

## USOS DA NARRATIVA EM HISTÓRIA

ISABEL BARCA E MARÍLIA GAGO

Com os tempos do pós-estruturalismo, a narrativa em História ganhou um novo protagonismo. E assim, em Portugal, são vários os historiadores que realçam o retorno da narrativa. Mas que sentido(s) tem este retorno? De que se fala, quando se fala em narrativa histórica? Muitas afirmações acerca da narrativa em História, especialmente quando se trata da sua aplicação educacional, utilizam conceitos polivalentes ou até estranhos à reflexão epistemológica sobre a História. Propõe-se aqui um breve levantamento de alguns desses conceitos. Primeiro, no plano epistemológico:

### O que dizem os teóricos

Falar de narrativa histórica, em Portugal, significará para muitos a construção de um relato do passado que atenda não só à análise do quadro conjuntural e estrutural mas que dê também visibilidade aos personagens e situações do tempo breve. Parece ser este o sentido de muitas críticas aos currículos de História de finais dos anos 1970 e da década de 1980, que assentavam numa fria análise dos ‘complexos histórico-geográficos’, afastando os jovens de um contacto com o pulsar da vida real de outras gentes. Por oposição a esta voga estruturalista que desprezava a espuma do tempo, os acontecimentos, e que privilegiava a análise da longa duração, muitos autores situar-se-ão hoje na tendência que poderá chamar-se ‘estruturista’ se seguirmos a terminologia de Lloyd (1993: 46):

*Tanto as explicações sociais como comportamentais devem ser abordadas segundo a dupla perspectiva de acção e estrutura. O estruturismo metodológico aborda a explicação desenvolvendo conceitos de uma existência real e independente, e ainda de uma interdependência mútua dos indivíduos e das estruturas institucionais.*

Lloyd discute a forma narrativa enquanto modo de apresentação da produção historiográfica na corrente estruturista, surgindo assim a ideia do regresso da narrativa, que os historiadores dos *Annales* tinham banido. Implícita na nova opção pró-narrativa está uma subtil mudança de filosofia da História, como Lloyd salienta: os quadros estruturais condicionam, mas não determinam, as acções humanas. O ser humano não é apenas um actor no papel que o seu tempo e espaço lhe destinaram, é agente, é um dos fazedores do seu próprio tempo e, por tal, a História -ciência deve reconhecer-lhe relevância. E como consequência desta atitude perante a realidade humana, é possível enxergar no actual currículo de História para o ensino básico alguma atenção a momentos históricos concretos, pelo menos àqueles que são considerados como momentos - chave, de ruptura. Os programas para os três primeiros ciclos de escolaridade abrem assim a porta para a narração, por exemplo, de como Portugal se tornou independente no séc. XII, ou o que aconteceu em 25 de Abril de 1974, e quais foram alguns dos seus protagonistas. Dão também a possibilidade de narrar episódios da vida quotidiana de homens, mulheres e crianças anónimos, como por exemplo na Atenas de Péricles ou na Lisboa de D. Manuel I.

Contudo, o debate filosófico sobre a natureza da produção histórica tem ultrapassado uma ideia unívoca de narrativa histórica, revelando outros ângulos e até outros sentidos que lhe são atribuídos. Algumas destas ideias situam-se num extremo oposto ao estruturismo, que se assume como uma visão de realismo crítico uma vez que pressupõe a existência de uma realidade social cognoscível, e têm perpassado também os discursos de tom coloquial sobre a História, imprimindo-lhes um toque 'pós-modernista' mas muitas vezes despidido de qualquer rigor. Torna-se necessário clarificar alguns desses sentidos, de forma que a proposta de uso da narrativa na aula de História não seja um diálogo entre línguas estranhas.

Fala-se muito hoje no fim da Grande Narrativa e na desconstrução de discursos. Michel Foucault atacou o discurso etnocentrado dos historiadores do seu tempo e chamou a atenção para a necessidade de atender às narrativas do Outro, para lá da narrativa do homem ocidental, normal, heterossexual. Este e outros autores contribuíram para o reconhecimento de que, tal como acontece na análise do presente, não existe um só ângulo de visão para uma qualquer questão do passado. A sua arqueologia do saber e os seus estudos historiográficos constituíram uma forte pedrada no charco que deu lugar a uma postura de desconstrução. Esta traduziu-se, por um lado, na produção de es-

tudos de representações e de linguagens (palavras, gestos, silêncio) e, por outro lado, na atitude relativista perante o conhecimento histórico, como a de Certeau (1977), que desmontou o contexto das instituições de produção histórica, conduzindo por vezes, mais do que a uma atitude flexível perante a ciência, a uma certa descrença no saber sistemático (um vale tudo, porque nada vale) dado que qualquer produção, afinal, é contingente a um determinado contexto social e cultural.

A atitude céptica perante as narrativas da História (entendidas como a produção historiográfica) tem sido alimentada pela posição de autores como Mink (1978) e Hayden White (1998) – autores que no entanto se demarcam de um cepticismo extremo. O primeiro afirma que a forma da narrativa e da realidade é delineada pelo historiador, logo o trabalho do historiador assemelha-se a uma criação de ficção verbal – a forma da narrativa é um artifício criativo do historiador. O segundo pressupõe que qualquer produção histórica assume a forma de narrativa e que esta é essencialmente uma construção ficcional. Nós não vivemos ‘estórias’, diz H. White (ibid: 24). A estória, a trama, é construída pelo historiador. Contudo, acentue-se que, para White, este elemento ficcional na narrativa histórica, embora a aproxime pela forma e pelo poder explicativo de outra qualquer narrativa, não retira valor ao propósito de dar sentido ao passado real, e não puramente imaginário. A consciência de que existe um elemento ficcional na narrativa histórica deverá até contribuir para a distinção entre historiografia e propaganda. Poderá então questionar-se como Carroll (1998: 43) fez: *Mas por que é que o facto de as narrativas históricas não serem retratos do passado deve implicar que elas sejam ficção?*

Estas concepções de cópia do passado e de ficção têm de ser, pois, entendidas metaforicamente.

Reminiscente de antigas tendências no seio do positivismo do séc. XIX, existe a ideia – hoje talvez só no plano do senso comum – de que a História deverá fornecer efectivamente uma cópia do passado, sendo portanto a descrição do ‘que realmente se passou’, para utilizar a célebre expressão de Ranke. Este investigador preocupou-se em neutralizar a subjectividade do historiador, numa época em que a objectividade científica significava seguir uma neutralidade absoluta. Propunha por isso que se procurasse eliminar a teorização e que o historiador se cingisse à evidência factual presente nos documentos, estes sujeitos a uma rigorosa crítica externa e interna. Com a descrição factual pretendia-se firmar um compromisso com a evidência e o individualismo

metodológico e, se este individualismo é altamente controverso, a atitude de respeito para com a evidência contribuiu para a maturidade da ciência histórica.

Dentro deste quadro, a narrativa aparece como puro relato sem assumir qualquer tipo de causalidade, por oposição a uma outra linha positivista, protagonizada por Comte e Marx, que buscava sobretudo uma explicação científica da realidade social, de forma a que se pudesse estabelecer uma predictabilidade para o futuro. Estas duas posições deram origem a debates apaixonados e a teorias e práticas políticas diversas que marcaram todo o séc. XX.

Actualmente, a controvérsia entre descrição e explicação em História não faz já sentido. Como Gallie e Atkinson sublinharam, a própria estrutura da produção histórica é vista como uma teia intrinsecamente descritiva -explicativa. Gallie (1964) acentuou que a História é uma narrativa em si própria explicativa, envolvendo generalizações de diferentes tipos sobre o comportamento humano, sendo algumas delas causais. Uma narrativa será aceitável se for consistente, plausível e de acordo com a evidência existente. Em História, o que interessa é ‘uma narrativa que se possa compreender e que seja aceitável em termos de evidência (ibid:109). Gallie ao analisar o elemento descritivo da narrativa histórica, apresentou várias características que definem uma “estória”, no seu sentido genérico, quer histórico quer literário. Segundo este autor, uma estória contém sempre algumas surpresas, usa coincidências, revelações e factos felizes e infelizes. Os eventos a que alude não devem contrariar o sentido do que é possível ou mesmo do que é aceitável. A estória caminha inevitavelmente para uma conclusão. Contudo, este caminhar difere de trilhar o fio condutor de uma argumentação. No seu decurso, joga-se com a adivinhação do final, o que revela a existência de uma certa predictabilidade que mantém o leitor suspenso.

No caso da estória, existem sempre possibilidades alternativas de fins, tornando-se esta narrativa mais apetecível se os eventos evocarem culpa ou prazer. Neste tipo de estórias, todos os incidentes requerem também inteligibilidade e aceitabilidade, mas esta relação é menor do que a predictabilidade da certeza dos factos, que é a continuidade lógica de qualquer estória. Ou seja, embora a inteligibilidade e a aceitabilidade sejam sempre importantes, o fulcro da estória é colocado no grau de predictabilidade. Desta forma, nas boas estórias o factor da contingência conjuga-se com o que é sentido como uma parte ou parcela do quotidiano. O leitor encontra-se a aceitar o

relato do autor e, mesmo que no início, este lhe possa parecer surpreendente, é aceite progressivamente. A sensação é a de que tudo pode acontecer. Uma das características mais marcantes da estória é que se vão admitindo sempre graus de profundidade de compreensão. Os que lêem ou ouvem a estória ficam na expectativa de a poderem seguir.

Atkinson (1978) também acentuou o carácter descritivo-explicativo da narrativa histórica. Analisando o elemento explicativo, listou cinco aspectos essenciais presentes numa boa narrativa histórica:

Variedade de factores seleccionados,

Pluralidade de causas,

Particularidade de alguns factores,

Importância relativa de causas e

Distinção entre causas de longa duração e imediatas.

Para Atkinson, não existe uma distinção nítida entre linguagem causal e não causal, uma vez que as assunções de causalidade estão implícitas em todos os contextos. Existem muitos e diferentes níveis de explicação, não havendo por isso possibilidade de 'completamento'. Isto dá lugar à consideração de diversos pontos de vista, não necessariamente incompatíveis: causas diferentes de uma guerra, por exemplo, serão seleccionadas e os seus aspectos serão acentuados ou omitidos por historiadores de acordo com as suas nacionalidades e contextos específicos. Mas esta divergência dá lugar a mais comparações e contrastes, resultando no enriquecimento da produção histórica. E como também Martin (1998) defende, cada explicação (narrativa) de um passado pode ser considerada parcial no sentido em que explica apenas uma parte desse passado, desde um determinado ponto de vista. Mas o conhecimento histórico progride porque o confronto de perspectivas dá a possibilidade de as explicações se tornarem cada vez mais rigorosas, mais abrangentes, mais equilibradas e melhor justificadas.

Numa breve síntese, poderão pois identificar-se vários conceitos de narrativa histórica no que diz respeito à sua natureza:

a) Numa das linhas pós-estruturalistas, ela significa a produção histórica que em relação ao passado não despreza o tempo breve, atende ao acontecimento e às acções de alguns actores históricos;

b) Numa postura relativista, ela refere-se a toda a produção histórica cuja trama é criada pelo historiador e, que para alguns autores mais cépticos, não passa de uma representação de uma realidade que não sabemos se existiu;

c) Para os positivistas da linha rankeana, a narrativa histórica é apenas a descrição do passado; e

d) Para os “narrativistas”, ela é a própria estrutura da produção histórica, vista como uma teia intrinsecamente descritiva -explicativa.

Mas, ao falar-se do uso da narrativa na aula de História, há que referir uma outra dimensão, a pedagógica. Neste sentido, pergunta-se: que conceitos são usados pelos professores de História?

## O que dizem os professores

A formação de professores de História em Portugal esteve, durante décadas (meados de 1970 a 1990, pelo menos), ligada sobretudo ao modelo proposto pela escola dos Annales, e tal parece reflectir-se nas concepções que os professores manifestam sobre a História (Magalhães, 2003). Contudo, se há poucas décadas atrás a discussão sobre a natureza da História era viva e polémica nos meios intelectuais portugueses, provocando algumas publicações de cariz epistemológico, hoje assiste-se a um quase -deserto nesse campo. E de tal modo que, ao falar-se de narrativa em História entre professores, o nível epistemológico da questão raramente é equacionado. No plano educacional, têm surgido algumas propostas de utilização da narrativa na aula de História (Egan, 1994, difundido entre nós por Maria do Céu Roldão). Estas propostas são compatíveis com a visão estruturista da História, quando se sugere que se trabalhem personagens históricas singulares, atractivas para os jovens sobretudo quando se encontram no ‘estádio romântico’, se seguirmos a terminologia de Egan. 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. Como concebem os professores, esta problemática específica?

No âmbito do Projecto Concepções de Professores sobre o Ensino da História (Barca, Magalhães e Santos, 2000), foi aplicado um questionário a 50

professores do ensino básico e secundário de cinco escolas distribuídas pelo país (Braga, Porto, Coimbra, Lisboa e Faro). O questionário incluía a seguinte afirmação relacionada com o uso da narrativa na aula de História, para ser comentada livremente pelos respondentes:

*“Os alunos gostam de narrativas, acho que é um bom meio... por exemplo, fazem recolha de lendas.”*

O item foi construído a partir de entrevistas exploratórias a 4 professores e tinha por objectivo indagar alguns sentidos atribuídos pelos professores à narrativa em História. No estudo exploratório surgiu, por parte dos/as entrevistados/as, uma associação sistemática entre narrativa e ficção e a formulação que consta do questionário final corresponde a um comentário textual de uma entrevistada.

Apresentam-se aqui alguns dados analisados qualitativamente. Embora a análise quantitativa dos dados não esteja ainda concluída, é possível avançar com a ideia de que os professores que preencheram o questionário mostraram essencialmente uma preocupação com a narrativa -lenda enquanto estratégia de ensino. Uns acentuaram sobretudo as potencialidades da estratégia de pesquisa, sem uma reacção explícita aos contornos epistemológicos da narrativa histórica.

#### Exemplos:

*Muito interessante e útil a utilização e aproveitamento da cultura do meio.*

Laura, 9 anos de ensino

*Concordo plenamente. São ótimas estratégias de motivação, podem relacionar-se com os conteúdos e desenvolvem nos alunos hábitos de pesquisa e recolha de informação.*

José, 10 anos de ensino

Este professor aborda a função motivadora destas ‘estratégias’, que poderão ser eventualmente não só de pesquisa de informação como de uso de narrativas sob outras formas. Outros professores associaram explicitamente a narrativa -lenda a uma estratégia de exposição narrativa (que é eficaz se for igualmente trabalhada pelos alunos) e apreciam-na igualmente pela sua função motivadora:

Exemplo:

*Já constatei que os alunos gostam de narrativas, de ouvir contar. Às vezes recorro a essa estratégia, mas não muito, em trabalho da área – escola.*

Helena, 16 anos de ensino

Alguns respondentes, contudo, apresentaram um vago comentário de aceitação ou rejeição de tal ‘estratégia’, sem apresentarem uma justificação consistente.

Exemplos:

*Todas as estratégias pedagógicas que vão ao encontro do gosto do aluno deverão ser aproveitadas como forma de construir o saber do indivíduo.*

Carla, 1 ano de ensino

*É algo que não me atrai muito. É discutível a aceitação desta estratégia.*

Teresa, 25 anos de serviço

Contudo, registe-se que poucos professores avançaram com uma problematização do uso da narrativa -lenda no plano epistemológico. Alguns destes sugerem vagamente um conceito de narrativa associado ao modo de produção histórica, como no exemplo seguinte:

*É importante porque permite fazer História. É importante porque permite reforçar a identidade nacional, regional ou local.*

Ana, 19 anos de ensino

Outros discutem abertamente alguns elementos distintivos entre a narrativa-ficção e a realidade. Contudo, parecem excluir da História -conhecimento a dimensão narrativa – o que poderá ser induzido pela formulação do item – como no exemplo seguinte:

*Penso ser uma boa estratégia de abordagem de alguns assuntos, não esquecendo nunca de distinguir o facto real do imaginário ou lendário. É importante não confundir a história-realidade vivida com as histórias-narrativas.*

Fernanda, 11 anos de ensino

Assim, como breve síntese provisória, o uso da narrativa na aula, para os professores, parece estar sobretudo associado à utilização da ficção e/ou reco-



lha de ‘estórias’ e à exposição pelo professor, justificando-se, nuns casos, pela sua função motivadora e, noutros casos, pela sua relação com o modo de fazer História. Este último argumento, talvez o mais consistente em termos epistemológicos, justifica que a narrativa seja também produzida pelos alunos na aula (e não apenas em trabalho de casa), como forma de comunicarem os sentidos que vão construindo sobre o passado.

## O que dizem os alunos

As propostas curriculares para o ensino básico apontam a construção de narrativas pelos alunos, e a interpretação de narrativas divergentes, como sendo algumas das experiências de aprendizagem a fomentar para o desenvolvimento de competências históricas (Abrantes, 2001). Existem já alguns dados de investigação em Portugal que permitem sustentar tais propostas. Por exemplo, a compreensão da mensagem veiculada por narrativas diferentes, por parte de alunos nos anos iniciais do 2º e 3º ciclos de escolaridade, foi analisada num estudo em que participaram 76 alunos de uma escola do distrito de Braga, dentro de uma faixa etária de 10-13 anos e com um aproveitamento considerado “médio” (Gago, 2000). Os dados empíricos foram recolhidos através de dois instrumentos constituídos por duas tarefas de papel e lápis. Os materiais históricos apresentados aos alunos eram compostos por dois pares de narrativas, referentes às temáticas: ‘O Povo Romano e a sua presença na Península Ibérica’; ‘História do Vinho do Porto’, e foram inspiradas no estudo de Lee & Ashby (2000). As narrativas eram ainda acompanhadas por informação adicional de localização espaço-temporal e contextualização sobre os temas tratados. Para cada tema, apresentavam-se dois relatos históricos em paralelo, numa folha A4, ocupando o mesmo espaço em termos de texto. As narrativas eram ilustradas com imagens, comungavam de algumas frases e diferenciavam-se no tema mais específico, no tom e na escala de tempo.

Dentro de um quadro de investigação qualitativa, foi analisada a compreensão das diferentes mensagens subjacentes às questões:

1. *Que diferenças notas entre a primeira e a segunda história, em relação ao Vinho do Porto (ou, sobre a presença dos romanos na Península Ibérica)?*

6. *Tendo em conta as diferenças das histórias anteriores indica um título para cada uma das histórias.*

Estabeleceram-se três categorias de análise das respostas dos alunos tendo por base os perfis propostos no estudo de Barca e Gago, publicado em 2001. Estas categorias designaram-se por: Compreensão Fragmentada, Compreensão Restrita e Compreensão Global.

### *Compreensão Fragmentada*

Nesta categoria, consideraram-se as ideias expressas pelos alunos que se pautavam por uma grande dispersão, mostrando falhas na compreensão e na reformulação ou expressão escrita da mensagem veiculada.

#### Exemplos:

Resp. 1 *“As diferenças entre a primeira e a segunda história é que na primeira fala que eles conquistaram os povos e a segunda fala que eles começaram a perder a conquista.”* Sofia 5º ano.

Resp. 6 *“A conquista dos romanos e derrota dos romanos.”*

André 7.º ano.

### *Compreensão Restrita*

Esta categoria englobou as ideias dos alunos que revelaram um entendimento global das mensagens, mostrando uma tentativa de reformular a informação mas centrando-se num único indicador da diferença entre narrativas e utilizando, inclusive, expressões presentes nas narrativas propostas.

#### Exemplos:

Resp. 1 *“Na primeira história diz que antes dos Romanos apareceram os Celtiberos que lutavam frequentemente entre si. Mas na segunda história não diz isso, diz que os Celtiberos eram bons artesãos e faziam ferramentas, peças de ourivesaria e joalheria mas na primeira história não.”*

Rita, 7.º ano.

Resp. 6 *“1.º Os Romanos e os Celtiberos / 2.º A luta entre os Romanos e os Celtiberos.”*  
Gisela 5.º ano.

Será de realçar que este enfoque num aspecto de diferença entre as narrativas ocorre de forma repetida, sendo preferencialmente referenciados os aspectos que se encontram no início do texto de cada uma das narrativas apresentadas.

### *Compreensão Global*

Incluíram-se nesta categoria as ideias dos alunos que exprimiram um entendimento global da mensagem veiculada, identificando as diferenças ou uma dimensão central distintiva das narrativas apresentadas. Nestas respostas, a informação é reformulada de forma pessoal.

#### Exemplos:

Resp. 1 *“Observo que na 1ª história falava-se do modo de vida mais quotidiano e que foram evoluindo e que quando à Península Ibérica chegaram os Romanos estes, mais tarde foram atacados por Bárbaros. Observei que na 2ª história fala-se dos dons que os Celtiberos tinham antes que os Romanos chegaram como por exemplo: bons artesãos, de joalharia, ourivesaria.”* Maria 5.º ano.

Resp. 6 *“1ª história – A mudança dos Celtiberos com a chegada dos Romanos”*  
*2.ª história – A adesão de ideias dos Romanos e a mistura de povos.”* Marta 7ºano.

Considerando as três categorias de compreensão de mensagens diversas por alunos de 10-13 anos, poderá concluir-se que os alunos constroem sentidos mais ou menos adequados, mais ou menos elaborados, sobre a narrativa histórica, mesmo quando ela é apresentada de forma divergente. Estes e outros resultados da pesquisa em cognição histórica fundamentam a proposta de interpretação e construção de narrativas diversas como tarefas de apropriação gradual de mensagens históricas por parte de alunos de várias idades.

**As referências encontram-se na bibliografia proposta no final do livro.**