
AS NARRATIVAS COMO RECURSO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Gusmão Freitas Amorim¹
Maria Zilvânia Gomes Rabêlo²
Jorge Alberto Rodriguez³

Resumo

Este artigo tem por objetivo discutir o potencial das narrativas no ensino de história, destacando a narrativa histórica em sala de aula e seu diálogo com a narrativa literária. Seguimos os pressupostos de Withe (2001) sobre a relação entre a narrativa histórica e o discurso literário, e Veyne (2008), ao descrever a História como uma narrativa de eventos. Utilizam-se os princípios do método etnográfico como a observação, a descrição e a análise, seguindo uma visão ampliada da narrativa, destacando seu potencial no ensino de história. Analisa-se, a partir da tipologia apresentada por Cardoso (2001), a narrativa oral de uma aula de História sobre a Primeira Guerra Mundial, produzida por uma professora para uma turma de terceiro ano do Ensino Médio, descrevendo seu *enredo*, o modo como se trabalhou com as *personagens*, o *tempo* e o *espaço*, o posicionamento do *narrador* e seu *foco narrativo*, procurando identificar que concepções de História se revelam na narrativa e identificando como a estrutura e a função desses elementos permite a disseminação da cultura científica e a contextualização necessária à interpretação da história para fins didáticos.

¹ Discente do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino da Universidade Estadual do Ceará (FAFIDAM/FECLESC-UECE). Bolsista Demanda Social/CAPES. Endereço: Rua São Francisco, 100 - Centro, CEP: 62.740-000 - Itapiúna -CE - Brasil. Telefone: (88) 99712.5619. Endereço eletrônico: gusmaofa@yahoo.com.br

² Licenciatura Plena em Letras/Português pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central - FECLESC/UECE. Endereço: Rua Francisco Eneas de Lima, 2049 - Centro, CEP: 63.900-000 - Quixadá - CE - Brasil. Telefone: (88) 99971-5669. Endereço eletrônico: zilvaniagr@gmail.com

³ Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professor da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC/UECE) e do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE/UECE). Endereço: Rua dos Voluntários, 294 - Planalto Renascer CEP: 63.901-150 - Quixadá - CE - Brasil. Telefone: (88) 99655.5030. Endereço eletrônico: jorge.rodriguez@uece.br

Palavras-Chaves: Narrativa Histórica; Narrativa Literária; Elementos da Narrativa; Ensino de História; Mediação didática

1 INTRODUÇÃO

A literatura mais recente sobre currículos aponta uma tendência de se incluir e valorizar o uso de narrativas como recurso didático em sala de aula, não apenas nas aulas de línguas. As narrativas deixam de ter um papel secundário como, por exemplo, o de variar a rotina do trabalho em sala de aula, e se constituem em eixos estruturadores de programas curriculares, favorecendo a apresentação de conteúdos científicos num contexto social, histórico e cultural específico.

No Brasil, o caminho apontado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais/Ensino Médio (PCN/EM) e pelas Diretrizes Curriculares apontam para a valorização e resgate da importância não apenas da linguagem mas, também, da interdisciplinaridade e da contextualização dos conteúdos como princípios pedagógicos estruturadores do currículo. Um dos veículos que permitem esse diálogo entre os vários conteúdos por meio da linguagem, sem dúvida, é a narrativa, por seu potencial para organizar a apresentação dos conteúdos, facilitar a memorização e a compreensão, e aumentar o interesse dos alunos, para citar alguns exemplos.

Neste trabalho analisamos, portanto, o potencial das narrativas no ensino de história, considerando seu papel estruturante no desenvolvimento de atividades de ensino em sala de aula, bem como seu caráter de materialização do discurso científico escolar.

Para tanto, em acordo com a tipologia apresentada por João Batista Cardoso (2001) faremos a descrição e análise de uma narrativa específica, destacando seu *enredo*, o modo como se trabalhou com as *personagens*, o *tempo* e o *espaço*, o posicionamento do *narrador* e seu *foco narrativo*, reconhecendo que uma narrativa compõe-se de uma sequência cronológica de eventos, acontecimentos que envolvem personagens ou atores (seres humanos ou não), reais ou imaginários.

Tomamos como referência para a análise uma narrativa sobre a Primeira Guerra Mundial produzida pela professora Marta⁴ para uma turma de terceiro ano do Ensino Médio, no dia 13 de maio de 2010, na Escola de Ensino Médio Franklin Távora, localizada no município de Itapiúna-CE. A professora, com oito anos de experiência na época, é graduada e especialista em História pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC).

No diálogo entre a História e a Literatura levaremos em conta a contribuição do historiador Hayden White (2001), estudioso da relação entre a narrativa histórica e o discurso literário, e Paul Veyne (2008), que descreve a História como, acima de qualquer coisa, uma narrativa de eventos, aos quais cabe ao historiador atribuir sentido, selecionar, simplificar e organizar.

Partimos para a análise indagando os seguintes pontos: quais concepções de História se revelam na narrativa da professora Marta; se ela constrói essa narrativa problematizando-a ou tomando-a como mera sucessão de fatos; se há nessa construção elementos tematizados pela teoria literária e, principalmente, de que modo a professora trabalha com os elementos comuns às narrativas.

A análise seguirá a ordem exposta por Cardoso (2001) quando nos apresenta os elementos que, geralmente, compõem as narrativas, sejam eles de cunho literário ou histórico: *o enredo*, *as personagens*, *o tempo*, *o espaço*, *o narrador* e *o foco narrativo*.

2 O ENREDO

Segundo Cardoso, o *enredo* é o conjunto de acontecimentos que se sucedem de forma ordenada em uma história (p. 35). Pode ser dividido em três partes principais: a *introdução* ou o início, o *desenvolvimento* ou o meio, e a *conclusão* ou o fim da história. Sua estrutura é determinada pela presença de *conflitos* dentro da história.

A *introdução* é a parte do enredo que situa o público. No caso da sala de aula, os alunos. Nela se apresentam as personagens, os acontecimentos centrais e o palco da história a ser narrada, a fim de situar o ouvinte em relação ao tema abordado, que, no caso da narrativa aqui analisada, é a Primeira Guerra Mundial.

⁴ O nome utilizado para a professora é fictício.

Na introdução, Marta apresenta os personagens, o tempo e o espaço da Guerra. Expõe a ideia de *conflito* entre vários países, sobretudo quando destaca um dos pontos escritos no quadro: “A questão do conflito mundial, choque entre dois blocos de países com diferentes interesses”. Ela segue a lógica de apresentar elementos conflitantes, para só então começar a desenvolver a narrativa através de assuntos encadeados, realmente reveladores do que será exposto.

A professora começa a desenvolver seu *enredo* contextualizando em qual ambiente os eventos a serem narrados serão desenvolvidos, assim como o tempo no qual se situará a história, fazendo a exposição de alguns pontos, eleitos por ela como relevantes para aquele momento. Fala um pouco da Europa do início do século XX, esclarecendo melhor quais assuntos serão abordados a partir do tema para ela proposto pelo currículo da escola.

Vamos imaginar o seguinte: até 1914, toda Europa era considerada o ambiente mais favorável para a questão do lucro, riqueza, poder. Nós tínhamos a Inglaterra, tínhamos também a Alemanha e a França, diversos países estavam à frente no que se refere ao poder econômico. E a questão vinha também no sentido das colônias, por exemplo, a Inglaterra tinha colônias.

Apenas aqui, contextualizando, sobretudo econômica e politicamente, a Europa do início do século XX, situando as ações, mais claramente, no tempo e no espaço, é que a professora apresenta a *personagem* que se configurará como a protagonista de sua narrativa: a Alemanha. Para chamar a atenção a esta, ela se reporta, inicialmente, a um período posterior, a II Guerra Mundial, assim como a personagens e eventos impactantes desta, como o ditador nazista Adolf Hitler.

Fazendo alusão à situação econômica europeia, em especial da Alemanha, nitidamente tenta-se justificar o conflito-mor apelando para a situação de países que se tornaram “independentes tardiamente”, não possuindo colônias em um ambiente que, segundo a professora, era o “mais favorável para a questão do lucro, riqueza, poder...”. É, ainda, nessa contextualização e apresentação do ambiente que serão expostas, nominalmente, as personagens principais do conflito: a França e a Inglaterra, potências que tinham colônias, e a Alemanha, potência que não as tinham.

São desenvolvidos, a partir de pontos expostos no quadro, os conflitos que darão sentido e direcionamento à narrativa, sendo o primeiro a “Corrida armamentista”. Segundo a

professora, os países europeus começaram a produzir armas em massa e a Alemanha teria se destacado nesse quesito, ao produzir muito mais armas que as demais nações europeias:

O que seria isso? Diversos países produzindo e produzindo em excesso armas, muitos tipos de armas, de diversas formas: produzindo, importando, exportando. Isso entre as grandes potências europeias. Nesse ponto a Alemanha se destaca, e a Alemanha que até o momento era um país que não tinha colônias, porque tinha se tornado um país independente tardiamente, começa a produzir mais rápido do que as velhas potências europeias, no caso, a Inglaterra.

Na exposição do próximo ponto, intitulado “A fagulha que precipitou a explosão”, Marta expõe a morte do príncipe herdeiro do império austro-húngaro, Francisco Ferdinando. Com o intuito de salientar a importância desse evento para o desenrolar do conflito armado, assim como evidenciar o clímax de um determinado contexto, qual seja, a situação inamistosa em que se encontrava a Europa do início do século XX, desenvolve-se uma analogia (além daquela do ponto) para o assassinato do herdeiro do Império Austro-Húngaro:

Nós entramos aqui, em 1914, com o assassinato de Francisco Ferdinando, e eu coloquei pra vocês: a fagulha que precipitou a explosão. Nós podemos considerar Ferdinando, o seguinte: por exemplo, vocês estão em casa, acordam no meio da noite com muita sede. Aí vocês vão lá no filtro ou na geladeira. Vocês estão sonolentos, não estão sentindo ainda o corpo acordado. Vocês vão vagando pela cozinha se batendo, as luzes estão fechadas. Não é isso? Vocês vão apagar, vocês economizam energia [risos]. Vocês chegam lá no meio do caminho, aí vai lá, ó... Abre o filtro, né? Ou então pega água na geladeira e sai. E vai descendo e vai descendo [gesto garrafa enchendo um copo]... e você não se toca de que encheu o copo. Tá enchendo, tá enchendo, tá enchendo... até que, de repente, a água molha suas mãos, aí você se toca: Ah! Encheu... Aí vai e toma, mas depois de já ter sido feita aquela lambança toda. Nós consideramos, gente, a questão de Francisco Ferdinando isso: a última gota no copo d'água que já estava transbordando. Ou seja, toda a Europa estava fervilhando, fervilhando de confrontos... mas todos ficavam resguardados, esperando um momento que começasse a luta. Então o que que acontece? A morte de Ferdinando, que era o quê? Que era um arquiduque. Ele foi o quê? Foi a gota d'água. Ele foi a gota d'água da guerra.

Aqui se remete ao cotidiano dos alunos, fazendo-se referência a um fato do dia-a-dia. A professora se aproveita de “elementos familiares, (...) próximos à realidade dos discentes, que são evocados para promover a aprendizagem da temática em estudo” (CUNHA, 2005, p.

231). Cria-se um enredo à parte, fictício, com o intuito de dar a noção real do que significou o assassinato de Francisco Ferdinando para o início da guerra.

A “gota d’água” incorpora o papel do fato que é o assassinato; o “copo cheio”, a situação de conflito vivenciada, sobretudo por questões de cunho econômico; o transbordamento da água, o início do conflito; a madrugada evidencia o tempo, início do século XX; o corredor da casa dos alunos, no meio da noite, a Europa que fervilha na luz apagada.

Na sequência, preparando terreno para a questão das *trincheiras*, ela muda o foco narrativo para melhor conquistar a atenção da turma e, desta vez, se coloca como um soldado dentro das trincheiras, esperando os adversários: “Meu Deus, eles estão chegando, eles estão chegando!”. A professora usa aqui o que a teoria do discurso chama de “solilóquio”⁵: o narrador entra em um determinado personagem a fim de esclarecer algo que está sendo descrito. No caso, busca-se mostrar o possível clima de tensão psicológica que os soldados viviam dentro das trincheiras, esperando a hora de um combate que nem sempre veio, o que fazia com que muitos adoecessem, ou, como diz a professora, com base em termo sugerido pelos alunos, ficassem “loucos”. Exclamação que, mais uma vez, evidencia a tentativa de aproximação da realidade, a partir de uma expressão informal dos seus alunos.

Marta continua sua exposição, destacando as alianças feitas entre os países europeus: “Nós temos a Tríplice Aliança e a Entente”. Dois grupos de personagens bem definidos, em posições mais claramente opostas a partir desse ponto da narrativa. É aqui, também, que a Alemanha desponta como uma espécie de vilã da história. É dada ênfase à ideia de que ela teria iniciado e seria a causadora de todo o imbróglio: “A questão aqui, da aliança, ela começou por causa da Alemanha. A ideia de sempre produzir mais, de querer dominar, a ideia de que podemos conquistar o espaço europeu... essa era a ideia que a Alemanha tinha e com isso ela foi se envolvendo”.

Partindo dessa ideia de um projeto de domínio e conquista do espaço europeu pela Alemanha, traz-se à tona, numa interrogação, a questão do nacionalismo: “O que seria o nacionalismo?”. Para o bom entendimento do conceito, explora-se, novamente, a analogia, a relação do passado com o presente, com algo próximo da realidade do público ouvinte.

⁵ A linguagem, aqui, aparece de forma lógica e concatenada. É o recurso utilizado no teatro ou nos romances: o personagem, em face do leitor ou expectador, articula seus pensamentos em voz alta. O foco é sempre em primeira pessoa.

Alude-se, agora, a um evento que estava acontecendo no momento da aula: a “convocação da seleção brasileira” para a Copa do Mundo de 2010. Primeiramente, fazendo um apelo para questões de gênero, dizendo não importar mais a distinção entre meninos ou meninas para esse assunto, a professora pergunta se eles sabem o que se passava naquele momento na televisão, na qual todo o planeta estaria ligado. Eles, de prontidão, respondem que é a convocação. Ela, então, expõe a seguinte ideia:

[...] na convocação da seleção brasileira ninguém se pergunta que time vai, se é Palmeiras, Corinthians, não: é a seleção brasileira. Então, nesse momento, todo o país se une. Dizem: “Ah, eu quero ver quem são os jogadores que vão defender a minha pátria”. Não é assim? Gente, isso daí se chama nacionalismo. É o amor, o culto à sua nação.

Com base na união de torcedores de clubes de futebol rivais (Palmeiras e Corinthians) em torno da “seleção brasileira”, a professora constrói a ideia de nacionalismo. No intuito de evidenciar mais ainda esse momento, já narrado com certa emoção, ela se coloca, junto a seus alunos, no lugar de uma personagem: o torcedor que, independentemente da qualidade dos jogadores de sua seleção, crê, convictamente, na vitória. Conclui, dando como exemplo a Alemanha, dizendo que o nacionalismo está ligado à certeza de que seu país é o melhor e de que se deve lutar por ele: “Tudo pra eles [os alemães] era o quê? A ideia de ‘meu país é melhor’, ‘o meu povo é o mais preparado’, ‘nós temos condições de dominar o mundo’... Essa era a ideia deles...”.

Na sequência de uma exposição rápida sobre os quatro anos de destruição e dos milhares de mortos deixados pela guerra, a professora passa à questão que intitula de “A preparação da paz?”. Afirma que os termos em que a paz foi anunciada não condiziam com o real significado desta, havendo, na verdade, uma imposição de sanções aos países derrotados.

É nesse trecho da narrativa que entra em cena o possível herói da história, os Estados Unidos da América: “Eles é que foram decidir, pensar juntamente com os outros vencedores qual seria a punição dos países derrotados...”. Note-se o caráter personalista que é dado aos países envolvidos no conflito: eles têm características e sentimentos estritamente humanos: “Neste primeiro momento surgiu a ideia de perdoar”.

Há um conflito nas palavras de Marta quando, ao esclarecer o Tratado de Versalhes, surge a afirmação de que este “humilhava” a Alemanha, contrapondo-se ao objetivo inicial, a “paz”. Essa humilhação teria sido um dos motivos para a deflagração da Segunda Guerra Mundial: não podendo mais produzir armas e sendo governada por forças externas, a

Alemanha, rancorosa, levará o mundo europeu a um segundo conflito de proporções mundiais.

É com a entrada dos Estados Unidos no conflito que a professora destaca o último ponto a ser tratado na aula, “O fim da era europeia”. Neste, claramente, figura o grande herói da história. Em tons positivistas, nos quais as grandes personagens decidem os rumos da história, releva-se a ação do país de forma a deixar na sombra os países envolvidos diretamente nos quatro anos de guerra: “(...) os Estados Unidos da América, que chegou todo forte, conseguiu derrotar a Alemanha e os países da Tríplice Aliança”. Desbancando o poderio europeu, os EUA saem do conflito como a grande potência mundial.

3 O TEMPO

Todo enredo evolui no tempo e no espaço. É na camada temporal que os acontecimentos são organizados de forma a se tornarem compreensíveis: “Os eventos são marcados por estados que se transformam sucessivamente. [...] Tal transformação ocorre na camada temporal” (CARDOSO, 2001, p. 35). Para Cardoso, no decorrer do tempo há sempre a transformação do acontecimento principal (nesse caso, a Primeira Guerra Mundial), na medida em que acontecimentos periféricos são concluídos e, na sequência, outros se iniciam.

Observa-se esse aspecto quando a professora Marta apresenta fatos e discute conceitos no decorrer de sua narrativa. Isso ocorre, por exemplo, quando ela fala da desigualdade econômica e da corrida armamentista para, em seguida, justificar o porquê da morte de Francisco Ferdinando ser o estopim para o início da guerra. Sem essa organização sequencial, não necessariamente cronológica, só teríamos fatos desconexos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, documentos que servem de base para a construção do currículo de cada disciplina, trazem, em relação à História, uma longa discussão acerca da noção do tempo, salientando a localização temporal como essencial para que o indivíduo compreenda a sociedade na qual está inserido.

Para que o indivíduo saiba se portar diante do outro, igual ou diferente, os PCN's apresentam várias formas de se conceber o tempo, numa tipologia parecida com a de Cardoso, ainda que para situações distintas, visto que o autor reporta-se mais à narrativa como ficção. Discorrendo sobre as relações do tempo com a História e a narrativa, os PCN's afirmam que

[...] é preciso igualmente que o tempo histórico seja entendido como objeto da cultura, como criação de povos em diversos momentos e espaços. É da cultura que nascem concepções de tempo tão diferenciadas como o tempo mítico, escatológico, cíclico, cronológico, noções sociais criadas pelo homem para representar as temporalidades naturais [...] (BRASIL, 1999, p. 23).

Tendo por base essa tipologia dos PCN's para o Ensino Médio, identificar-se-á quais dessas noções de tempo a professora, trabalhou em sua exposição sobre a Primeira Guerra Mundial.

3.1 O tempo histórico

O *tempo histórico* é o “tempo maior” do qual nos fala Cardoso (2001, p. 39). Ele revela os processos que caracterizam uma determinada época, as formas em que uma sociedade se organizou e os eventos que a marcaram para diferenciá-la de outros tempos, também históricos. Os historiadores, assim como os teóricos da literatura, concebem o tempo como um elemento essencial de articulação da narrativa historiográfica, mas, diferentemente destes, o concebem também como algo dotado de historicidade: “(...) toda ‘representação do tempo’ é subjetiva, socialmente localizada, e [...] a própria representação do ‘tempo histórico’ é ela mesma histórica” (BARROS, 2005, p. 145). A noção de tempo histórico está, portanto, submetida ao próprio tempo, às sociedades e às épocas que tentam representá-lo.

Na aula da professora Marta sobre a Primeira Guerra Mundial, o tempo histórico se revela logo no início da exposição, quando ela contextualiza a Europa antes de 1914, por meio de acontecimentos e situações causadas por questões econômicas e políticas. Inicialmente, ela faz referência, de forma não datada, ao processo de independência política da Alemanha – e de outros países, como a Itália, mesmo não os citando – que acontece apenas na segunda metade do século XIX. A Europa, na época, era o principal centro econômico do mundo, havendo, contudo, desnível, pois países como a Alemanha não tinham colônias, por terem se tornado independentes depois dos outros:

[...] diversos países estavam à frente no que se refere ao poder econômico, e a questão vinha também no sentido de colônias. Por exemplo, a Inglaterra tinha colônias, a França tinha colônias na África e alguns países que foram se tornando independentes tardiamente, eles não tinham colônias, é o caso da Alemanha e outros.

Em seguida, destacando a corrida armamentista, sugere-se o clima de rivalidade e de insegurança que vivia parte da Europa, naquele momento, dividida em dois blocos de superpotências, a Tríplice Aliança e a Tríplice Entente, que, a qualquer momento, podiam entrar em guerra. Faz-se isso com a metáfora do copo d'água que “tá enchendo, tá enchendo, tá enchendo”.

Outro ponto revelador do momento histórico abordado é o nacionalismo, que revela o possível sentimento dos nacionais que estavam para entrar em conflito. Marta, tendo consciência do quanto essa questão era relevante para se compreender o contexto, empolga-se em dizer que “Tudo pra eles era o quê? A ideia ‘de meu país é melhor’, ‘o meu povo é o mais preparado’, ‘nós temos condições de dominar o mundo...’”. Essa era a ideia deles.

Por fim, a professora, tendo por base o contexto, as causas e as possíveis consequências do Tratado de Versalhes, sugere que o clima de incertezas que acompanhou o pré-guerra não tem fim com o término da guerra, porque o tratado “humilhava a nação alemã”, mantendo o revanchismo que gerou o conflito. Ela conclui que “todo o Tratado de Versalhes possibilitou a Segunda Guerra Mundial”.

Supomos que a professora apresenta o *tempo histórico* mediante esses assuntos que enformam a Primeira Guerra Mundial. O “tempo maior”, dentro do qual Cardoso engloba todos os outros, é exposto por meio dos momentos frisados: os acontecimentos narrados são, a um tempo, causas e consequências do contexto. Dessa forma, pode-se dizer que a professora Marta não trabalha de forma factual e cronológica, não apresenta os eventos de forma serial, seguindo uma ordem natural, na qual os eventos teriam acontecido, mas o faz apenas quando a narrativa o demanda. Quando utiliza, por exemplo, a metáfora do copo d'água, ela adota a seguinte sequência de ações: despertar – caminhar – encher o copo – molhar as mãos.

É dentro da perspectiva do *tempo histórico* que podemos falar de curta, média e longa duração do tempo no campo da história. É esclarecedora a síntese de Barros acerca da duração, com base na tese sobre o Mediterrâneo, de Fernand Braudel:

[...] é sobre esta história quase-imóvel de longa duração – a temporalidade espacializada onde o tempo infiltra-se no solo a ponto de quase desaparecer – que se erguerá o segundo ato, a ‘média duração’ que rege os “destinos coletivos e movimentos de conjunto”, trazendo à tona uma história das estruturas que abrange desde os sistemas econômicos até as hegemonias políticas, os estados e sociedades. Trata-se de uma história de ritmos seculares, e não mais milenares, e depois dela surgirá o último andar – a ‘curta duração’ que rege a história dos acontecimentos, formada por “perturbações superficiais, espumas de ondas que a maré da história carrega em suas fortes espáduas” (BARROS, 2006, p. 467).

De acordo com esses conceitos, a professora trabalha, em sua narrativa, com a perspectiva da *média duração*. Percebemos isso, já no início de sua exposição, quando narra a estrutura econômica e política vivida pela Europa no final do século XIX e início do XX, com grandes potências lutando desenfreadamente em torno da “questão do lucro”, num clima de rivalidade entre nações que estavam prestes a entrar em um conflito armado. Podemos ainda, incluir o sentimento nacionalista do qual fala a professora no âmbito da *média duração*, pois é fruto daquela estrutura.

Além desse contexto econômico e político, que chamamos de “histórico”, há na narrativa de Marta o tempo da *curta duração*, ou o tempo dos acontecimentos. Percebemos isso, na apresentação da morte do arquiduque Francisco Ferdinando, da formação das alianças entre as potências europeias e, ainda, no tratamento que ela dá ao Tratado de Versalhes.

4 O ESPAÇO

O espaço aqui será considerado apenas nas suas perspectivas mais “tradicionais”⁶, como materialidade física, como categoria gerada por relações sociais ou, mesmo, como realidade que se vê estabelecida imaginariamente em resposta a esses dois fatores (BARROS, 2006). Essas noções surgiram, principalmente, a partir dos contatos da historiografia do século XX, com a Geografia.

De forma simplista, podemos identificar o espaço no qual é desenvolvida a narrativa em discussão com o espaço físico, historicamente construído, chamado “Europa”. Aprofundando-nos, contudo, mais um pouco, na análise em torno da categoria *tempo histórico*, podemos restringir o espaço à Europa do final do século XIX e início do século XX, tal como se apresentava política e economicamente.

Partindo do princípio de região como uma “unidade definível de espaço, que se caracteriza por uma relativa homogeneidade interna com relação a certos critérios” (BARROS, 2006, p. 463), é que identificamos o espaço no qual se desenrolará os conflitos, chamado de “Primeira Guerra Mundial”: um ambiente no qual predominaria a busca pelo lucro, gerando a realidade do “imperialismo”, num embate de nações que buscam se firmar

⁶ Digo “tradicional” porque, no diálogo da História com outras disciplinas, chega-se, hoje, a falar até de “espaço como campo de forças”, que rege, inclusive, a compreensão das práticas discursivas (BARROS, 2006, p. 466).

como a mais poderosa daquele ambiente. Através, sobretudo, do viés econômico, se define uma espacialidade, a “Europa”.

Podemos, ainda, identificar um espaço reordenado pelo homem político. Quando a professora fala da Alemanha, Inglaterra, França, Áustria-Hungria, discorre sobre unidades que foram criadas pelo homem, ao longo de processos, por vezes conflituosos, como o vivido no momento narrado, em que a guerra substituiu a política, e que se sobrepõem à ordem natural do espaço.

A história, como é por nós entendida, assim como não pode ser concebida sem a categoria *tempo*, não o pode também sem a noção de *espaço*⁷. Braudel é contundente: “uma civilização é, na base, um espaço trabalhado, organizado pelos homens e pela história”, perguntando, por fim: “[...] o que é uma civilização senão a antiga instalação de uma certa humanidade em um certo espaço?” (*apud* BARROS, 2006, p. 466).

5 PERSONAGENS

As personagens que compõem a narrativa histórica são de ordens diversas, em razão do historiador narrar tanto os feitos de seres individuais como os de coletividades maiores. Na exposição analisada aqui, por exemplo, tanto é personagem o herdeiro do Império Austro-Húngaro, Francisco Ferdinando, cujo assassinato serve como estopim da guerra, quanto a Alemanha, que teria sido a sua verdadeira causadora. Aqui, temos modelos de personagens que sofrem e são sujeitos de ações.

Ricouer explica a personificação de entidades coletivas como Estados, classes e movimentos sociais como sujeitos da história, afirmando que

[...] a referência oblíqua do fenômeno societal aos indivíduos justifica a extensão analógica do papel de personagens às entidades de primeira ordem da história. Em virtude dessa analogia, as entidades históricas de primeira ordem podem ser designadas como os sujeitos lógicos de verbos de ação e de paixão (1994 *apud* MOSCATELLI, 2000, p. 4).

Assim sendo, o fato de a professora dizer que a Alemanha causou a guerra não implica que a afirmação (acusação) recaia sobre cada indivíduo que compõe essa nação. Da mesma

⁷ Isso é de tal forma evidente que os PCN's do ensino médio se referem à categoria “espaço” sempre em concomitância com a de “tempo”.

forma, quando se fala da Tríplice Aliança, acordo feito entre Alemanha, o Império Austro-Húngaro e a Itália, ou da Tríplice Entente (formada por Inglaterra, França e Rússia), não significa, definitivamente, que haja consenso entre os elementos que as compõem. Esse pressuposto não implica, segundo Ricoeur, nenhum tipo de reducionismo.

A Alemanha, dentro do contexto histórico do final do século XIX e início do XX, se configura como a personagem principal da narrativa de Marta, pois se apresenta como aquela que produz fatos. Por exemplo: “A gente sempre escuta falar que a Alemanha foi a que deu o passo inicial do confronto”; no caso da corrida armamentista, ela “começa a produzir mais rápido do que as velhas potências europeias”; ou, ainda, no caso da configuração das alianças entre as potências de Europa, quando se diz que “ela começou por causa da Alemanha. A ideia de sempre produzir mais, de querer dominar, a ideia de podermos conquistar o espaço europeu... Essa era a ideia que a Alemanha tinha e com isso ela foi se envolvendo”. Todas essas ações colocam a Alemanha como a personagem principal do enredo desenvolvido, mesmo como uma espécie de vilã, pois as ações a ela atribuídas são, por vezes, de cunho negativo, visto que geraram um conflito que levou a “quatro anos de destruição”, no qual, “em toda a Europa, milhares de pessoas morreram”.

As demais personagens da narrativa se postam como antagonistas, pois se colocavam contra o projeto da Alemanha de “conquista do território europeu”. Elas se definem nas tentativas de impedir a protagonista da história de alcançar seus objetivos. Nesse sentido, o grande antagonista da história são os Estados Unidos da América que “chegou todo forte, conseguiu derrotar a Alemanha e os países da Tríplice Aliança, e, após a Primeira Guerra Mundial, ele se tornou o quê? A grande potência”.

6 NARRADOR E FOCO NARRATIVO

O receptor do discurso narrativo é informado sobre aquilo que o narrador lhe apresenta, e conhece a história a partir do que aquele que narra quer comunicar. O fato histórico tem, segundo Veyne (1998, p. 41), uma “organização natural”. As coisas acontecem em certa ordem, cabendo ao historiador reencontrá-la. No entanto, para fazê-lo, ele necessita aprofundar-se na explicação, superando, assim, a simples organização dos fatos, instante no qual ele foge da objetividade da história. É nessa organização, que podemos chamar de

*trama*⁸, que o historiador dá sentido ao narrado. O foco narrativo vai ser definido aqui, quando, em sua seleção, o historiador julga o que seria ou não digno de ser mencionado, e “escolhe, livremente, o itinerário” do que está sendo narrado.

Marta, na posição de narradora, sabe a situação em que se encontravam as grandes potências europeias na época narrada e seus objetivos futuros. Por exemplo, quando fala da Alemanha, diz que estava em situação desconfortável por não ter colônias, por causa de sua tardia independência; começa, então, a produzir armas, mais rápido e com melhor qualidade que as outras potências, sobretudo a Inglaterra. Para se fazer afirmações dessa natureza, pressupõe-se que o indivíduo conheça, intimamente, esses detalhes. O narrador, onisciente, encontra-se como testemunha no *espaço* e no *tempo* em que o enredo se desenvolve, sabendo de tudo a respeito do que acontece.

Quanto à sua posição em terceira pessoa, pode-se classificar esse narrador ainda de acordo como outro referencial, percebendo se ele aparece de forma neutra ou se estabelece na posição de intruso, fazendo julgamentos sobre as personagens. Em alguns momentos consegue se posicionar de forma objetiva; em outros, não.

A educadora, claramente, seguindo a lógica proposta pelas situações descritas, tenta ser objetiva, mas, evidentemente, não atinge a neutralidade, pois, se assim o fizesse, estaria sujeita a severas críticas por parte dos historiadores. Dentro de suas possibilidades, ela procura não fazer comentários nem lançar opiniões pessoais que coloquem em julgamento a ação das personagens, embora seja complicado se colocar entre a narrativa e o público ouvinte com essa pretensão.

Por fim, ainda podemos identificar alguns momentos na narrativa de Marta que a colocam na posição de narradora em primeira pessoa, vivendo acontecimentos descritos por uma personagem, o que dá ao ouvinte a ideia de um testemunho. Por exemplo, quando ela se passa por um soldado entrincheirado, com medo dos soldados inimigos que podem chegar a qualquer momento – “Meu Deus! Eles estão chegando! Eles estão chegando!” –, a amplitude do olhar dessa personagem tem um ângulo mais limitado, pois ela se encontra em um local determinado, não sabendo o que se passa na cabeça nem qual a ação das outras personagens. Colocada na posição de alguém que vivenciou, de fato, o que se passa, extrapola, porém, a

⁸ Paul Veyne assim conceitua *trama*: “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” (2008, p. 42).

perspectiva de um narrador puramente observador ou até mesmo onisciente, visto que este último conhece os sentimentos e sensações dos personagens, mas não os vivencia realmente.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ato de narrar em si, como bem observou White, é tão aparentemente natural ao ser humano quando este quer representar algo, tão parte do cotidiano e do senso comum, que se tem dificuldade em aceitá-lo, independente do campo de estudo, como algo que possa assumir status científico. Pondera, porém, que a narrativa não deve, por isso, ser descartada, pois há uma severa distinção a sempre ser feita entre relatos ditos históricos e os ficcionais, que “o conteúdo dos relatos históricos são acontecimentos reais, coisas que realmente ocorreram, e não acontecimentos imaginários, inventados pelo narrador” (WHITE, 2001, p. 49).

A narrativa da professora Marta sobre a Primeira Guerra nos mostra exatamente isso, que os recursos da narrativa literária servem perfeitamente de suporte para a exposição sobre acontecimentos históricos, de forma que esses sejam bem organizados para o bom entendimento do ouvinte. Mostra também que não há nenhum tipo de prejuízo em tal ato ao caráter científico do conhecimento histórico.

A professora usa os elementos da narrativa literária na sala de aula com o explícito propósito de fazer a transposição didática de um determinado conhecimento bem estruturado e metodologicamente articulado, fruto de pesquisas documentais, em uma linguagem acessível e prazerosa para seus alunos. Sem, com isso, tirar de sua narrativa o propósito da História e seu compromisso com os acontecimentos reais.

Ela faz uso de analogias com o intuito de facilitar a compreensão de conceitos e situações de compreensão mais difíceis para os alunos, uma vez que as analogias permitem mediações simbólicas. Utiliza tal recurso, por exemplo, quando tenta explicar o conceito de nacionalismo, falando da Seleção Brasileira de Futebol, ou com a analogia entre a “última gota em um copo de água cheio” e a situação política da Europa no início do século XX.

Outro aspecto visível na narrativa de Marta é o caráter interpretativo desenvolvido pelo historiador no ato de narrar. Para organizar sua narrativa, ele deve adotar necessariamente um modo de contar sua história, a forma como vai tecer seu enredo. Marta dá forma ao seu enredo, por exemplo, a partir da oposição dos personagens centrais – Alemanha

protagonista e Estados Unidos antagonista – e fazendo analogias com situações cotidianas – como a do assassinato de Francisco Ferdinando e o copo d’água cheio.

Os acontecimentos a serem narrados, em si, não dão forma ao enredo. É o historiador, no ato de narrar, que dá o tom aos acontecimentos. A professora faz uma narrativa dramática e ao mesmo tempo cômica, para dar fluidez e prender a atenção de seus alunos, sem, no entanto, ferir o real proposto da História.

Pode-se afirmar que os elementos da narrativa, assim como o uso de analogias nas aulas de história, desempenham um papel importante como metodologia que visa à organização dos fatos históricos de forma a organizá-los, facilitando sua compreensão e, principalmente, envolvendo os interlocutores, os alunos, nas tramas da narrativa histórica. Análises como esta exploram um recurso que, em colaboração com outras abordagens e práticas, pode contribuir para ampliar o leque de alternativas pedagógicas disponíveis ao professor em sala de aula.

Caracterizando a educação como uma recapitulação das formas de compreensão e de organização cultural da humanidade, situa-se a narrativa como elemento essencial para a estruturação de um modelo curricular. O interesse na narrativa para fins didáticos, nesse caso específico, está no que ela pode nos ajudar a ensinar sobre acontecimentos históricos.

LITERARY NARRATIVES AS RESOURCE FOR HISTORY TEACHING

Abstract

This article aims at discussing the potential of narratives in history teaching, highlighting the historical narrative in classroom and their dialogue with literary narrative. Therefore, it is resorted to Withe’s (2001) assumptions on the relationships between historical narrative and literary discourse, and to Veyne’s (2008) description of history as a narrative of events. Thus, it is applied principles of ethnographic methodology such as observation, description and analysis, from a wide concept on narrative, highlighting its potential on what regards to history teaching. In view of that, it is analyzed, according to Cardoso’s (2001) typology, the oral narrative from a history lesson about World War I addressed to a high school class, by describing its *plot*, the manner the *characters* were worked on, *time* and *space*, and the *narrator* position and its *narrative focus*. Thereby, it is aimed at identifying what conceptions of history are revealed in such narrative as well as perceiving how the structure and functions

of those elements allow the spread of scientific culture and the necessary contextualization in order to interpret history towards didactic ends.

Key-words: Historical Narrative; Literary Narrative; Elements of Narrative; History Teaching; Didactic Mediation

LAS NARRACIONES COMO RECURSO PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Resumen

Este artículo tiene por objetivo discutir el potencial de las narrativas en la enseñanza de história, destacando la narrativa histórica en sala de clase y su diálogo con la narrativa literária. Seguimos los presupuestos de Withe (2001) sobre la relación entre la narrativa histórica y el discurso literário, y Veyne (2008), al describir la História como una narrativa de hechos. Utilizanse los principios del método etnográfico como la observación, la descripción y la análise, siguiendo una visión ampliada de la narrativa, destacando su potencial en la enseñanza de la história. Analisase, a partir de la tipología presentada por Cardoso (2001), la narrativa oral de una clase de História sobre la Primera Guerra Mundial, elaborada por una profesora para una clase de tercer año de Secundária, describiendo su trama, la forma como se trabajó con los *personages*, el *tiempo* y el *espacio*, el punto de vista del *narrador* y su *foco narrativo*, buscando identificar que concepciones de História se revelam en la narrativa e identificando como la estructura y la función de esos elementos permite a disseminación de la cultura científica y la contextualización necesaria a la interpretación de la história para fines didácticos.

Palavras-Clave: Narrativa Histórica; Narrativa Literária; Elementos de la Narrativa; Ensino de História; Mediação didáctica

REFERÊNCIAS

AMORIM, G. F.; RABÊLO, M. Z. G.; RODRIGUEZ, J. A.

BARROS, José D'Assunção. História, Espaço e Tempo: interações necessárias. *Varia História*. Belo Horizonte, vol. 22, nº 36, p. 460-476, jul/jez. 2006.

_____. Os usos da temporalidade na escrita na história. *Saeculum Revista de História*, João Pessoa, vol. 13, p. 144-155, jul/dez. 2005.

BLOCH, Marc. *Apologia da História ou Ofício de Historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL. MEC. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. O papel da educação na sociedade tecnológica. In: _____. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio* (1ª parte). Brasília: MEC/Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 1999.

CARDOSO, João Batista. *Teoria e prática da leitura, apreensão e produção de texto: para um tempo de "PÁS" (Programa de Avaliação Seriada)*. Brasília: Universidade de Brasília, São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2001.

CUNHA, André Victor Cavalcanti Seal da. "O professor de história como um narrador escolar" ou "os múltiplos usos da oralidade na (re)invenção das narrativas históricas escolares. *Práxis Educativa*. Ponta Grossa, PR, v. 1, n. 2, p. 107-124, jul./dez. 2006.

MELLO, Ricardo Marques de. Da utilidade e desvantagem da história para Hayden White. *Varia História*. Belo Horizonte, vol. 25, n. 42, p. 611-634, jul/dez. 2009.

_____. Teoria do discurso historiográfico de Hayden White: uma introdução. *OPIS* (UFG), v. 8, p. 120-145, 2009.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. *Professores de história: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

MOSCATELI, Renato. A narrativa histórica em debate: algumas perspectivas. Revista Urutágua. *Revista Acadêmica Multidisciplinar*. n. 6, abr/mai/jun/jul. 2000.

WHITE, Hyden. *Trópicos do discurso: ensaios sobre a crítica da cultura*. 2ª ed. São Paulo: EDUSP, 2001.

VEYNE, Paul Marie. *Como se escreve a história; Foucault revoluciona a história*. 4ª ed., Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008.

Data de recebimento. 25/03/2015

Data de aceite. 27/10/2015