o matar Líbero ! , Estava caminhando pela local que iria acontecer a festa e vi umas pessoas na porta , eles talvez queriam destruir os preparativos para a festa , Eu os deixei entra e destruir os preparativos das festa vingança, e acabou não tendo festa alguma chegando a noite mudamos de turno, Draven e Felipe voltando para as suas casas

Felipe- Finalmente vinguei a morte de Líbero

Draven- Do que estar falando ?

Felipe- Eu ajudei a destruir a festa de D. Pedro

Draven- Felipe tu fez traição ?

Felipe- Não consegui suporta a raiva !

Draven- Tu sabes que punição da traição é a morte !

Felipe – Eles não vão saber , Só se você contar !

Draven- Eu nunca trairia nosso pacto de amizade !

Felipe- Que tal pacto é esse ?

Draven – A é meu lema se fica 5 anos de amizade pura e o pacto da amizade.

Felipe- Então quer disse que somos amigos ?

Draven- Sim.

Felipe- U-huu .

Draven - As vezes tu parece criança !

Felipe - Bom porque eu não tive enfacia , desde de pequeno treinando para ser um solado mais acabai sendo segurança.

Draven- Somos dois.

E acabou tudo ficando 50% certo, D. Pedro pagara pelo seu pecado, No dia seguinte quando eu fui para o trabalho me prenderam e o draven por traição aquela mulher contou tudo, Oque sera de nos agora ?

## Capitulo 7 : Linha De Susessão Ao Trono Brasileiro

### Anos depois

Recebi um caderno com coisas escritas Com o nome Felipe, Quando minha mãe viu ela chorou e me disse que era do meu pai , Não fiquei muito triste nunca vi ele, Meu nome e James Bond Nome dado pelo meu pai e minha mãe, Fui para Brasil para saber mais sobre o paradeiro do meu pai , Sera que ele ta vivo ? Chegando lá percebi porque ele falava céu azul, O daqui é bem bonito , Quando eu tava andando veio um cara correndo e esbarro em min

James- CUIDADO !...Olha pra onde anda !

Guilherme- Desculpe!, Vamos me ajudar a pega esses remédios antes que a policia veja !

James- Quantos remédio , São pra quem ?

Guilherme- minha mãe esta doente !

Policia- Peguem esses 2 Ladrão !

Guilherme- Merda me segue !

Depois de correr alguns minutos eles escaparam

James- A espera ! Esses remédios são roubados?

Guilherme-são.

James- Temos que devolver isso não quero ser preso !

Guilherme- Não posso, Minha mãe precisar

James- Porque não compro tinha que roubar ?

Guilherme- Meu pai sumiu a anos, e não deixou nada de dinheiro não temos dinheiro para compra remédios.

James- Ah intendo, O meu também sumiu no mundo , estou aqui pra saber oque aconteceu com ele, Afinal qual é o seu nome ?

Guilherme- É Guilherme mais todo mundo me chama de Shad

James-Shad ? Nunca vi esse apelido antes, meu nome é James

Guilherme- Não gostei de James, Vou te chama de...izumi

James- Seus apelidos são muito estranhos !

Guilherme- Chegamos,

Quando vi a situação precária deles percebi porque ele precisa roubar , Sua mãe estava muito doente ela tinha alguma doença no pulmão.

Guilherme- Mãe tome

Maria-Obrigada Filho, Quem é esse ?

Guilherme- Ele me ajuda a pega os remédios , Tem tudo que precisa?

Maria- Sim

Guilherme- Irei sair mãe

Shad me disse muitas coisa daqui como , Após a proclamação da República, em 15 de novembro de 1889, a família imperial brasileira foi exilada na França e Áustria. Os herdeiros diretos do último imperador, D. Pedro II, os filhos dos príncipes imperiais, D. Isabel Leopoldina de Bragança e D. Luís Gastão d'Orléans, foram criados na França até a maioridade.

[...]

James- Qual é o nome de seu pai Shad ?

Guilherme-Draven , E o seu Izumi ?

James- Felipe

Guilherme- Que estranho , Meu pai tinha um amigo chamado felipe

James- e na historia do meu pai consta o nome Draven, Só que eu não terminei de ler

Guilherme- Então leia pode ter infomaração para onde eles foram !

Fomos para um parque e eu li e descobrimos que o pai de shad era amigo do meu pai ,e no final do livro eu descobri que nossos pais morreu, eu não contei para shad ele ia perde as esperanças de o encontrar , Eu menti dizendo que não tinha nada no final do livro aproveitei que ele não sabia ler e escrever, Ficamos meses procurando nossos pais que já estão mortos mesmo assim eu continuei mentindo e quando eu ia conta a verdade eu olhava em seu rosto e via esperança em seu olhar eu não queria magoa-lo, Num dia fomos tenta entra no castelo que nossos pais trabalhava para ter mais informações eu não queria arrisca de morre pelos que já estão mortos.

James- Shad espera!

Guilherme- O que foi Izumi ?

James – Não é seguro entra ai é muito perigoso!

Guilherme- Tá tudo bem não iremos fazer muito barulho.

James- Não é que ,Não vamos achar nossos pais ai.

Guilherme- Oque está dizendo ?

James- Shad...nossos pais morrerão,

Guilherme– Está mentindo não sabemos ainda .

James- Não é que esta escrito aqui no livro, Eles já se foram a muito muito tempo.

Guilherme- Esta mentindo irei pular com ou sem você.

Shad pulou e fui atraz dele ,tinha um guarda e atirou no shad eu peguei a arma do soldado e atirei nele.

Guilherme- Ah merda

James- Calma ta tudo bem , Eu irei te tira dessa

Guilherme– Não... Vá sozinho não irei conseguir levanta, James nesse mundo sombrio , mentiroso , e de dor , Eu consegui fica feliz ao seu lado , foi o destino que nos uniu

Eu estava Tentando o ajuda-lo, e estava vindo mais guarda , tinha 3 minutos para tenta salva-lo, i derrepente shad fala.

Guilherme -Já vi que você não vai desistir isso fais eu gosta mais ainda de você.

Shad pegou a arma da minha mão e se suicidou com um tiro na sua testa, Ele fez isso para eu desistir de salva-lo porque ?comecei a corre e cada passo que eu dava era uma lagrima saindo de meu olho , Porque vida finge que não nos mata? o Proposito da vida é morrer , Se aceita a vida ira aceita a morte, e foi nesse momento que aceite a minha vida, Subi em 1 uma casa com 2 andares e pulei não tinha porque continuar, Porque corre o risco de perde outra vida próxima ? Porque corre o risco de chora de novo ? Porque senti a dor eterna ? Tá tudo bem morre e uma coisa normal do ser humano, Adeus Guilherme.

Peço desculpas ao meu leitor por ter apresentado o texto praticamente *in totum*. Minha intenção é apresentar toda a extensão da obra, para observar as estratégias de articulação do tempo da narrativa, do prólogo até o desfecho. Os três capítulos finais são bastante exemplares

das possibilidades infinitas que a imaginação pode conferir em matéria de manipulação do tempo da narrativa. No “capítulo 6” a história se passa sob o relato do herói-narrador, nomeado de “Felipe”, ambientado entre Minas Gerais e o Rio de Janeiro na década de 1830; no “capítulo 7”, o narrador passa a ser o filho de Felipe, que “anos depois”, após 1889, ao ler os escritos do seu pai, parte rumo ao Brasil para encontrá-lo ou descobrir o que aconteceu com ele. Este é o único capítulo após o prólogo em que a narrativa é tecida a partir da ação de outro personagem, James, o filho de Felipe e Rosalinda. Mais de cinquenta anos são eclipsados, revelando o que até agora fora o tempo da enunciação, da leitura do livro de memórias.

Capitulo Perdido : A cor do amor é azul

É isso irei morrer, A minha traição a D. Pedro foi severa , estou dias nessa cela escrevendo para meu filho James , Se ele ainda estiver vivo , não vejo Rosalinda desde do segundo céu azul, Espero James que você possa continuar minha historia,

Chegou hora de serem queimados Draven e Felipe.

Felipe- Desculpe não devia ter metido você nessa, É toda minha culpa eu que deveria morrer e você viver!

Draven- Tá tudo bem , Morrer é algo comum do ser humano , Seremos um de vários outros que morre á minuto!

Felipe- Mais vai doer muito, Não era assim que eu queria morrer !

Draven- Se quiser pode segura minha mão enquanto nos somos queimados, Talvez isso faça diminuir a dor!

Os dois foram colocados entre uma um monte de madeiras presos .

(Pensamentos de Felipe) Á final irei morres nesse lindo céu azul , Agora sei porque o céu é sempre azul , É a cor do amor o amor é azul , Eu ainda não sei porque a chuva é triste Talvez porque deus chora com a nossa tristeza.

Botaram o fogo !

Se deram a mão , A dor era imensa , Mais nessa dor dava pra ver uma coisa linda, A cor do fogo amarelo com a cor do céu azul, Minha lagrimas eram quentes e evaporava rápido , Agora sei porque não choveu, Porque eu estava feliz com a cor do céu azul , Afinal assim que é morrer, Sinto um sono eterno , Morrer é apenas dormi sem acorda um sonho eterno .

Aqueles gritos de dor ficava mais baixo até não ter nenhum som de dor, tudo vazio sem cor sem céu azul sem chuva sem amor, Sem vida.

O último momento do enredo corresponde ao momento do suicídio do agora protagonista. Talvez por isso, Victor tenha intitulado o último capítulo de “capítulo perdido”, ao invés de enumera-lo como fez com os demais. Este último capítulo não foi lido, e talvez também não tenha sido escrito. Ele é o desfecho da tragédia do herói, onde a morte aparece sempre simbolizando o fim. Porque morre, o herói não é capaz de dar prosseguimento a narrativa, e pela primeira vez surge um narrador desconhecido (expresso nos trechos “Chegou hora de serem queimados Draven e Felipe”, “Os dois foram colocados entre uma um monte de madeiras presos” e “Aqueles gritos de dor ficava (sic) mais baixo até não ter nenhum som de dor, tudo vazio sem cor sem céu azul sem chuva sem amor, Sem vida”). Impossibilitado de falar, os pensamentos do herói-narrador narram o final da tragédia

(Pensamentos de Felipe) Á final irei morres nesse lindo céu azul , Agora sei porque o céu é sempre azul , É a cor do amor o amor é azul , Eu ainda não sei porque a chuva é triste Talvez porque deus chora com a nossa tristeza.

Botaram o fogo !

Se deram a mão , A dor era imensa , Mais nessa dor dava pra ver uma coisa linda, A cor do fogo amarelo com a cor do céu azul, Minha lagrimas eram quentes e evaporava rápido , Agora sei porque não choveu, Porque eu estava feliz com a cor do céu azul , Afinal assim que é morrer, Sinto um sono eterno , Morrer é apenas dormi sem acorda um sonho eterno .

Aqueles gritos de dor ficava mais baixo até não ter nenhum som de dor, tudo vazio sem cor sem céu azul sem chuva sem amor, Sem vida.

Após o fim da história, Victor deixou uma mensagem pessoal muito gratificante, mas que também contribui bastante para análise da sua imaginação. Confessou que gostaria de ter dado prosseguimentos à história, mas que preferiu encerrá-la “porque a história não ia ficar legal”. Na sequência, Victor fez questão de deixar o que chamou de “créditos” abaixo, aonde apresentou-me as suas fontes de inspiração. A obra foi intitulada “Por que o céu é azul?”. As referências que o inspiraram estão ligadas a um tipo de cultura particular, famosa entre um grupo de jovens no Brasil: o cinema, em especial o cinema *anime*, e os jogos eletrônicos em que se joga online. Nas palavras de Victor, são eles

Curiosidade no livro: Na frase do livro Porque o céu é sempre azul ? e porque quando chove é sempre triste? foram tirados da musica Night I Stand Do filme Bayonetta Bloody Fate.

Curiosidade: Os personagens Draven e Graves , Foram tirados do jogo League Of Legends

Curiosidade: No capitulo Perdido a frase o amor é azul, Foi tirado de uma arma chamada Love Is Blu Traduzindo para o português é o amor é azul , o nome da arma é assim porque ela e toda feita de azul.

Curiosidade: No capitulo 3 Quando Felipe diz seu nome Felipe bond , Foi tirada do filme 007 James Bond, My name is Bond... James Bond

Curiosidade: No capitulo 3 e 5 Na fala , Não é Drave é Draven, Foi feita por que muito jogadores erram a pronuncia de seu nome no meio do jogo o próprio personagem do jogo fala esse frase.

Victor foi meu aluno quando estava no sexto ano do ensino fundamental, e agora voltei a lecionar na sua turma do oitavo ano. Até agora, nada sabia sobre suas preferências, mas já era possível perceber que se trata de um rapaz introspectivo, que prefere se relacionar com os poucos colegas que geralmente se sentam próximos a ele. Diria que se veste tal como os demais colegas de turma não fosse um tênis *all-star* vermelho que sempre me chamou atenção. Victor parece se identificar com uma tribo específica, a qual não encontra adeptos em grande número na escola. Isso não significou o seu total isolamento dentro da turma. Mas é possível perceber um certo ar de resignação na forma como Victor encara a sua situação dentro daquele grupo. Não é tímido o suficiente para não se enturmar e tampouco parece inconformado com a falta de interesses comuns entre ele e os colegas. Eu diria que ele parece agir entendendo-se como sendo diferente dos demais, goste disso ou não.

Minha interpretação sobre o comportamento de Victor não é mais do que um palpite, o resultado de uma observação sem nenhuma possibilidade de comprovação. Não obstante, quem

o conhece, pode notar nas entrelinhas do seu enredo os traços da sua personalidade. Não apenas por causa das referências que o inspiraram na sua composição, mas pela sua representação das experiências e da personalidade dos personagens. Seu herói, por exemplo, caracteriza-se como um homem contemplativo, que gosta de se apanhar pensando sobre a cor do céu ou o sentimento em relação à chuva; que vive as angústias de cumprir o dever de sua profissão; que vive o exílio no Brasil e sente saudades de sua esposa e filho; que lamenta profundamente a morte do seu amigo; e que se conforma diante da morte iminente.

Expressando seu ponto de vista sobre o outro, como o imaginam ter vivido numa determinada época e num determinado lugar sobre os quais estudaram, “os estudantes internalizam a competência de lidar com a dimensão universal da história enquanto um domínio da experiência e como uma esfera da interpretação e da compreensão” (RÜSEN: 2015, p.36). Certamente a ação do personagem e suas experiências, supondo-as históricas, irão depender do conhecimento sobre a conjuntura em que se dão. Por outro lado, a personalidade do personagem não é outra coisa senão a imagem formada a partir do ponto de vista de Victor, enriquecido pelos dados históricos conhecidos e subordinado às inspirações oriundas do seu meio social. É uma (re) criação do outro, cuja ação precisa se dar em circunstâncias históricas reconstruídas sob a forma de certo gênero narrativo (romance, novela, conto ou crônica) e certo gênero literário (drama, épico, satírico, trágico, tragicômico, etc.), sujeitos à vontade e perspectiva do escritor. Dentro desse mundo reconstruído, o estudante procede a um estudo antropológico, com o objetivo de representar pensamentos, atitudes e identidades tipicamente humanas relativos necessariamente ao sentido histórico considerado adequado, que lhes confira verossimilhança.

Desse modo, apelo em defesa de formas artísticas de reconstrução do passado também por considera-las um meio privilegiado de compreensão e expressão das experiências temporais em toda sua diversidade e plenitude. É válido enquanto um método; uma forma tão legítima quanto outras de aprendizado histórico. Difere-se, contudo, por se desviar da norma didático-pedagógica fundada sobre uma lógica racionalista, na qual ocorre que determinadas proposição ou sentença são avaliadas como sendo verdadeiras ou falsas segundo uma perspectiva histórica. Gostaria por meio deste, reconhecer a possibilidade de formas de aprendizado em que o conhecimento não é visto como um fim em si mesmo, mas como meio para se construir uma coisa. É, afinal, um modo de privilegiar os saberes prévios do estudante ao dar-lhe um papel ativo na reconstrução das experiências históricas.

Se lembrarmos ainda que a História, quanto a sua epistemologia, apresenta um caráter misto, sendo em parte arte em parte ciência conforme defendem tanto Rüsen quanto Ricoeur ou H. White, o envolvimento de atividades artísticas entre os métodos de ensino de História não implica em comprometer as finalidades do aprendizado histórico. Ao contrário, responde perfeitamente a sua característica fundamental, que, de acordo ainda com Rüsen se dá pela “entrada da experiência histórica na consciência histórica pré-condicionada dos estudantes” (2015, p.37); pois, na medida em que a experiência ocupa o centro da reflexão antropológica do estudante, é facultativo à sua consciência conceber as formas de vida do passado como sendo diferentes das de hoje.

Espero que os exemplos seguintes colaborem para o entendimento das formas como esse contato com o outro se dá através da historicização da narrativa fictícia. Logo abaixo, apresento trechos da narrativa construída por duas alunas do nono ano. O tema em questão é o período da abolição do regime escravista no Brasil (1888) e a posterior proclamação da República (1889). Por uma escolha pessoal das autoras, a primeira estória foi narrada em primeira pessoa e a segunda em terceira pessoa. Nelas, os conhecimentos históricos inspiraram a imaginação na composição de enredos por meio dos quais as estudantes pudessem denunciar as tensões sociais latentes naquela sociedade.

Ambas as narrativas têm como tema o amor proibido, dado em relações socialmente reprováveis na época, seja porque incorre em adultério seja porque subverte as relações de poder implícitas à hierarquia social que sujeitava as mulheres e escravos às vontades do homem branco, e impedia o relacionamento amistoso ou romântico entre uma senhorita branca e um escravo. Tão numerosos e diversos são os fatores que contribuem para dar sentido histórico a essas experiências imaginárias, que talvez seja melhor analisar um texto de cada vez.

Jéssica, 15 anos, 9º ano: Alguns meses antes da abolição da escravatura, eu estava tendo um caso com uma moça muito linda, porém ela era esposa do meu senhor. Ficamos muito tempo mantendo esse caso, nos encontrávamos todas as tardes no cafezal, um dia quase fomos pegos pelo capataz que por sua vez contou pro meu senhor. Meu senhor ficou desconfiado começou a seguir a gente e nos pegou no fraga, eu fui direto pro tronco e Lindalva foi arrastada pelos cabelos até o casarão eu pelo milagre sobrevivi, já meu patrão lavou sua honra. Depois desse episódio o patrão voltou a me procurar só que por sorte eu consegui fugir e ele furioso continuou me procurar só parou a procura no dia 13 de maio de 1888. O meu ex-senhor ficou muito revoltado pela abolição e junto com os outros fazendeiros e militares que por sua vez estavam insatisfeitos com o monarca d. Pedro II, em 15 de novembro de 1889, eles deram o golpe e proclamaram a República do Brasil. E eu virei volante de outras fazendas.

A trama do conto de Jéssica se desenrola numa fazenda, afigurada através das palavras “capataz”, “cafezal”, “casarão”, e pela frase final “fui trabalhar em outras fazendas”.

Temporalmente, os eventos começam antes da Lei Áurea, portanto no momento pré-1888, e terminam após a deposição de D. Pedro II e a proclamação da República, ou seja, após 1889. Esta fazenda não produz qualquer coisa, ali se planta café, o que Jéssica descobriu ser o produto de exportação mais importante do período imperial. O poder de mando do patriarca da família também é denunciado, ele castiga a seu bel-prazer a esposa (arrastando-a pelos cabelos) e o cativo (açoitando-o no tronco) por suspeitar de adultério. Castigando-os o senhor “lavou sua honra”, no trecho em que os valores patriarcais da sociedade brasileira do período voltaram a aparecer na história de Jéssica. A trama envolveu o conhecimento sobre uma das causas que pode ser historicamente associada ao fim da monarquia: a insatisfação dos barões do café diante da assinatura da Lei Áurea, e o seu apoio a outro grupo insatisfeito, os militares, na consecução do golpe que pôs fim ao império e iniciou o regime republicano no Brasil. Para concluir a história, Jéssica dá ao seu herói-narrador um novo rumo após a Lei Áurea: ele vai trabalhar como volante em outras fazendas, tal como de fato fizeram muitos escravizados após a abolição.

Selecionei esse texto entre outros pela riqueza de detalhes e interligação entre eles demonstradas em um conto tão curto. Nele Jéssica dá vida a personagens dentro de um mundo historicamente reconstruído, composto pelo cenário (fazenda, cafezal, tronco, casarão, escravo, monarquia), pelos eventos (abolição do regime escravista, proclamação da república, e o destino comum aos ex-escravos), pelos conceitos (senhor, casarão – casa-grande –, monarca, República do Brasil), pelo tempo (“alguns meses antes da abolição”, “depois desse episódio”, 13 de maio de 1888, 15 de novembro de 1889) e pelos pensamentos e atitudes (patriarcalismo e escravismo). Vejamos agora a ficção contada por Pâmela

Pâmela, 15 anos, 9º ano: Era uma vez uma mulher chamada Maria das Graças que vivia no Brasil em 1888. Um belo dia ela estava passeando em seu jardim com seu esposo que se chamava Alberto. Nisso um ex-escravo chegou na casa de Maria para cumprimentá-la, Alberto olhou para o ex-escravo que se chamava Josué, e lhe disse:

– Saia de perto da minha esposa você é negro e um ex-escravo da época da abolição da escravatura.

Aí o ex-escravo lhe respondeu:

– Falasti bem meu caro amigo. Ex-escravo não sou mais então quer dizer que eu posso cumprimentar a senhorita Maria da Graça, por que sim ela foi uma grande “amiga” para mim.

Alberto furioso solta da mão de Maria e entra pra sua casa, e Maria fica lá fora conversando com o ex-escravo.

Embora sem a mesma riqueza de dados históricos, a narrativa de Pâmela sugere igualmente a presença de ideologias e relações históricas de poder. Nesse caso os acontecimentos se passam somente no período pós-abolição, não havendo a figura do “escravo” mas tão somente do “ex-escravo”, chamado Josué. O conto tem uma duração curta, praticamente uma única cena. Ao contrário de Jéssica, Pâmela optou por narrar os acontecimentos em terceira pessoa, distanciando o tempo narrado do tempo da narração. A

presença do diálogo sugere o desejo da autora de dar vida à narrativa, de tira-la por um momento da perspectiva do narrador. O tempo verbal escolhido em “falasti” (falaste, “falar” na segunda pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo), é praticamente inexistente na linguagem dos fluminenses – sobretudo entre os mais jovens – assim como o pronome de tratamento “senhorita”, e podemos dizer que seu uso indica o desejo de historicizar a narrativa através da linguagem. São expressões comuns somente no cinema ou em novelas de época, que colaboram na composição do imaginário coletivo sobre as formas de se vestir e falar no passado brasileiro.

Entre os detalhes selecionados para dar um sentido histórico ao comportamento dos personagens, encontramos dois exemplos que remetem efetivamente aos valores e pensamentos históricos do período. Embora diretamente envolvida no episódio, a mulher não possui falas. Maria das Graças é objeto de disputa por atenção entre dois homens, seu esposo e o ex-escravo. Ela não emite qualquer opinião, e à exceção de decidir por permanecer conversando com o ex-escravo, contrariando a vontade de seu esposo, Maria das Graças não toma outras decisões por si mesma. Nesta sociedade patriarcal, pouco espaço lhe sobra para escolher com quem pode ou não se relacionar. É uma decisão que cabe prioritariamente aos homens. Um segundo detalhe interessante aparece quando Pâmela coloca entre aspas a expressão “amiga”, sugerindo que o termo não se adequa plenamente à descrição da relação entre ambos, Maria das Graças e Josué. O emprego desse artifício parece ter por objetivo denunciar que a relação entre livres e ex-escravos não se dava entre iguais ou não implicava numa proximidade afetiva que Pâmela entende ser própria de uma relação de amizade. Deixa marcada a hierarquia social que se mantém no Brasil no pós-abolição entre ex-escravos (negros) e livres (brancos).

Este tipo de interação social é sugestivo. Expressa formas de lidar com o outro dignas de reprovação pelo estudante, as quais devem ser historicamente problematizadas. Um dos desafios que se colocam para o professor de história da educação básica é proporcionar a reflexão sobre as formas de desumanização que já existiram ao longo da história, tornando evidentes os prejuízos sociais e os traumas coletivos causados por elas. É um caminho a ser percorrido quando se procura dar à didática da história uma função humanística, em que a reflexão histórica conduza à percepção empática do outro (RÜSEN: 2015).

Hilary Copper (2012, p.230), após alguns exames aplicados a crianças com menos de 11 anos de idade, sugeriu que a imaginação histórica se desenvolve por meio da construção de suposições válidas sobre como as coisas foram feitas e usadas no passado e considerando o que elas devem significar para as pessoas na época, e que esse é o veículo por meio do qual a empatia histórica pode se desenvolver. Não obstante, em que pese a sua importância, segundo

Meadows (*apud* COOPER: 2012, p.154) a imaginação é um aspecto do pensamento em desenvolvimento nas crianças que é algumas vezes ignorado pela didática da história.

As situações imaginadas pelas crianças e jovens expressam sempre as preocupações e curiosidades que os afligem. A atividade descrita neste capítulo foi desenvolvida por alunos com idades variando entre 13 e 17 anos, e personalidades muito discrepantes. Apesar disso, é possível entrever as preocupações de cada um na escolha do tema da narrativa. Quando se trata de um jovem de comportamento e ideias mais infantis ou quando é fã de filmes de ação e aventura ou de jogos eletrônicos, a trama costuma envolver a existência de um herói e de um vilão, tendendo a reproduzir uma realidade cheia de maquiavelismos e acontecimentos surpreendentes. Os mais introspectivos ou sensíveis procuram escrever sobre estórias de amor ou tragédias, aonde os casos de amor proibido pelos costumes ou pela circunstância são superados, ou então o enredo é pontilhado de reflexões existenciais. Um outro tipo de aluno é o contestador, interessado nos assuntos políticos e nos problemas sociais do país e do mundo; é o tipo de jovem que assiste ao noticiário, se interessa por documentários, e tira suas curiosidades mais urgentes pesquisando na internet.

Um desses alunos é Alexandre, de 15 anos de idade, estudante do nono ano do ensino fundamental, para o qual leciono desde o oitavo ano. Alexandre é um jovem curioso e perspicaz, que sempre se mostrou muito interessado em aprofundar seus conhecimentos sobre o mundo, em especial, sobre a história. Alguns temas particularmente lhe interessam bastante, como o nazismo, a Segunda Guerra Mundial, a escravidão e os assuntos relacionados à religião. Adora expressar publicamente sua opinião sobre política e sobre o governo brasileiro em particular. Sua narrativa revela muito bem a personalidade e o pensamento de Alexandre. Segue abaixo a sua obra

Diário de Júnior (1920)

Estou escrevendo essas palavras pois tive uma recordação que destrói meus sentimentos toda vez que me lembro de certa situação {a morte de meu pai em canudos a 32 anos atrás(idade que tenho hoje)}. Que lutou com honra junto com Antônio Conselheiro, que defendia os mesmos direitos que hoje defendo, este governo está cada vez pior, onde já se viu votar por estar sendo obrigado por tal político através de violência e fraudes? O sistema público educacional está uma droga. Exigimos todos o voto secreto, pois ninguém merece conflitos por ter votado e certo político, é um direito do povo, afinal, se não estivéssemos votado nele...

Já fizemos vários conflitos para ver se o governo muda essas coisas, fizemos uma grande caminhada, percorremos milhares de quilômetros pelo interior do Brasil, objetivando conscientizar a população contra injustiças sociais promovidas pelo governo republicano.

1930

Todo o nosso esforço não deu certo, depois de uma revolta que tivemos, Getúlio Vargas foi ao poder, no que ele conseguiu produzir uma divisão no movimento, muitos (incluindo eu) continuaram fazendo parte do movimento, já outros, não.

O trecho acima, narrado em primeira pessoa pelo herói, como aliás acontece com todo restante da narrativa, demonstra a seleção dos assuntos relacionados à política, permitindo que Alexandre se posicione criticamente diante deles. Quer demonstrar sua criticidade para o leitor, e para fazê-lo optou por escolher um herói rebelde, que se envolve na luta contra as injustiças e os desmandos do governo oligárquico, contra os quais seu pai também havia lutado. A opção pela temporalização é simples, limitando-se a datar o ano em que os fatos recém-ocorridos são narrados.

Diário de Júnior (1931)

Até que com o governo de Vargas não era tão ruim quanto eu pensava. Criou novos ministérios, como o Ministério do Trabalho, da Indústria, do Comércio, da Educação, da Saúde. Isso fez com que muitos estados perdessem sua autonomia para Getúlio Vargas.

Os direitos trabalhistas também foram criados e regulamentados com a criação de sindicatos e diversas ações para o benefício dos trabalhadores – criação da CLT, por exemplo. Mas sabemos bem que tudo isso só aconteceu porque ele tinha o objetivo de ganhar o apoio popular e, por este motivo, este modo de governar ficou conhecido com populismo.

[...]

Diário de Júnior (1964)

Estou hoje com 67 anos, mais próximo da morte, minhas rugas tomam conta de meu corpo, minhas cãs se multiplicando, e o governo não muda, uma revolta atrás da outra, mas espero que isso mude no futuro, quero que meus filhos vivam com um governo melhor pois esses ó está causando muita violência, coisa que não é necessária. Estou velho, tantos anos sofridos e de luta vividos e de luta por um país melhor, participei de muitos protestos, e o Brasil não apresenta melhoras, e estou vivendo os piores dias que minha vida já presenciou. Essa época será caracterizada pelas gerações futuras como os piores dias do governo político brasileiro, esse governo está uma droga a cada dia que passa, não temo a liberdade de expressão. Depois que João Goulart fugiu para o Uruguai, os governantes militares tomaram o poder e estão acabando com o povo brasileiro, sinceramente, não aguento mais esse tipo de coisas, estou dando minhas últimas voltas em volta do Sol e a cada dia passa em minha cabeça a dúvida: Será que é assim que vou morrer, tanta luta, desde meu pai até mim foram em vão?

Após esse trecho, Alexandre acha de bom tom que o próximo diário seja escrito por outro personagem, devido à idade avançada de “Júnior”. O narrador é substituído pelo seu filho, Adalton, o qual começa a escrever em 1984, no período final do regime civil-militar no Brasil. Diante da redemocratização do país, escreve com muita esperança num futuro melhor, tal como talvez tenha sido a esperança de muitos brasileiros na época. Na próxima página do seu diário, Adalton escreve onze anos depois, demonstrando sua satisfação com o *impeachment* do Presidente Fernando Collor em setembro de 1992 e sua desconfiança com relação ao governo Fernando Henrique Cardoso. Num último trecho, a narrativa fica bastante fragmentada,

contando com um ou dois pequenos parágrafos, sobre os governos Lula e Dilma, terminando em 2015 do seguinte modo

Diário de Adalton (2015)

Essa mulher (Dilma) está afundando o país, essa jumenta está dando prioridade a olimpíada do ano que vem, diminuiu o salário, aumentou o preço de tudo, e tem a cara de pau de dizer que o país está sem dinheiro, sendo que pra gastar bilhões nas olimpíadas tem dinheiro. Será que assim mesmo que vou morrer, de desgosto d minha pátria, assim como meu pai morreu?

E essa peste só vai sair do poder daqui a três anos, até lá talvez não existirá mais Brasil, até lá ainda vai ocorrer muitas coisas, Terceira Guerra Mundial, por exemplo.

Quando falamos de um pensamento histórico-crítico indispensável à educação histórica, não é, com efeito, à opinião política que nos referimos, embora consciência histórica se traduza efetivamente enquanto consciência política, relacionada ao agir na vida prática. A opinião de Alexandre sobre os governos interessa este trabalho por outra razão; porque ela exemplifica de modo bastante evidente a ligação entre a subjetividade do pensamento e a abstração dos detalhes dos eventos sobre os quais se lê ou se ouve. Em outras palavras, a interpretação dos fatos é seletiva: cada aluno colhe o que considera mais interessante antes de escolher aquilo que melhor lhe serve para o entendimento ou a transmissão coerente da narrativa. Ao contrário dos demais contos descritos até aqui, o de Alexandre nada revela do cotidiano, de casos de amor proibido, de conflitos sociais. Ao escrever, interessa-lhe sobretudo demonstrar o seu posicionamento político, a sua capacidade de compreender e de se posicionar diante da ação dos governantes e do conseqüente sofrimento do povo.

É legítimo dar espaço para que os interesses do estudante a respeito dos assuntos estudados se manifestem em razão de reconhecer que a perspectiva que lhe interessa não está totalmente sob o domínio do professor. Sobre esse aspecto, tendo a concordar com Deleuze quando ele diz que

[...] uma aula não tem como objetivo ser entendida totalmente. Uma aula é uma espécie de matéria em movimento. É por isso que é musical. Numa aula, cada grupo ou cada estudante pega o que lhe convém. Uma aula ruim é a que não convém a ninguém. Não podemos dizer que tudo convém a todos. As pessoas têm de esperar. Obviamente, tem alguém meio adormecido. Por que ele acorda misteriosamente no momento que lhe diz respeito? Não há uma lei que diz o que diz respeito a alguém. O assunto de seu interesse é outra coisa. Uma aula é emoção. É tanto emoção quanto inteligência. Sem emoção, não há nada, não há interesse algum. Não é uma questão de entender e ouvir tudo, mas de acordar em tempo de captar o que lhe convém pessoalmente. É por isso que um público variado é muito importante. Sentimos o deslocamento dos centros de interesse, que pulam de um para outro. Isso forma uma espécie de tecido esplêndido, uma espécie de textura. (DELEUZE: 1988, pp.84-85).

Talvez possamos dizer que tal diversidade de interesses, no caso da aula de história, está ligada à própria natureza da disciplina, centrada no ser humano, de suas experiências e sua atitude diante delas. É possível afirmar, tal como Deleuze (1988, p.84), que uma boa aula requer do professor um certo nível de preparo, conquistado através da repetição, do ensaio. Entretanto, ainda teríamos uma espécie de aula aonde o professor assume o protagonismo da ação, não como um maestro de orquestra, mas como um ator performático de um monólogo, que se orienta vez ou outra pela curiosidade dos alunos mais extrovertidos. Uma boa aula, eu diria, não supõe que o aluno ou aluna deva apreender da fala do professor aquilo que mais lhe convém, mas deve, ao invés disso, preocupar-se de modo prioritário com aquilo que convém aos alunos. É preciso, insisto, dar a este o máximo de protagonismo possível no processo de ensino-aprendizagem, pois a refiguração da narrativa histórica está sujeita a meandros impossíveis de se administrar durante uma aula de história tanto devido à variedade de referências que representam as possibilidades de prefiguração de cada um quanto em razão das condições objetivas da sala de aula.

Em resumo, os textos produzidos pelos estudantes submetidos à pesquisa demonstraram pelo menos três efeitos produzidos em razão do intercâmbio entre a ficção e a história. Em primeiro lugar, que esse intercâmbio promove a manifestação dos elementos pré-configurados envolvidos na refiguração da trama, na medida em que a escrita neste caso não se limita a ser uma tentativa de reprodução de conhecimentos historiográficos para fins de argumentação, um discurso para convencer o leitor do que é verdadeiro ou falso, mas trata-se de um exercício de composição, de reconstruir uma realidade sem querer provar nada. Como disse, é um exercício menos científico do que artístico; menos sofisticado do que poético. Dentro dessa realidade que o estudante procura reconstruir vemos de modo mais evidente as figurações que lhe dão certa materialidade. É a partir dessa materialidade que o professor de história deve trabalhar: através da materialidade construída pela imaginação do estudante o professor pode ajudá-lo a atribuir à trama assim como aos conceitos um significado genuinamente histórico.

Em segundo lugar, os traços prefigurados e os gêneros escolhidos para compor o enredo das narrativas fictícias representam não só a personalidade do aluno-autor como também representam as suas perspectivas sobre o mundo e, em última instância, as suas orientações para vida prática. Os contos dos alunos e alunas nos revelaram interesses e emoções particulares, em retratos de situações cujas relações sociais os intrigam. A partir desses retratos, os estudantes especificam a sua forma de ver o outro assim como a forma como acreditam que os indivíduos

de determinada época se viam. Obviamente estas reflexões relacionadas à empatia podem ocorrer em qualquer ocasião em que a imaginação seja convidada a dar forma a conceitos abstratos. No entanto, por ser crucial ao ensino de História, a função de estimular a empatia social por meio de exercício intelectual não pode ser relegada a segundo plano nas atividades pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. Ela deve ocupar um dos lugares centrais nos objetivos formulados para a aprendizagem, diz Rüsen (2015) e, portanto, os procedimentos didáticos da história escolar devem oportunizar a imaginação sobre situações concretas em que as relações sociais se deram no passado.

Como as narrativas apresentadas mostraram, nem sempre essas relações sociais são entendidas em suas especificidades históricas, mas podem ser tomadas como estranhas, inexplicáveis, fruto de decisões impensadas ou ignorantes. Quando isso ocorre, e a condição histórica que explica a ação dos indivíduos não é levada em consideração, a relação entre opressor e oprimido torna-se simplesmente uma questão de desejo ou capacidade pessoal. Uma perspectiva cara ao estudante, tendo em vista que revela a sua incapacidade em libertar-se das amarras sociais a que está sujeito ou revela a impossibilidade de ampliar a sua perspectiva sobre a própria identidade. É sobre tais interpretações errôneas que o professor de história pode atuar em prol da superação desse estranhamento, dessa incompreensão histórica dos agentes ou de suas ações.

Em terceiro lugar, a construção de um romance histórico implica na possibilidade de utilizar recursos impossíveis para a historiografia, até mesmo quando se trata de uma narrativa biográfica ou microhistórica. Tais recursos estimulam a imaginação, na medida em que abrem espaço para supor situações e formas de pensar que transparecem na fala dos personagens e na descrição da sua personalidade e de suas ações. Permitem, outrossim, a tessitura mais orgânica do tempo da narrativa, exercitando as técnicas de manipulação do tempo histórico dentro do tempo diegético mediante formas variáveis de agenciamento dos fatos.

Não que aquilo a que damos o nome de “competência narrativa” possa ser resumido como o aprendizado de um conjunto de técnicas. A proposta apresentada até aqui não está baseada na ideia de importar um conjunto de *fazer como* da literatura para a história. No entanto, quando a aprendizagem se concentra sobre a ação de narrar, de tecer a intriga, por assim dizer, e quando a oportunidade de fantasiar oportuniza um exercício mais autônomo e ao mesmo tempo complexo, então a competência narrativa pode ser adquirida através de um aprimoramento pessoal da capacidade de enunciar fatos segundo o tempo histórico. Segundo Ricoeur, “entender o que é uma narrativa é dominar as regras que governam sua ordem

sintagmática” (1994, p.91); o que significa dizer que a inteligência narrativa não se limita a pressupor uma familiaridade com a rede conceitual constitutiva da semântica da ação, mas exige ademais uma familiaridade com as regras de composição que governam a ordem diacrônica da história. Através de prolepses e analepses, da contagem de gerações, da articulação entre o começo, o meio e o fim de um conto em uma totalidade inteligível, a noção de tempo pode ser aperfeiçoada durante a aula de história, assim como a capacidade de lidar com o tempo de modo diacrônico e encerrando-o dentro de uma narrativa estruturada. Os recursos técnicos da ficção literária podem, enfim, estimular o desenvolvimento de um estilo próprio de narrar, permitindo que o aprendiz não apenas se aproprie dos fatos objetivos do passado, mas invente formas particulares de narrá-los, apresentando-os de acordo como parecem mais inteligíveis ou interessantes para o leitor ou para si mesmo. Esse aperfeiçoamento não é útil exclusivamente para fins poéticos, o que não exclui de modo algum o envolvimento de traços discursivos, contribuindo para o aprimoramento da retórica. Afinal, como disse Ricoeur acerca da busca do verossímil no romance realista

[...] o artifício próprio da operação narrativa, longe de ser abolido, é ampliado pelo trabalho gasto em simular a presença real por meio da escritura. Por mais oposta que essa simulação seja à onisciência do narrador, ela não indica uma menor maestria das técnicas retóricas. A pretensa fidelidade à vida apenas dissimula a sutileza das manobras pelas quais a obra comanda, da parte do autor, a ‘intensidade de ilusão’ desejada por Henry James. A retórica da dissimulação, esse auge da retórica, da ficção, não deve iludir a crítica, embora possa enganar o leitor [...]. Os procedimentos retóricos pelos quais o autor sacrifica a sua presença consistem precisamente em dissimular o artifício pela verossimilhança de uma história que parece contar-se sozinha e deixar falar a vida, que, assim, é chamada de realidade social, comportamento individual ou fluxo de consciência. (RICOEUR: 1997, p.279).

O objetivo desse capítulo não foi provar que atividades que envolvem história e ficção causam efeitos imediatos na aprendizagem histórica dos estudantes. Tampouco importei-me em comparar os resultados obtidos através de dois métodos distintos – digamos, de um lado uma pesquisa com uso de fontes e procedimentos científicos e de outro a escrita de um romance histórico. O método empregado visou apenas a demonstrar a necessidade de ensinar história a partir da construção imaginativa de alguma representação concreta da realidade elaborada pelo aprendiz, sob o risco da aula se perder em abstrações que simplificam e configuram sob formas anacrônicas a realidade histórica. Se as narrativas histórica e ficcional gozam do mesmo sentido tropológico, como defende Ricoeur (1997), então em ambos os casos a apreensão do tempo expresso na narrativa depende da refiguração dos traços prefigurados oriundos das experiências pessoais do receptor. Logo, esses traços são um fator fundamental para a ordenação e

estruturação do tempo da narrativa, seja ele histórico ou não. Se de fato forem, como acredito que são, então eles devem encontrar espaço para emergir, para tornarem-se explícitos na aula de História, pois é a partir deles que o professor deve orientar o aluno ou aluna na atividade configurante, isto é, no exercício de reconstruir concretamente o passado através dos próprios saberes em diálogo com os saberes que encontram pela frente.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos sobre cognição histórica têm feito significativos avanços na compreensão das formas como os fenômenos históricos se tornam cognoscíveis para os estudantes. Entretanto, por outro lado é evidente que não dão conta de esclarecer sobre a totalidade dos processos envolvidos no entendimento da história e da noção do tempo. Isso porque o pensamento histórico é muito mais do que a capacidade de descrever ou explicar acontecimentos do passado; ele depende da capacidade de estruturar esses acontecimentos dentro de uma modalidade narrativa observando-se o transcurso do tempo. Aprender história implica que a criança ou o jovem também seja capaz de encadear os acontecimentos dentro de uma estrutura temporal inteligível, o que não é de modo algum uma tarefa simples. Ele precisa associar fatores de ordem conjuntural (relacionando devidamente os fatores possivelmente envolvidos de ordem, digamos, sincrônica: econômicos, psicológicos, políticos, ideológicos, culturais e sociais) a uma ordem estrutural (segundo uma ordem diacrônica, combinando presente e passado). Sob essa perspectiva, os fatos enunciados não se separam dos fatores determinantes que lhes dão inteligibilidade e que variam no decorrer do tempo. Como foi dito, para se tecer essa trama não é necessário fazer uso de metodologia científica nem tampouco de qualquer outra norma imprescindível. De fato, como nos lembra Paul Veyne

Os fatos não existem isoladamente, no sentido de que o tecido da história é o que chamaremos de uma trama, de uma mistura muito humana e muito pouco "científica" de causas materiais, de fins e de acasos; de uma fatia da vida que o historiador isolou segundo sua conveniência, em que os fatos têm seus laços objetivos e sua importância relativa; a gênese da sociedade feudal, a política mediterrânea de Filipe II ou somente um episódio dessa política, a revolução de Galileu. (VEYNE: 2008, p.42).

Isso a que chamamos competência narrativa, cujo desenvolvimento tomamos aqui como objetivo central do ensino da História escolar, de modo resumido, representa a capacidade de narrar, de encadear os fatos sem deixar de inscrevê-los no fluxo do tempo histórico; de contar a vivência dos antepassados com algum nível de objetividade procurando manter sempre um olhar sensível diante dessas experiências. O ensino básico deve se comprometer com a formação de pessoas capazes de reconstruir o passado para atender às demandas de orientação da consciência. Uma espécie de letramento histórico destinado a tornar os estudantes capazes de orientar-se de acordo com o fluxo temporal. Na prática, isso significa tomar o tempo sob o domínio e a serviço da consciência. Significa defender que a história conduza a uma ação na vida prática, uma agência clarividente sobre o mundo, consciente do caráter temporal da

existência humana. Em síntese, se por um lado dar sentido ao passado através da narrativa significa ser capaz de compreender a natureza e as nuances dos fenômenos históricos, por outro esse sentido histórico também está ligado à atribuição de significados aos acontecimentos em razão das novas demandas para atender às carências de orientação do presente. E assim então a compreensão do presente, por sua vez, se alarga com o sentido dado pela narrativa histórica.

Logo, se há esperança de que a História seja uma disciplina ligada à percepção e compreensão da realidade temporal do mundo, como seria possível se afastar da dimensão visual da realidade que se vislumbra cotidianamente? Eis a questão central abordada no segundo capítulo desta obra. Nele partiu-se da ideia de que essência e aparência estão interligadas: uma realidade relatada não pode ser entendida ou acompanhada sem que a mente procure ilustrá-la de algum modo – assim como, por outro lado, uma imagem nunca pode dizer nada por si mesma. No terceiro capítulo, como se partisse do pressuposto de que só se aprende a narrar narrando, procurou-se enfatizar o papel da escrita e da criação ficcional como práticas que permitem uma experiência profícua de estruturação do sentido temporal da narrativa mediante a atividade livre de composição, encarando a possibilidade de lidar com a História como fonte para um exercício de apropriação não só de fatos, eventos e datas, mas também de significados.

Como foi defendido anteriormente, não existe e nem pode existir um modelo cabal de ensino de História. O modelo apresentado como ensaio é apenas uma das formas possíveis em que a prática pedagógica pode se concentrar sobre a reconstrução da realidade histórica e da estruturação do tempo histórico na narrativa, ou seja, um modo de estimular o exercício de narrar o tempo histórico. Como produto desta prática, não são construídas narrativas históricas capazes de dar respostas complexas e temporalizadas às incertezas do presente; mas estas práticas exercitam a capacidade do estudante de estruturar o tempo histórico dentro de um quadro sintético, desenvolvendo a sua noção do tempo enquanto ele reflete sobre o significado histórico das experiências e eventos que conta.

Esta obra se destina aos professores de história do ensino básico, com o objetivo de oferecer-lhes uma leitura para a reflexão sobre a sua prática profissional a partir de resultados concretos decorrentes de métodos pensados à luz das concepções teóricas e epistemológicas já explicitadas. Além de reforçar certas conclusões feitas no capítulo antecedente, o terceiro capítulo se preocupou em propor novos métodos de ensino de História que rompessem com o excesso de cientificismo da disciplina no âmbito escolar e atendessem a questões práticas da aprendizagem histórica.

Em resumo, podemos extrair das pesquisas aqui apresentadas as seguintes conclusões. No segundo capítulo explorou-se a afirmação de Ricoeur, para lembrar o fato de que ao acompanhar uma narrativa escrita ou falada, ou ao tentar construí-la, algumas imagens mentais são requisitadas intuitiva ou racionalmente como estratégia de esquematização do pensamento, sintetizando os eventos da trama em imagens que representam situações concretas. Essas imagens acionadas (prefiguração) então respondem à leitura da trama enunciada intervindo na recriação (refiguração), por assim dizer, da narrativa na mente dos estudantes, momento que Ricoeur (1994) nomeia *mimese III*.

Através dos resultados obtidos concluiu-se que as imagens (entendidas também enquanto narrativas, mesmo sob outra modalidade) são elementos importantes para marcar a percepção histórica dos acontecimentos, pois possibilitam que se conceba o mundo da narrativa histórica como sendo marcado por semelhanças e diferenças em relação ao presente. Se o acompanhamento de uma narrativa compreende um ato de refiguração mental da trama, e se as imagens são fundamentais para que essa refiguração ocorra, então o papel das imagens na aula de história é mais importante do que uma mera ilustração ou uma fonte histórica. Elas devem ser encaradas como parte integrante da composição narrativa a serviço do entendimento dos estudantes, como uma narrativa de natureza visual útil para dar vivacidade às experiências históricas e para marcar o distanciamento entre o mundo que se vê hoje e aquele que não se pode mais testemunhar. Nesse sentido, levando em conta a natureza epistemológica da História, podemos talvez dizer que a imaginação – tomada como uma categoria transcendental –, por sua função esquematizadora, é uma categoria do pensamento mais importante para o entendimento da História que para o entendimento das outras disciplinas escolares, à exceção talvez da Literatura.

Os exercícios propostos para o capítulo dois deste trabalho demonstraram que a imagem compõe parte do conjunto de fatores determinantes para pré-compreensão do mundo, e que atribui um certo sentido ao conceito no instante da refiguração. As situações desenhadas ou a descrição das imagens denunciam o tempo da mensagem que elas transmitem segundo a concepção do sujeito, seja autor ou observador. Os dados objetivos extraídos dos desenhos ou das figuras indicam elementos que simbolizam diferentes significados de conceitos ou categorias históricas de acordo com o tempo ao qual são associados. O conceito de modernização é lido à luz do presente quando é associado à revitalização ambiental e a fotografia de uma multidão hostilizando uma estudante negra pode ser facilmente confundida com uma realidade contemporânea; mas, por outro lado, a imagem de um homem negro sendo

açoitado pode ser de modo quase unânime associada ao passado, ao tempo em que a escravidão imperava no Brasil, assim como a aparência dos gregos ou romanos pode tornar uma realidade completamente diferente. Em suma, podemos dizer que o entendimento da narrativa depende, pois da sua refiguração, da sua recriação (uma recolocação dos fatos, eventos e dados dentro de uma nova narrativa) amparada pelas experiências visuais que constituem parte fundamental dos traços prefigurados envolvidos nesta refiguração, especialmente se levarmos em consideração a dimensão hegemônica que a imagem ocupa no sistema de comunicação da modernidade.

Quanto ao terceiro capítulo, podemos chegar a pelo menos duas conclusões fundamentais através da análise das narrativas ficcionais ambientadas no passado histórico. A primeira está relacionada aos resultados do segundo capítulo: ainda que limitada pelas informações dadas pelo livro de história ou outra fonte de pesquisa qualquer dotada de credibilidade, a possibilidade de criar uma estória exige do aluno-autor que ele preencha as lacunas do enredo que por ventura aparecerem o que nos revela a sua imaginação histórica, ou o conteúdo do acervo de traços prefigurados de que ele dispõe. Além disso, quando se conta uma estória com personagens vivendo em tempos e lugares históricos, a compreensão das categorias e conceitos históricos ganha uma certa materialidade, pois eles são representados através de ações e situações concebidas como verossímeis e o seu significado torna-se assim passível de ser apreendido a partir da suposição de experiências concretas.<sup>54</sup>

Em segundo lugar, é possível concluir que a estruturação do tempo da narrativa, organizada em torno de uma época, um personagem, um lugar, um evento, etc. não precisa estar sujeita ao caráter absolutamente verídico da narrativa, mas pode, inclusive, beneficiar-se dos recursos próprios da composição da narrativa ficcional. Afinal de contas, a ficção não apenas não impede que o aluno-autor determine o tempo da narrativa enquanto sendo o tempo histórico, mas pode além disso permitir-lhe ir e vir no tempo, avançar e retroceder, conectar uma geração à outra, estipular por si mesmo o recorte temporal da narrativa, ou ainda dividir a estória em capítulos. Narrando estórias verossímeis os estudantes demonstraram capacidades diversas e desiguais de lidar com o tempo histórico para reconstruir a realidade do passado. Trata-se de uma capacidade fundamental para a manifestação da consciência histórica, e portanto deve ser desenvolvida nas aulas de história. Além disso, em atividades deste tipo o estudante é capaz de desenvolver um estilo próprio de narrar, de tecer a intriga de modo cada vez mais sofisticado, observando fatores conjunturais relevantes e estruturando a narrativa

---

<sup>54</sup> Evitando enganos comuns como, por exemplo, o caso de Roberta (p.76) que entende por “ditadura” um objeto, aparentemente um livro.

através de estratégias as mais variadas, articulando personagens, lugares e o tempo, e utilizando-se de métodos apropriados para (re)produzir de modo mais vívido as cenas de uma dada realidade histórica, com a descrição dos ambientes, a introdução de falas e de pensamentos, a caracterização dos personagens, entre outros recursos tomados de empréstimo da literatura.

Afinal, enquanto mistura de ciência e literatura ao mesmo tempo, a História, tornada disciplina escolar, não pode ser despida de sua natureza mista. A prática de ensino de história deve se valer do conhecimento da pesquisa e objetividade da História tanto quanto dos aspectos formativos ligados à sua produção, podendo transitar entre as duas categorias que a definem de acordo com os objetivos pedagógicos, relativos à função social que a prática assume. Isso significa dizer que tanto vale o trabalho com documentos históricos e a preocupação de tornar o estudante capaz de encarar um dado acontecimento sob uma perspectiva multifatorial e enquanto uma explicação provisória (BARCA: 2000) quanto é necessário torna-lo também capaz de reconstruir o passado, de efetivamente narrar o tempo histórico, o que não é de forma alguma um saber intuitivo ou inato, mas deve ser desenvolvido a partir de atividade estimulantes, que deem espaço para aquilo que o estudante já sabe e para o seu ponto de vista particular.

Em última análise, em virtude dos resultados aqui apresentados que apontam fundamentalmente para uma dificuldade específica que se impõe ao professor de história diante da tarefa de promover a conciliação entre os múltiplos saberes dos alunos e alunas e o saber histórico escolar, gostaria de propor que (re)pensemos as práticas de ensino de História escolar dando preferência a atividades capazes de abrir espaço para que sejam escancarados os traços prefigurados que os estudantes associam ao tempo estudado em decorrência do imaginário socialmente reproduzido, para que esses traços possam ser então explorados do modo mais fecundo possível. Desse modo, este trabalho se coaduna à opinião daqueles que defendem um modelo de educação no qual o aprendiz ocupa lugar central no processo de ensino-aprendizagem. Afinal de contas, parece pouco discutível que a experiência de aprender apenas se torna significativa quando algo é criado pelo aprendiz, sendo produto do embate entre aquilo que ele já sabia com aquilo que ele acaba de descobrir. Espero que as ideias deste trabalho estimulem novos métodos de ensino em que o ato de aprender seja tomado como um processo de autodescoberta, de permanente desconstrução e reconstrução, de constituição de identidades múltiplas. Como consequência, aprender pode se tornar efetivamente um ato transformador, propício à tomada individual de consciência, mas voltado para a ação prática no mundo em benefício de todos.

## REFERÊNCIAS

## LIVROS DIDÁTICOS UTILIZADOS PELOS ESTUDANTES

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *História: sociedade & cidadania* – Edição reformulada, 8º ano/ Alfredo Boulos Júnior. – 2.ed. – São Paulo: FTD, 2012.

\_\_\_\_\_. *História: sociedade & cidadania* – Edição reformulada, 9º ano/ Alfredo Boulos Júnior. – 2.ed. – São Paulo: FTD, 2012.

## REFEÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AIELLO-TSU, Tânia M.J. *O Procedimento de Desenhos-Estórias com tema* [Thematic Drawing-and-Story Procedure]. III Encontro Latinoamericano de Psicologia Marxista y Psicoanálisis. Havana (Cuba), 1990.

ALENCASTRO, Luciano da Silva; PICCOLI, Luciano Ferreira; GOMES, William Barbosa. *Habilidades verbais e recursos imagéticos na coerência narrativa de eventos autobiográficos*. Paidéia (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, v. 21, n. 50, p. 299 -308, Dec.2011. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103863X2011000300002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103863X2011000300002&lng=en&nrm=iso)>. Acessado em 23 de julho de 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2011000300002>.

ASHBY, Rosalyn, GORDON, Peter, LEE, Peter (org.). *Understanding History: Recent Research in History Education, vol.4*. International Review of History Education. Routledge Falmer; Taylor & Francis Group, London and New York, 2005.

BANDEIRA, D. R., TRENTINI, C. M., WINCK, G. E., & LIEBERKNECHT, L. Considerações sobre as técnicas projetivas no contexto atual. In: A. P. P. Noronha, A. A. A. Santos, & F. F. Sisto (Orgs.). *Facetas do fazer em avaliação psicológica*. São Paulo, SP: Vetor, 2006.pp. 126-139.

BARCA, Isabel. *O pensamento histórico dos jovens: ideias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica*. Centro de Estudos e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia. Braga: Universidade do Minho, 2000.

\_\_\_\_\_. Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em História. In: BARCA, Isabel (org.). *Perspectivas em educação histórica*. Braga: Universidade do Minho, 2001a.

\_\_\_\_\_. *Aprender a pensar em história: um estudo com alunos do sexto ano de escolaridade*. Revista Portuguesa de Educação, Braga: Universidade do Minho, 2001b.

\_\_\_\_\_. *Educação histórica: uma nova área de investigação*. Revista da Faculdade de Letras. Porto, III série, vol.2, 2001c, pp.013-021.

\_\_\_\_\_. O papel da educação histórica no desenvolvimento social. In: CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *Educação histórica: teoria e pesquisa*. Ijuí: Unijuí, 2011. pp. 21-48.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Educação histórica e museus*. Braga: Universidade do Minho, 2003.

\_\_\_\_\_. *Os jovens portugueses: ideias em história*. Perspectiva, Florianópolis, v. 22, n. 2, jul./dez. 2004.

\_\_\_\_\_. Educação histórica: uma nova área de investigação? In: ARIAS NETO, J. M. *Dez anos de pesquisas em ensino de história*. Londrina: AtritoArt, 2005.

\_\_\_\_\_.; GAGO, M. Usos da narrativa em história. In: *I ENCONTRO SOBRE NARRATIVAS HISTÓRICAS E FICCIONAIS*. Actas... Braga: Universidade do Minho, 2004.

BERGMANN, Klaus. *A História na reflexão didática*. In: Revista Brasileira de História.v.9 nº 19. São Paulo. St. 89/fev.90. pp.29-42. Publicado originalmente em : BERGMANN, Klaus, et al. (Orgs.) – *Handbuch der Geschichtsdidaktik*. Düsseldorf, Schawann- Verlag, 1985, pp. 207/217. Tradução de Augustin Wenet. Revisão de Marcos A. da Silva.

BERGSON, Henri. *Matéria e Memória. Ensaio sobre a relação do corpo com o espírito*. Tradução: Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BOSI, Alfredo. *Reflexões sobre arte*. São Paulo: Ática, 1991.

BRASIL. Ministério da Educação. *Guia de livros didáticos PNLD 2008: História / Ministério da Educação*. — Brasília: MEC, 2007. 128 p. — (Anos Finais do Ensino Fundamental).

BRUNER, Jerome. *Realidade mental, mundos possíveis / Jerome Bruner; trad. Marcos A. G. Domingues* –Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BURKE, Peter. (org.) *A escrita da História: novas perspectivas*. São Paulo: UNESP, 1992.

CAIMI, Flávia Eloisa. História escolar e memória coletiva: como se ensina? Como se aprende? In: ROCHA, Helenice A.B. MAGALHÃES, M.S; GONTIJO, Rebeca (organizadores). *A*

*escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009, pp.65-79.

CARDOSO, Oldimar. *Para uma definição de Didática da História*. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 28, nº 55, p. 153-170 – 2008.

CERRI, Luis Fernando. *Os conceitos de consciência história e os desafios da Didática da História*. Revista de História Regional 6(2): 93-112, Inverno, 2001.

\_\_\_\_\_. *Didática da História: uma leitura teórica sobre a História na prática*. Revista de História Regional 15(2): 264-278, Inverno, 2010.

CERTEAU, Michel de. *A Escrita da história/ Michel de Certeau*; tradução de Maria de Lourdes Menezes ; revisão técnica [de] Arno Vogel. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

\_\_\_\_\_. *História e psicanálise: entre ciência e ficção/ Michel de Certeau*; tradução Guilherme João de Freitas Teixeira. – 2.ed.; 1. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.

CHERVEL, A. *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*. Teoria & Educação. Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 177-229. 1990.

COOPER, Hilary. *Ensino de história na educação infantil e anos iniciais: um guia para professores / Hilary Cooper*. Traduzido por Rita de Cássia K. Jankowski, Maria Auxiliadora M.S. Schmidt e Marcelo Fronza. – Curitiba: Base Editorial, 2012.

COSTA, Robson Xavier. *Imagens na História: imaginação histórica e história visual*. European Review of Artistic Studies, ISSN 1647-3558. 2010, vol.1, n.2, pp. 34- 47. Disponível em: [http://www.eras.utad.pt/docs/historia\\_visual.pdf](http://www.eras.utad.pt/docs/historia_visual.pdf). Acessado em 24 de julho de 2015.

CRISTO, Maria de F. S.H. *A avaliação da imaginação nas produções escritas das crianças do 2º ciclo (Dissertação de Mestrado)*. Lisboa. Instituto Superior de Psicologia Aplicada. 1995.

DAVIS, O. L., Jr; YEAGER, Elizabeth Anne; FOSTEN, Stuart J. (ed.). *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*. Oxford. Ed: Rowman & Littlefield Publishers, Inc, 2001.

DECCA, Edgar Salvadori de; LEMAIRE, Raymond (Org.). *Pelas margens: outros caminhos da história da literatura*. Campinas; Porto Alegre: UNICAMP; EDUFRGS, 2000.

DELEUZE, Gilles, 1925-1995. *A imagem-tempo* / Gilles Deleuze; tradução Eloisa de Araujo Ribeiro; revisão filosófica Renato Janine Ribeiro. – São Paulo: Brasiliense, 2005. – (Cinema2)

\_\_\_\_\_. *O abecedário de Gilles Deleuze*, entrevista a Claire Parnet, em 1988, em vídeo, transcrito e traduzido por Tomás Tadeu da Silva, incluído no site "Máquina da diferença", [www.ufrgs.br/faced/tomaz](http://www.ufrgs.br/faced/tomaz). Acessado em dez.de 2015.

DERRIDA, Jacques. *Gramatologia*. Trad. Míriam Chnaiderman e Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2008.

\_\_\_\_\_. *A farmácia de Platão* / Jacques Derrida; tradução Rogério da Costa. – São Paulo: Iluminuras, 2005 (1ª reimp., 2015).

DEWEY, John. *Arte como experiência*. Trad. Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DURAND, G. *A imaginação simbólica*. Trad.: Eliane Fittipaldi Pereira. São Paulo: Cultrix, Editora da Universidade de São Paulo – USP, 1988.

\_\_\_\_\_. *As estruturas antropológicas do imaginário*. Trad.: Hélder Godinho. Lisboa: Editorial Presença, 1989.

FERREIRA, Antonio Celso. *História e literatura: fronteiras móveis e desafios disciplinares*. Revista pós-história. São Paulo: UNESP, v. 4, 1996.

FLUSSER, Vilém. *A escrita – Há futuro para a escrita?* São Paulo: Annablume, 2010.

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: *O que é um autor?* Lisboa: Passagens. 1992. pp. 129-160.

\_\_\_\_\_. *O que é um autor?* Bulletin de la Société Française de Philosophie, 63o ano, no 3, julho-setembro de 1969, ps. 73-104. (Société Française de Philosophie, 22 de fevereiro de 1969; debate com M. de Gandillac, L. Goldmann, J. Lacan, J. d'Ormesson, J. Ullmo, J. Wahl.

FRANCASTEL, Pierre. *Imagem, Visão e Imaginação*. Portugal: Edições 70, 1987.

\_\_\_\_\_. *A realidade figurativa*/ Pierre Francastel; [tradução Mary Amazonas Leite de Barros]. –3.ed. São Paulo: Perspectiva, 2011. – (Estudos ; 21 / dirigida por J. Guinsburg).

GABRIEL, Carmen Teresa. “Exercícios com documentos” nos livros didáticos de história: negociando sentidos da história ensinada na educação básica. In: *A história na escola: autores*,

*livros e leituras* / Helenice Aparecida Bastos Rocha, Luís Reznik, Marcelo de Souza Magalhães (organizadores). – Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009. pp. 243-259.

GADAMER, Hans-Georg, 1900-2002. *Verdade e método* / Hans-Georg Gadamer ; tradução de Flávio Paulo Meurer. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GAY, Peter. *O estilo na história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

GARCIA GUAL, Carlos. *Apologia de la novela histórica y otros ensayos*. Barcelona: Península, 2002.

GOBBI, Márcia Valéria Zamboni. *Relação entre Ficção e História: Uma Breve Revisão Teórica*. In: Itinerários: Revista da Literatura. São Paulo: UNESP, 1990.

GODOY, A. S. *Introdução a pesquisa qualitativa e suas possibilidades*. Revista de Administração de Empresas. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, Mar./Abr. 1995.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. Escrita da história e ensino da história: tensões e paradoxos. In: ROCHA, Helenice A.B. MAGALHÃES, M.S; GONTIJO, Rebeca (organizadores). *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. Depois de “Depois de aprender com a história”, o que fazer com o passado agora?. In: NICOLAZZI, F.; MOLLO, H. M.; ARAÚJO, V. L. (Orgs.) *Aprender com a história? O passado e o futuro de uma questão*. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2011.

HARTOG, François. *Regimes de Historicidade. Presentismo e Experiências do Tempo*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2013.

HELLER, Agnes. *Uma teoria da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.

JAKOBSON, Roman. *Linguística e comunicação*. São Paulo: Cultrix, 2001.

JÚNIOR, José Luiz Foureaux de Souza. O Narrador, a Literatura e a História: Questões críticas. In: BOËCHAT, Maria Cecília Bruzzi, et al. *Romance Histórico: Recorrências e Transformações*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2000.

KOSELLECK, Reinhart. *Uma História dos conceitos: problemas teóricos e práticos*. Estudos Históricos, Rio de Janeiro vol. 5, n. 10, 1992, p. 134-146.

\_\_\_\_\_. *Futuro Passado – contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

LEE, Peter; ASHBY, Rosalyn. Progression in historical understanding among students ages 7-14. In: STEARNS, Peter N.; SEIXAS, Peter; WINEBURG, Sam (eds.). *Knowing, teaching and learning History: national and international perspectives*. New York: New York University Press, 2000, p. 199-222.

\_\_\_\_\_. Progressão da compreensão dos alunos em História. In: BARCA, Isabel (org.). *Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica, realizadas na Universidade do Minho, nos dias 15 e 16 de junho 2000*. Minho: Centro de Estudos em Educação e Psicologia/Universidade do Minho, 2001, p. 13-27. (Perspectivas em Educação Histórica: cognição histórica e patrimônio: o que preservar?).

\_\_\_\_\_. Understanding History. In: SEIXAS, Peter (ed.). *Theorizing historical consciousness*. Toronto/Buffalo/London: University of Toronto Press, 2006a, p. 129-164.

\_\_\_\_\_. Em direção a um conceito de literacia histórica. In: *Educar em Revista*. Curitiba. Especial. Dossiê: Educação Histórica, 2006b.

LEENHARDT, Jacques; PESAVENTO, Sandra. Jatahy (Org). *Discurso histórico e narrativa literária*. Campinas: Unicamp, 1998.

LEITE, S.A.S; COLOMBO, F. A. A voz do sujeito como fonte primária na pesquisa qualitativa: a autoscopia e as entrevistas recorrentes. In: PIMENTA, S.G; GHEDIN, E.; FRANCO, M.A.S (organizadores). *Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos*. São Paulo: Loyola, 2006.

LIBÂNEO, J.C. *Desafios teóricos, práticos e técnicos da integração entre a didática e as didáticas específicas*. In: ENCONTRO ESTADUAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 1, 2003, Goiânia. Anais...Goiânia: CEPED/UEG, 2011. Disponível em: <<http://www.cepud.ueg.br/anais/Iedipe/conferencia-libaneo.htm>>. Último acesso em: 10 julho 2015.

\_\_\_\_\_. Didática e epistemologia: para além do embate entre a didática e as didáticas específicas. In: *Profissão docente: Novos sentidos, novas perspectivas/ Ilma Passos Alencastro Veiga; Cristina Maria d'Ávila (orgs.)*. – Campinas, SP: Papirus, 2008. – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

LUQUET, G. H. *O desenho infantil*. Porto: Editora do Minho, 1969a.

\_\_\_\_\_. *Arte Infantil*. Lisboa: Companhia Editora do Minho, 1969b.

MARTINS, Estevão C. de Rezende. *Ver, sentir, fazer a história*. v. 2, n. 4: UNB, 1994. pp.175-180.

MIRANDA, José Américo. Romance e História. In: BOËCHAT, Maria Cecília Bruzzi, et al. *Romance Histórico: Recorrências e Transformações*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2000.

MONTEIRO, Ana Maria. Ensino de História: entre história e memória. In: *Seminário de Pesquisa e Práticas Educativas: os desafios na pesquisa do ensino de História*, I. 2009. Rio de Janeiro. Anais. Rio de Janeiro: Universidade Rural do Rio de Janeiro, 2009. p. 26. Disponível em: [http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/pesquisa-pratica\\_educacional/artigos/artigo1.pdf](http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/pesquisa-pratica_educacional/artigos/artigo1.pdf). Acessado em 29 de jan. de 2016.

MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. 5ª Edição. Trad. P.A. Guareschi. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

NEIVA, Eduardo. *Imagem, história e semiótica*. Anais do Museu Paulista Nova Série Nº1, 1993.

PANOFSKY, E. *Estudos de iconologia: temas humanísticos na arte do renascimento*. 2. ed. Lisboa: Editorial Estampa, 1995.

\_\_\_\_\_. *Significado nas artes visuais*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

PAULILO, André Luiz. *Os manuais do professor como fonte de pesquisa acerca da História ensinada: relatório parcial de pesquisa*. Relatório Científico do Projeto de Pesquisa “Discursos e Representações acerca da docência em História: perspectivas sobre o ensino de História no Ciclo II da Educação Fundamental”. Processo CNPq n.º 563733/2008-0. São Caetano do Sul, USCS, 2010.

PAREYSON, L. *Os problemas da estética*. São Paulo: Martins Fontes, 1966.

PAZ, Francisco. *História como arte: ensaio sobre historiografia contemporânea*. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999.

PEREIRA, Luis Fernando Lopes. A modernidade na mira do poeta. In: *História: questões e debates*. Curitiba: APAH, n. 20/21, 1990.

PERRENOUD, Phillipe. *Construir as Competências desde a Escola*. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa (tomo I)*/ Paul Ricoeur; tradução Constança Marcondes Cesar – Campinas, SP: Papyrus, 1994.

\_\_\_\_\_. *Tempo e narrativa (tomo III)*/ Paul Ricoeur; tradução Roberto Leal Ferreira; revisão técnica Maria da Penha Villela-Petit. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

\_\_\_\_\_. *A metáfora viva*. Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 2000.

\_\_\_\_\_. *Percurso do reconhecimento* / Paul Ricoeur; tradução Nicolás Nyimi Campanário; revisão Joseli N. Brito. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2006.

\_\_\_\_\_. *A memória, a história, o esquecimento* / Paul Ricoeur – tradução: Alain François [et al]. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

\_\_\_\_\_. *Tempo e Narrativa (tomo II)*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2012.

ROCHA, Helenice A.B. MAGALHÃES, M.S; GONTIJO, Rebeca (organizadores). *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

RÜSEN, Jorn. *¿Qué es la cultura histórica?: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia*. Traducción de F. Sánchez Costa e Ib Schumacher - Original en: Füssmann, K., Grütter, H.T., Rüsen, J. (eds.): *Historische Faszination. Geschichtskultur heute*, 1994, pp.3-26.

\_\_\_\_\_. *Narratividade e objetividade nas ciências históricas*. Textos de História v.4, n° 1, Brasília, Unb, 1996, pp. 75-102.

\_\_\_\_\_. *El libro de texto ideal: reflexiones entorno a los medios para guiar las clases de historia*. Revista Nuevas Fronteras de la Historia, Barcelona: Graó, Íber, n. 12, año 4, abr. 1997.

\_\_\_\_\_. *Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão Práxis Educativa*. Ponta Grossa, PR. v. 1, n. 2, p. 07 – 16, jul.-dez. 2006.

\_\_\_\_\_. *Razão histórica. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora da UnB, 2010a.

\_\_\_\_\_. *Reconstrução do passado* / Jörn Rüsen; tradução de Asta-Rose Acaide. – Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1ª reimpressão, 2010b.

\_\_\_\_\_. *História viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico* / Jörn Rüsen; tradução de Estevão de Rezende Martins. – Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1ª reimpressão, 2010c.

\_\_\_\_\_. *Jörn Rüsen e o ensino de história* / organizadores: Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Estevão Rezende Martins – Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

\_\_\_\_\_. *Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas* / Jörn Rüsen, com a colaboração de Ingetraud Rüsen ; tradução de Peter Horst Rautmann, Caio da Costa Pereira, Daniel Martineschen, Sibebe Paulino – Curitiba: W.A. Editores, 2012.

\_\_\_\_\_. *Humanismo e didática da história* / Jörn Rüsen; organização e tradução de Maria Auxiliadora Schmidt. [etal.] – Curitiba: W.A. Editores, 2015.

SADDI, Rafael. *Didática da história como sub-disciplina da ciência histórica*. História & Ensino, Londrina, v. 16, n. 1, p. 61-80, 2010.

SARLO, Beatriz. *Tempo passado: cultura da memória e guinada subjetiva*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. *Ensinar História* / Maria Auxiliadora Schimidt, Marlene Cainelli. São Paulo: Scipione, 2004.

STONE, Lawrence. *O ressurgimento da narrativa: reflexões sobre uma velha história*. In: Revista de história n. 2-3, 1991.

SILVA, Geysa. Nova história, novo romance. In: BOËCHAT, Maria Cecília Bruzzi, et al. *Romance Histórico: Recorrências e Transformações*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2000.

SILVA, E. LUCIA; MENEZES, E. M. *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação*. 4 ed. Florianópolis: UFSC, 2005.

TRINCA, W. (Org.). *Procedimento de Desenhos-Estórias: Formas derivadas, desenvolvimentos e expansões*. São Paulo: Vetor, 2013.

VAISBERG, T. M. J. A. Pesquisa psicanalítica de imaginários coletivos. In: Walter Trinca. (Org.). *Procedimentos de Desenhos-Estórias: formas derivadas, desenvolvimentos e expansões*. 1ed.São Paulo: Vetor, 2013, v. 1, p. 33-44.

VERGARA, S. C. *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

VEYNE, Paul. *Como se escreve a história: Foucault revoluciona a história*. Brasília: Editora UNB, 2008.

VINCENT, Gérard. Uma história do segredo? In: *História da vida privada, 5: da Primeira Guerra a nossos dias* / organização Antoine Prost e Gérard Vincent; tradução Denise Bottman. – São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

VYGOTSKY, L. S. *La imaginación y el arte en la infancia*. 2ª ed. Madrid: Ediciones AKAL S. A , 1990.

\_\_\_\_\_. *Pensamento e linguagem*. 3 .ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_. *Teoria e Método em Psicologia*. São Paulo, Martins Fontes, 2004.

\_\_\_\_\_. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. *Imaginação e Criação na Infância*. São Paulo, Ática, 2009.

WHITE, Hayden. *Meta-História: A imaginação Histórica do Século XIX*/ Hayden White; tradução de José Laurêncio de Melo. – 2.ed.I.reimpr. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

\_\_\_\_\_. *Trópicos do discurso: ensaios sobre a crítica da cultura*. Trad. José Laurênio. 2ª ed. São Paulo: Editora USP, 2001. p. 13-151.

WITTGENSTEIN, L. *Investigações Filosóficas*. Tradução: José Carlos Bruni. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999.