



Revista Tempo e Argumento

E-ISSN: 2175-1803

tempoeargumento@gmail.com

Universidade do Estado de Santa Catarina
Brasil

de Campos Tourinho, Maria Antonieta
História e ficção: fronteiras e ensino de história
Revista Tempo e Argumento, vol. 2, núm. 1, enero-junio, 2010, pp. 176-199
Universidade do Estado de Santa Catarina
Florianópolis, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338130372012>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto



TEMPO E ARGUMENTO

Revista do Programa de Pós-Graduação em História
Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 176 – 199, jan. / jun. 2010

HISTÓRIA E FICÇÃO: fronteiras e ensino de história

Maria Antonieta de Campos Tourinho*

Resumo

Nesse artigo, a autora busca discutir as fronteiras existentes entre história e ficção e suas ressonâncias no ensino de História da Educação Básica. A partir de teorizações de historiadores como White, Schama, Burke e Gay, reflete sobre visões mais radicais e mais moderadas em relação à flexibilidade destas fronteiras. Amplia esta discussão em cima de temas que considera fundamentais para a sua compreensão como: o estilo; o olhar contemporâneo e a recriação da história; a poesia e o ensino de História; a narrativa, o tempo e a ficção. Conclui considerando que, embora sejam tênues, sutis, delineadas e/ou demarcadas, as fronteiras entre história e ficção existem. Concorda com Burke quando este autor afirma que, para visitar estas fronteiras com mais segurança os historiadores precisam desenvolver suas próprias técnicas ficcionais. Visitas que podem significar, também para o professor de História, uma motivação para discutir com seus alunos questões historiográficas contemporâneas e do próprio conteúdo trabalhado no processo ensino e aprendizagem da Educação Básica.

Palavras-Chave: História. Ficção. Ensino de História. Narrativa e Tempo.

Introdução

A fronteira entre história e ficção está
aberta como no séc. XVIII.
Burke

Para o professor de História da Educação Básica, seja do ensino fundamental ou médio, relacionar história e literatura pode ter o sentido de acolher em seu processo de trabalho, a depender das suas concepções historiográficas, as narrativas, os mitos, a imaginação, a ficção, a poesia, a prosa, mais do que simplesmente trabalhar com obras

* Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Professora da Universidade Federal da Bahia. E-mail: tucaturinho@uol.com.br

literárias que tratem do mesmo tema focado em sua sala de aula. Este acolhimento não significa confundir história com literatura, nem considerar que história é pura ficção e sim a possibilidade de visitar delimitações, já que “existe uma larga área de fronteira entre as duas, que muda de lugar de uma época para outra” (BURKE apud COUTO, 1994, p. 4).

Schama (apud CARVALHO, 1997, p. 2), situando este “velho debate, pelo menos desde os gregos”, acrescenta que Tucídides achava que “toda a ação humana de maior significado era política e que a história era descoberta, numa forma sistemática e científica, do que levava a certos desenvolvimentos políticos”, enquanto Heródoto dizia exatamente o contrário: a história era, para ele, uma espécie de testemunho, de reportagem na qual tudo deveria ser apresentado.

Desse modo, desde Heródoto, passando por Michelet, “um historiador-escritor” (COUTO, 1994, p. 4) e chegando à atualidade, a escrita da história tem tangenciado a literatura e, desta maneira, visitado as fronteiras entre história e ficção. Como atualmente, da mesma forma que no período em torno de 1700, estas fronteiras estão relativamente abertas, parece-me que visitá-las, além de ser mais acessível e possível, pode significar uma experiência enriquecedora, principalmente para a percepção de que, embora tênues, sutis, delineadas e/ou demarcadas, elas existem.

Entretanto, mesmo os historiadores mais ousados são cautelosos no reconhecimento e/ou negação destas perigosas e flutuantes fronteiras. Simon Schama, historiador inglês que escreveu obras como *Cidadãos, uma Crônica da Revolução francesa* e *Certezas Mortas*, reconhece o uso da narrativa e da imaginação nos seus trabalhos, particularmente em *Certezas Mortas*. Porém, protestando que o livro foi tratado como um manifesto de desconstrução, ele constata que a dificuldade com a teoria narrativa em história consiste em se querer dizer que história e ficção são a mesma coisa e que toda história é fabricação literária e identifica este ponto de vista como do desconstrutivismo ortodoxo. As narrativas nunca reproduzem de maneira exata a história; porém, têm um papel análogo, estreito, já que vivem tempos diferentes, mas autenticamente relacionadas. A forma descritiva não é menos importante que a história analítica, e o seu prazer de trabalhar com o passado “é essa reconstrução textual de mundos perdidos que reconheço ser uma operação mais literária” (SCHAMA apud CARVALHO, 1997, p. 2).

Historia e ficção: onde termina uma e começa a outra? Em que a História contada pelos historiadores difere das histórias contadas pelos ficcionistas? Onde estão os limites que impedem a história de perder, sua natureza e especificidade de tornar-se, em suma, pura literatura? (COUTO, 1994, p. 4).

Considerando que é cada vez mais difícil responder com segurança a questões desse tipo, Couto observa que a idéia de que existe uma "realidade dos fatos", a ser recomposta fielmente pela ciência da história, tem sido contestada e hoje “pouca gente discorda de que a História, como reelaboração de um real fugidio, cheio de desvãos e arestas, tem seu tanto de ficção, fantasia, invenção.” (COUTO, 1994, p. 4). Entretanto, gostaria de acrescentar, mesmo entre aqueles que admitem fronteiras flexíveis entre história e ficção, que este “tanto de ficção, fantasia, invenção” tem mais influência no trabalho de uns historiadores do que no de outros. No primeiro caso, encontra-se o americano Hayden White e, no segundo, o inglês Peter Burke, historiadores cujas idéias sobre os rumos da historiografia contemporânea refletem essas questões.

White transpõe as perigosas e flutuantes fronteiras nas quais mesmo os historiadores mais contemporâneos pisam com cautela, tendo idéias bastante incisivas sobre a relação entre história e literatura. Afirma que, quando começou a reivindicar uma dimensão científica, a história reprimiu sua própria natureza artística e acabou nunca se estabelecendo como ciência. Esta reivindicação de distinção em relação à arte resultou em uma história presa ao realismo, e, por isso, o “romance – o texto literário - continua se desenvolvendo, mas o texto histórico ficou preso no século 19” (WHITE, 1995, p. 13). O distanciamento da arte e a pretensão de aproximação da ciência foram responsáveis pelo recalque da parte poética e imaginativa da história, o que criou uma distinção entre fato e ficção. Esta separação, assim como ocorreu nas artes e na literatura modernas, precisa ser superada, visto que a “cultura modernista e, agora, pós-modernista, transcendem a velha distinção do século 19 entre fato e ficção na nova concepção da escrita como um processo de invenção que não está nem de um lado nem de outro” (WHITE, 1995, p. 13). Na superação das fronteiras entre história e ficção, White é um historiador que se destaca, mesmo que se tenham em vista os menos ortodoxos dos seus contemporâneos, como Peter Burke.

Quando Burke começou sua carreira de historiador, a narrativa era considerada atribuição para romancistas e jornalistas e não para historiadores, já que, seguindo os exemplos de Karl Marx e Fernand Braudel, entre outros, “sustentávamos que o modo correto de compreender tanto o passado como o presente era analisar estruturas profundas, em vez de narrar meros eventos superficiais” (BURKE 2000, p. 18). Hoje, confessa não estar tão certo de que haja um modo correto de compreender o passado e o presente. Ajudou-o a mudar de idéia a leitura de trabalhos dos historiadores Golo Mann e Carlo Ginzburg – ambos filhos de romancistas –, diversos entre si: “o que têm em comum é que contam bem suas histórias”. Em

termos mais gerais, os historiadores da sua geração passaram a ter mais respeito pela narrativa, e não estão sozinhos nisto: “Entre outros grupos, os sociólogos, os antropólogos, os filósofos, os teóricos políticos, os advogados e os médicos caminham todos na mesma direção” (BURKE 2000, p. 18).

Ao contrário de White, asseverava que não estava afirmando que os historiadores sejam obrigados a se engajar em experiências literárias simplesmente por viverem na contemporaneidade ou a imitar determinados escritores pelo fato de suas técnicas serem revolucionárias. Mesmo que seja provável que os historiadores possam aprender algo a partir das técnicas narrativas de romancistas, isto não é o bastante para resolver todos os seus problemas literários: os historiadores não são livres para inventar seus personagens, ou mesmo as palavras e os pensamentos de seus personagens. Considera que os historiadores não inventam suas histórias. Descobrem-nas. Embora sua escolha de temas brote de seu próprio tempo e no momento de escrevê-las, precisam manter-se colados às evidências, porque os escritores de história só se permitem certos tipos de afirmação, enquanto os escritores de ficção têm mais liberdade.

Entretanto, os historiadores precisam também da imaginação, especialmente para interpretar os “fatos” brutos. Como também usam recursos literários (metáforas, diálogos, modos de aumentar o suspense), estão, em alguns aspectos, mais próximos dos romancistas e, em outros, mais distantes. Sinalizando que nem todos os historiadores têm consciência dessas convenções – mesmo que alguns historiadores atuais de fato escrevam bem e estejam muito conscientes das questões de retórica e estilo -, refere-se a experiências que incidentalmente alguns historiadores estão fazendo com sequências não-cronológicas, contando histórias para trás, a partir do presente ou introduzindo flashbacks, o que parece ser o que Schama busca no ensaio *Certezas Mortas*, em que deseja “virar tudo pelo avesso e mostrar o quanto na realidade as descrições históricas podem ser cortadas, interrompidas e facilmente separadas” (BURKE apud CARVALHO, 1997, p. 2).

O estilo

Palavra tem sexo - Mas amam-se umas às outras?
Amam-se umas às outras. E casam-se.
O casamento delas é que chamamos estilo.
Machado de Assis

Neste momento do artigo, revela-se uma questão controversa que tem passado, freqüentemente, ao largo das discussões historiográficas contemporâneas e é praticamente ignorada no ensino de História, sobretudo na educação básica. Em torno da questão do acolhimento (ou não) do estilo, se movimentam outras:

O que é estilo? A questão do estilo é uma questão desnecessária no ensino da História, particularmente na educação básica? O estilo poderia ocultar um conteúdo superficial ou banalizar um conteúdo denso?

“O estilo é um centauro, reunindo o que a natureza como que decretou que se mantivesse apartado”: com esta imagem, Peter Gay faz a introdução do seu livro *O Estilo na História* (1990, p. 17), abrindo a mim também portas para uma viagem de iniciação e de reconhecimento em torno do estilo, de suas implicações, além de algumas reflexões e considerações sobre o ensino de História.

A figura forte do centauro - familiar e estranha; harmônica e esdrúxula; bela e feia; integrada e apartada; própria e imprópria... enfim esquisita, tanto no seu sentido de raridade, delicadeza e requinte como no de feiúra e deselegância - parece traduzir uma dubiedade que atrai e também incomoda o professor de História, influenciando a sua percepção e o seu relacionamento com a questão do estilo. A depender de suas concepções historiográficas e pedagógicas, o professor de História, e aqui estou me referindo particularmente ao professor da Educação Básica, pode, até por falta de informação, ignorá-la; rejeitá-la como supérflua e/ou perigosa pelo risco de camuflagem de superficialidades e banalização de temas; ou considerá-la enriquecedora do seu trabalho, por permitir, entre outras possibilidades, a integração entre forma e conteúdo.

Para Gay (1990, p. 17), o estilo é forma e é conteúdo, “entrelaçados para formar a tessitura de toda arte e todo ofício - e também a História”. Eu acrescentaria que se entrelaçam para formar também a tessitura do ensino de História. Uma atenção com o estilo pode se expressar na seleção dos recursos didáticos, nas atividades desenvolvidas, nas intenções traçadas, no conteúdo escolhido e, dessa maneira, em vez de ser levemente um mero ornamento, pode estender-se aos próprios alicerces do trabalho do professor.

Uma atenção com o estilo no ensino de História pode significar também, além de um processo de aprendizagem mais conectado com as questões historiográficas contemporâneas, um trabalho mais aberto aos erros e acertos, aos inventos e contratempos, à ética e à estética, o que pode significar a abertura de um canal para possibilidades poéticas, ficcionais, artísticas, imaginativas...

Entretanto, tanto na escrita da história como na textura do seu ensino, é necessário cuidado com as armadilhas formais do estilo, que podem se superpor ao conteúdo e o sufocar. A História, e o seu ensino, até pelo talento que têm de encantar e na mesma medida entediar platéias as mais diversas, pode ser uma presa fácil de frivolidades, anedotas, profusão de imagens descontextualizadas, correndo o risco de se perder no maneirismo, na retórica, banalizando, desse modo, o conteúdo.

O estilo, entretanto, é ponte para o conteúdo e, além de dote, é conquista. Assim, este risco, parece-me, pode ser relativizado se o professor, no movimento do seu trabalho (inclusive nos momentos de planejamento), tiver discernimento de “que apenas em parte o estilo é dom do talento, pois é ainda ato da vontade, exercício da inteligência, tributo que a capacidade de expressão paga à disciplina, um instrumento da razão prática” (GAY, 1990, p.25). Enquanto as palavras transmitem informações, demonstram afeto, expõem advertências e é freqüente serem a transcrição verbal de emoções sem retoques, o “estilo é a utilização de meios para um fim, embora, como bem sabemos, também possua seu lado passional e faça suas revelações involuntárias” (GAY, 1990, p. 25).

Apesar de declarar que o seu interesse pelo estilo, portanto pela beleza e prazer, é anterior à sua decisão de tornar-se historiador, já que se interessa por ele até onde a memória alcança, Gay (1990, p. 171-173, 175) é um historiador que insiste na busca da verdade histórica. E ele a considera a principal obrigação do historiador a diferencia da ficção. Crendo “que fazemos bem em hesitar antes de igualar a verdade poética à verdade histórica”, já que a verdade é um instrumento opcional da ficção, não sua finalidade essencial, e o que é notável na ficção, enquanto se diferencia da história, não são seus limites, mas sua liberdade, Gay coloca fronteiras entre história e ficção, defendendo que “estabelecer a distinção entre as verdades da ficção e as verdades da história ajuda a especificar o tipo de arte, que é ou pode ser a história”, apesar de as técnicas estilísticas dos historiadores para expor suas verdades apresentarem “uma semelhança notável com as técnicas empregadas por romancistas e poetas para expor suas ficções”.

Para Gay, pode-se ler a história de diversas maneiras. Uma maneira proveitosa, porém, consiste em vê-la como um debate inconcluído entre os defensores da beleza com a verdade e os defensores da verdade sem beleza. Esta discussão, que considera redundante, “visto que a ciência não precisa ser tediosa, e a arte não tem por que ser imprecisa” (GAY 1990, p. 169), pode ser extrapolada para o ensino de História cujo professor, que quiser ser acurado, mas também interessante, precisa reconhecer, como Tácito e Voltaire o fizeram como historiadores, “que a via para o interesse passava pelas terras da arte.”

Eu acrescentaria: passa também pelas terras das incertezas, das opacidades, do caos, dos tédios, das compreensões, das harmonias, dos desentendimentos...e, em especial, no caso do professor de História, passa principalmente pelas terras das verdades e das invenções que, de modo explícito ou não, são searas de seu trabalho. As verdades são inerentemente ligadas à ciência, à razão e as invenções à imaginação, à fantasia, às artes e à literatura.

Para White (apud CARVALHO, 1997, p. 5), na história do texto histórico existem historiadores que escrevem, violando as ortodoxias do texto factual de seu tempo, pois sempre houve escritos experimentais que romperam fronteiras. Entre estes historiadores, podem-se destacar figuras como Jules Michelet que, no início do século 19 fez muito dentro do que chamamos de escrita experimental, nos seus esforços de dar aos leitores um acesso ao passado e é um exemplo perfeito de alguém que violou as regras e os cânones que identificavam o texto factual em contraposição ao que era visto como ficção; Jacob Burckhardt, que é um exemplo de escritor que experimenta, já que seus textos são muito diferentes dos historiadores convencionais. Dentre os escritores de nosso tempo, lembramos Le Roy Ladurie, que, como seus contemporâneos, “experimentam maneiras de lidar com períodos da história de que não temos conhecimento: como lidar com o acontecimento imaginário, como lidar com o acontecimento que você tem de imaginar em vez de documentar”.

E como lidar com este acontecimento mais imaginado do que documentado no ensino da história, particularmente no Ensino Fundamental quando a curiosidade do aluno sobre a veracidade dos acontecimentos é mais evidente? Será que esta heterodoxia historiográfica poderia ser acolhida também no ensino da história? (WHITE apud CARVALHO, 1997, p. 5).

Em aulas de História – particularmente nas aulas de História Antiga: quanto mais longe no tempo/espço mais aumenta a desconfiança – é freqüente a pergunta, geralmente acompanhada de um ar ligeiramente cético: *Professora como é que se sabe se isto realmente aconteceu?*

Esta é uma questão que atravessa gerações. Quando aluna, questionei, em silêncio, a metodologia de aula expositiva na qual o professor desfiava um rosário de datas e fatos e não permitia este tipo de questionamento. Fui alvo dela como professora e a continuo ouvindo nos períodos de estágio, e continuo a ouvi-la mesmo quando ela não é expressa, pois este é um fantasma que ronda o ensino de História.

Em minha experiência passada como aluna do ginásio, na qual a História me parecia revelada, esse questionamento permanecia nas sombras. Como professora de 1º e 2º grau, as respostas se assemelhavam àquelas que meus alunos, no período de estágio, dão hoje aos seus

alunos: a de que existem documentos nos quais o historiador fundamenta o seu trabalho. A diferença é que atualmente, com o advento das novas concepções historiográficas, as fontes se diversificaram e também algumas questões ligadas à historiografia já estão sendo trazidas para o ensino de História na Educação Básica. Mas, de certa maneira, esse questionamento ainda permanece na sombra. As respostas apenas respondem formalmente à questão e acalmam as desconfianças mais evidentes, sem que satisfaçam um nível de curiosidade historiográfica mais profundo e exigente. Assim, o ceticismo pode continuar rondando a questão, alimentando o desinteresse pela História e dificultando a compreensão da sua importância para a vida pessoal e coletiva do aluno.

Como considero que a formulação desta questão é também movida por um “espírito iluminista”, por uma necessidade “científica” de provas, pela busca de uma “neutralidade axiológica” que chega ao aluno via senso comum, tenho-me perguntado se um caminho não seria conduzir este ceticismo pelos meandros da historiografia, discutindo com os alunos até questões mais polêmicas, como as fronteiras entre ficção e história, entre razão e imaginação.

Traçar e percorrer este caminho de tal maneira que o próprio aluno possa ir percebendo que a história é também uma criação, repleta de verdades e invenções, da qual ele também pode participar. Este movimento, entretanto, não significa uma fantasia solta no tempo/espço, pois acontece em cima de evidências e vestígios de acontecimentos e personagens, sejam heróis ou pessoas comuns, que não são inventados. Como o historiador não é um romancista, não inventa seu personagem. Alexandre, César ou Napoleão realmente existiram. Sabe-se quando nasceram e como morreram. Os elementos que se conhece deles são inúmeros, “mas o papel do historiador é o de organizá-los, relacionando-os ao personagem, a seu caráter, a seus projetos, a suas intenções” (PERELMAN apud PESSANHA, 1988, p. 298). Como eles de fato existiram, distinguem-se de personagens fictícios, mas o historiador que escreve sobre eles, “organizando e relacionando informações, interligando “instantâneos”, montando seqüências e elos casuais, inevitavelmente cria, imagina, fabula: é narrador” (PESSANHA, 1988, p. 298).

Tenho conversado com meus alunos sobre esta possibilidade de trazer como resposta ao ceticismo do aluno da Educação Básica estas reflexões historiográficas. Alguns aceitam com restrições; outros acham arriscado, pois pode trazer falta de confiança na disciplina, no professor, provocar um relativismo perigoso e acirrar ainda mais o ceticismo. De qualquer maneira, são apenas discussões teóricas, ainda incipientes, que precisam ser aprofundadas para depois serem levadas para a sala de aula, de onde certamente voltarão transformadas e, por isso, ficam como possibilidades que precisam ser amadurecidas. Uma das vias para este

amadurecimento é o conhecimento das concepções de pensadores que se opõem e/ou se complementam entre si. De Tucídides e Heródoto aos historiadores da atualidade, este drama entre razão e imaginação tem permeado, através dos tempos/espacos, a escrita da história. À dicotomia História Profana - História Sagrada, acontecida no Medievo, seguiu-se, no séc. XVII, a bifurcação *História-arte* e *História-ciência*, respectivamente a narração e a pesquisa “definidas e separadas no séc. XIX” (NUNES, 1988, p. 10). Assim, enquanto um Michelet e um Macaulay, segundo Nunes, competiam com os grandes romancistas da época, um Leopold Ranke, que personificou o ideal da história-ciência, preferia a verdade histórica, “mais bela e em todo caso mais interessante do que toda ficção novelesca. Desviei-me desta e resolvi evitar toda invenção e fabricação nas minhas obras e apegar-me aos fatos” (RANKE apud NUNES, 1988, p. 11).

Alguns pensadores tentam retomar o elo entre ciência e arte, entre verdades e invenções... enfim, entre imaginação e razão. O historiador Schama (apud CARVALHO, 1997, p. 2), citando Thomas Macaulay, dizia que “história era uma matéria disputada por dois poderes que não se reconhecem: um é a imaginação o outro a razão” e declarava que o que tentava fazer era levar a imaginação e a razão a uma coexistência pacífica e reconhecia que às vezes esta é uma tentativa bem difícil.

É sobre esta coexistência que também reflete o filósofo Jean-Jacques Wunenburger, fundador do Centro Gaston Bachelard de Pesquisas sobre o Imaginário e a Racionalidade, da Universidade de Dijon, em entrevista realizada quando ele veio à Bahia participar do *I Colóquio Gaston Bachelard Ciência e Arte*. Observando que seu trabalho filosófico pretende contribuir para a superação da oposição entre a racionalidade, de um lado, “e, de outro, todos os procedimentos do pensamento simbólico, para mostrar suas interferências e complementaridade, sem confusão nem sincretismo” (WUNENBURGER apud SANT’ANNA, 2002, p. 1), este filósofo faz algumas considerações sobre esta relação que podem também contribuir, parece-me, para diminuir o receio de se levar este tipo de questão para o ensino de História, particularmente na Educação Básica.

Wunenburger defende a conveniência de se formar homens com uma cultura racional que lhes permita dominar as ciências e as técnicas, além de formá-los “numa cultura poética, imaginativa, onírica, que lhes permita reencontrar sua espessura pessoal, que atualmente se encontra sufocada pelos manipuladores das mídias, dos sons e das imagens” (WUNENBURGER, apud SANT’ANNA, 2002: p. 1). A cultura unilateral, desenvolvida na maior parte da civilização ocidental, considera o homem sob uma única face: a do domínio racional. O século XX provou a insuficiência deste projeto e, “para reencontrar o homem real,

isto é, duplo, é preciso, como dizia Gaston Bachelard, desenvolver no homem sua função do irreal, que não é fonte de inadaptação, mas, ao contrário, de superadaptação, de liberdade. Para isto é necessário encontrar uma linguagem comum que nos permita viver ao mesmo tempo no racional e no imaginário, visto que o homem, encerrado unicamente na esfera de uma civilização mercadológica hipertecnizada, cortou-se de fato do real. Mas como não sabemos bem ainda amarrá-los juntos, passamos de um erro a outro, seja separando-os radicalmente, seja confundindo-os totalmente. Daí a necessidade de se “inventar um novo discurso filosófico que se situaria no cruzamento das representações mágico-religiosas das sociedades tradicionais e dos saberes científicos racionais modernos, isto é, introduzir o racional no irracional e o irracional no racional” (WUNENBURGER apud SANT’ANNA, 2002, p. 1, 2).

Neste sentido, Bachelard indica o papel da imaginação na instauração do “novo espírito científico”:

No ponto crucial da passagem do euclidiano para o não-euclidiano, é a imaginação que vem salvar a racionalidade. No momento em que um modelo de racionalidade se exaure e outro se propõe, afastando a ameaça de irracionalismo, a passagem reveste-se inicialmente de aparente ludicidade, de jogo imaginário, ainda sem garantia de aplicabilidade [...] Há um tipo de ficção séria [...] que serve para inaugurar novos paradigmas, abrir novos horizontes para a razão e a cientificidade (NUNES apud RIEDEL, 1988, p. 60).

A busca por uma equivalência entre razão e imaginação, entre racional e irracional, em um movimento que aproximaria o homem do real, pode minimizar os riscos dos fantasmas do irracionalismo e do relativismo e contribuir para que o aluno da educação básica se aproxime de questões historiográficas mais complexas e possa perceber que não existe a *Verdade*, mas verdades cercadas de invenções, baseadas em evidências e vestígios, engendradas por uma espécie de imaginação controlada. Até mesmo, porque, desta criação, faz parte a nossa condição de seres da contemporaneidade e quando “viajamos” da Salvador do século XXI, por exemplo, para a Lisboa do século XVI, seja como historiador, professor ou aluno, não podemos esperar encontrar “o passado como ele realmente foi”, pois levamos junto esta condição que atualiza este passado. É isto que faz com que ele tenha sentido na nossa vida atual.

O olho contemporâneo e a recriação da história

Conhecer o passado, segundo Kubler, é façanha tão extraordinária

quanto conhecer as estrelas, e mesmo bem documentado, o passado permanece igualmente fugidio (LOWENTHAL).

O túnel do tempo, que levaria o visitante a um tempo/espço que estaria lá, preservado em algum lugar à sua espera e no qual ele, geralmente, não pode interferir a ponto de transformar o curso dos acontecimentos, está muito arraigado, no imaginário das pessoas. Quando a história, no século XIX, reivindica o estatuto de ciência, o faz sob a hegemonia do positivismo. Sua pretensão era tratar as ciências humanas com metodologia semelhante à das ciências naturais, significando que não haveria interferência do pesquisador sobre o objeto de estudo e o passado, através dos documentos, seria reconstituído tal qual fora.

Leopold Von Ranke é conhecido como o fundador da história científica, denominação que, segundo Gay, reduz a sua dimensão profissional, visto que, além de historiador, foi também dramaturgo e teólogo. Entretanto, quaisquer que fossem suas molas principais, os métodos e resultados da prática historiográfica de Ranke estavam diretamente voltados à “ciência”, entendida como “a sistematização da pesquisa, a ausência da primeira pessoa na exposição, a busca incessante da objetividade e a sujeição dos resultados a um exame crítico público” (GAY 1990, 70). Se inovações no campo das ciências humanas vieram trazer novas visões sobre esta rígida separação entre pesquisador e pesquisado e sobre a reconstituição do passado, no campo das chamadas ciências exatas os paradigmas científicos são contestados, sobretudo com a teoria da irreversibilidade do tempo, com a possibilidade de o passado não poder ser reconstituído como realmente foi, já que o nosso olho contemporâneo interfere na recriação da história.

Burke pondera que, hoje, o ideal de Ranke é em geral considerado irrealista. Por mais que lutemos arduamente para evitar os preconceitos associados a cor, credo, classe ou sexo, não podemos evitar olhar o passado de um ponto de vista particular. Nossas mentes não refletem diretamente a realidade, pois “percebemos o mundo através de uma estrutura de convenções, esquemas e estereótipos, um entrelaçamento que varia de uma cultura para outra” (BURKE 1992b, p. 15).

Fernand Braudel considera que “passado e presente mesclam-se inextricavelmente” (1992: p. 331) e os historiadores têm duas maneiras de escapar ao tempo presente. Uma delas é se enfiar e se perder no passado. Referindo-se ao seu livro *O Mediterrâneo e o mundo mediterrâneo na época de Felipe II*, relata que viveu quarenta anos de sua vida ao lado de Felipe II, o rei de triste semblante. Confessa que, apesar de não gostar muito dele, acostumou-se, pouco a pouco, com sua presença, com seus silêncios, com sua fala de introspecção, acreditando, no fim de contas, compreendê-lo. Com mais um pouco de paciência poderia

explicá-lo sem causar-lhe muito dano. Pondera: “Perco-me, na hora atual, nos séculos de uma História da França cuja redação empreendi sozinho. É verdade que o presente nela me alcança a cada passo” (BRAUDEL 1992, p. 331).

Entretanto, enquanto Braudel privilegia a longa duração, Bachelard, segundo Pessanha, se coloca contra essa concepção de *durée*, mostrando que o dado imediato da consciência é o instante e que a duração só é apreendida secundariamente como construção, afirmando: “Meu ser somente toma consciência de si no instante presente” (BACHELARD apud PESSANHA, 1988, p. 295). Este instante presente é o instante de tomada de consciência, enquanto ato de atenção, de atenção ligada à vontade: o que se cumpre plenamente no ato de criação. Já o estabelecimento dos liames entre instantes, essencialmente separados, é criação posterior, “fabulação” da memória e da imaginação: “O espírito, em seu trabalho de conhecimento, apresenta-se como uma fileira de instantes nitidamente separados. É ao escrever a história que, artificialmente, como todo historiador, o psicólogo aí coloca o liame da duração”. Bachelard, assim, percebe a necessidade de inverter a perspectiva dos historicismos tradicionais: “É preciso [...] tentar compreender o passado pelo presente, longe de se esforçar por explicar o presente pelo passado.” O novo historicismo, preconizado e exemplificado por Bachelard em suas obras sobre história da ciência, é, assim, marcado pela descontinuidade, pelo senso de ruptura, quando então a ciência se refaz a partir de suas bases, como o “novo espírito científico” que aparece na física quântica, na teoria da relatividade de Einstein, ou nas geometrias não-euclidianas. (BACHELARD apud PESSANHA, 1988, p. 295).

Por outro lado, continua Pessanha, a concepção de tempo, enquanto estilhaçado em instantes descontínuos, conduz a uma filosofia do ato. Porque a vida não é duração, antes, o descontínuo dos atos; é preciso estar atento à originalidade, à singularidade, ao detalhe, ao acidental. Neste sentido, o artifício do historiador “é o de colocar o liame da duração onde, na verdade, existe descontinuidade. Mas ele faz isso ao contar ou escrever a história: ele o faz enquanto escritor” (PESSANHA 1988, p. 296).

Eu pergunto:

Não deveria este também ser um artifício do professor de História? O de estar atento à originalidade, à singularidade, ao detalhe, ao acidental, aos inventos e contratempos que podem acontecer nas suas aulas e traçar um liame entre eles?

Uma atenção à originalidade, à singularidade, ao detalhe, ao acidental não significa que o trabalho do professor de História seja pontuado apenas pelo inesperado e pelo não-explicito. Os inventos e contratempos, que às vezes se revelam em instantes, podem acontecer

como peças inovadoras de um mosaico que tem um desenho prévio, mas não definitivo e que pode ser transformado sem perder seu traçado inicial. Para a feitura deste mosaico, considero que um dos maiores aliados daqueles que o elaboram seja uma atenção especial para a dimensão poética, que, de repente, pode brotar no processo de ensino e aprendizagem ou ser incentivada pelo professor.

A extensão do vislumbre da poesia é comentada por Lima (apud RIEDEL, 1988, p. 52), quando, referindo-se à afirmativa de Benedito Nunes - “como o romance a história seleciona” - observa que a seleção operada pela História pressupõe a imaginação *a priori*, à qual se pergunta se não estaria mostrando como, na episteme moderna, “a idéia de poiesis se restringiu abusivamente ao poético? Não se trataria, portanto, de fazer com que a idéia de poiesis recuperasse, através desta articulação com a imaginação *a priori*, a extensão que ela deveria ter?”

Assim, levar poesia para a sala de aula não significa necessariamente que seja na forma de um poema. Ela pode estar contida em uma prosa, até mesmo em um texto histórico ou simplesmente ser uma visita de Psique a Clío, a musa da história. Dessa forma, não precisa ter necessariamente relação com o conteúdo estudado para ter um sentido pedagógico, pois a poesia, na sua possibilidade de extensão de sentido, toca particularmente a sensibilidade, criando uma alquimia propícia ao processo ensino-aprendizagem.

A poesia e o ensino de História

Seja qual for o caminho que eu escolher, um
poeta já passou por ele antes de mim.
S. Freud

Laís (apud TOURINHO, 2004, p. 164) estava muito preocupada com o estágio. Nunca tivera experiência em ensino. Apesar de ter elaborado um planejamento de conteúdo consistente, diversificado em atividades e rico em recursos, sua insegurança, confessa, era grande. O estágio começou em um clima pouco promissor. A turma, composta de 40 jovens “que não ‘davam bola’ para o estudo”, era dispersa, barulhenta e desinteressada. A consistência de Laís em relação ao conteúdo foi apenas percebida por um grupo pequeno de alunos que começou a dar mais atenção às aulas. A maioria continuava dispersa, barulhenta e desinteressada, perturbando aqueles que queriam se envolver mais com os assuntos estudados. Na aula, cujo conteúdo versava sobre as Grandes Navegações, a dispersão estava particularmente perturbadora. A primeira atividade foi a leitura de um poema de Pessoa

(1972, p. 345). Distribuídas as cópias para os alunos acompanharem, Laís começou a ler o *Mar Português*.

Enquanto ela lia, o silêncio, a concentração, pouco a pouco, foram se instalando na sala; a leitura e a interpretação do poema transcorreram em um ambiente mais participativo. Apesar de continuar nas aulas seguintes a ter dificuldades com a atenção de alguns alunos, na relação da estagiária com os alunos houve uma mudança de qualidade e, destes, com o conhecimento. Foi um instante especial no estágio de Laís. Eu, como sua professora, fui testemunha dele, pois estava, naquele dia, observando sua aula.

Posteriormente, comentando aquela aula, perguntei-lhe se a poesia tem o dom de concentrar, de facilitar a compreensão e o envolvimento do aluno com o conteúdo estudado e de transformar o relacionamento de uma turma. Laís comentou que a poesia é especial, pois mexe com a reflexão e a imaginação e que a rima – ou até mesmo a ausência dela – por ser melodiosa – envolve o ouvinte. Entretanto, acredita que o fato de o poema, até no título, *Mar Português*, – se referir a lugares como o Cabo Bojador e a um tempo como o das grandes navegações – relacionados ao tema estudado – ajudou a concretização deste envolvimento (tal verso interpreta tal fato) e contribuiu para sua compreensão.

Lopes (2002), comentando o livro *Epifanias das estrelas para Galileu Galilei*, de Álvaro Pacheco, observa que esse poema “faz-nos cúmplices da subversão da Poesia, a que perscruta e investiga os caminhos do homem no cosmo”. Para ele, o mundo, antes uma amplidão incognoscível, só passará a existir a partir da criação da palavra, e, “com a palavra, a Poesia, esse condão mágico que nos dará o poder da investigação, de identificação e comunhão com os deuses, da subversão dos valores existentes, da quebra das tábuas de leis envelhecidas”.

Esta possibilidade de subversão de valores, este poder misterioso de transformação deste condão mágico, que pode ser a poesia, tem como contraponto, no universo historiográfico, a questão da verdade ou das verdades. Segundo Gay (1990, p. 164, 165, 167), para Burckhardt a poesia e a história não eram as inimigas mortais descritas pela filosofia positivista, disputando o território por sobre largas fronteiras maciçamente fortificadas. Eram antes aliadas, quase que irmãs siamesas. No entanto, somente um determinado tipo de poesia poderia se aliar e, até mesmo, ser o próprio fundamento da história narrativa. Afirmando que a poesia que sentia ativa dentro de si nada tinha de fantasioso ou romântico, Burckhardt observa que tal gênero não teria préstimo para o historiador. O tipo de poesia próprio para a história seria uma maneira de ver o passado e uma maneira de transmitir essa visão para o público e esses efeitos eram alcançados, porque a realidade por ela desvendada e delineada era, em si

mesma, poética. “Por ser o mundo da história um gigantesco poema, era o poeta - um determinado tipo de poeta, receptivo e reativo à realidade - quem mais preparado estava para estudá-lo.”

No seu respeito pelo real, Burckhardt (GAY, 1990, p. 164, 165) limita a extensão do sentido da poesia para a história, mas, ao defendendo que somente um determinado tipo de poeta (receptivo e reativo à realidade) é que estaria mais preparado para estudá-lo, reconhece ser o mundo da história um gigantesco poema. Reconhecimento feito por White (1995, p. 12), quando declara que um dos princípios fundamentais do seu livro é “estabelecer os elementos inconfundivelmente *poéticos* presentes na historiografia e na filosofia da história em qualquer época que tenham sido postas em prática”.

Para Schama (apud CARVALHO, 1997, p. 5), a história precisa ser mais poética, já que “é um conhecimento que pode transmitir verdades da mesma natureza das que a filosofia, a poesia e o romance podem transmitir.” Imitando este historiador, poderia observar que o ensino de História também precisa ser mais poético sem, com isto, necessariamente deixar de transmitir verdades.

Seriam então semelhantes as verdades poéticas e as verdades históricas?

Para Machado (2001), o texto fundamental para se começar essa diferenciação é a *Poética* de Aristóteles, pois é o primeiro a fixar a relação de diferença entre Ficção e História, a partir da definição dos conteúdos e formas correspondentes à Poesia e à História. Para Aristóteles, enquanto Poesia é imitação das ações humanas, a História é a narração dos eventos realmente ocorridos. A diferença fundamental que a *Poética* coloca entre a História e a Poesia está na dimensão epistemológica, ou seja, no tipo de conhecimento a que cada um dos gêneros leva, a partir da operação que realizam: imitação poética ou narração histórica. A História, como não é imitação, mas narração (*diegese*), não opera essa ação criadora e criativa, na medida em que o historiador apenas relata os acontecimentos que ocorreram em dado momento. O historiador, como é narrador de eventos que ocorreram, portanto reais, não pode alterar sua organização, sua casualidade em termos de princípio, meio e fim, devendo-se ater somente à sua ocorrência no tempo.

Por isso a poesia é algo de mais filosófico e mais sério do que a história, pois refere aquela principalmente o universal, e esta, o particular. Também é manifesto que a estrutura da poesia épica não pode ser igual à das narrativas históricas, as quais têm que expor, não uma ação única, mas um tempo único, com todos os eventos que sucederam nesses períodos a uma ou várias personagens, eventos cada um dos quais está para os outros em relação meramente casual (ARISTÓTELES apud MACHADO, 2001).

Nesta tradição aristotélica, parece-me, insere-se Gay (1990, p. 171), quando crê que “fazemos bem hesitar antes de igualar a verdade poética à verdade histórica”. Entretanto, é o mesmo Gay (1990, p. 168) que lembra, citando H. R. Trevor-Roper: “Clio também é uma musa”. Assim, filha do mesmo pai (Cronos – o Tempo) e da mesma mãe (Mnemósine – a Memória), como Calíope (protetora da poesia épica) e Érato (musa da poesia amorosa), Clio é uma das musas que com seus coros e hinos deleitam Zeus e os demais deuses do Olimpo e, descendo à Terra, atuam como mediadoras “entre lo divino y los seres humanos gracias a la inspiración que transmiten a los poetas, proporcionándoles el conocimiento do eterno”¹ (ALONSO, 2002).

Segundo Pessanha (1988, p. 298), antes do surgimento de uma história “científica”, o memorável era atribuição da poesia. Poesia e adivinhação, possuindo estreita afinidade, têm em comum o mesmo dom da “vidência”, privilégio pago com o preço dos olhos dos poetas e dos adivinhos. Cegos para a luz, vêem o invisível. Só que o adivinho vê o futuro, o que ainda não é, enquanto o poeta, sob a proteção de Mnemósine, vê o passado, o que não é mais.

Pessanha se questiona se o historiador não “permanece iluminado pelas Musas, filhas de Mnemósine,” pois, ao distinguir Napoleão de James Bond (já que o primeiro de fato existiu) e observando que o que escreve sobre ele, organizando e relacionando informações, interligando “instantâneos”, se dá conta de que este monta sequências e elos casuais e inevitavelmente cria, imagina, fabula: é um narrador!

Não permanece irmão do poeta que compõe “um belo canto” – não nas alturas divinas e inalcançáveis da montanha, mas na humana planície, ao pé do Heliconte?

Nesta humana planície, encontra-se também o ensino de História no qual o professor, tal qual o historiador, também pode ir organizando e relacionando informações, interligando “instantâneos”, montando sequências e elos casuais, criando enfim, inventando seu trabalho não apenas no momento de planejamento, mas na dinâmica da própria aula, quando muitas vezes os inesperados acontecem, muitas vezes inspirados no encontro da musa da História com as musas da poesia, sem que isto signifique um abandono das verdades históricas. Assim, no ensino de História, podem contracenar-se as verdades e as musas na busca de uma verossimilhança na qual, como na obra literária, haja uma coerência interna no tocante ao mundo imaginário das personagens e situações recriadas. A persuasão do impossível, própria da poesia, pode se tornar uma das possibilidades de trabalho do professor no ensino de

¹ “[...] entre o divino e os seres humanos graças à inspiração que transmitem os poetas, que lhes proporcionam o conhecimento do eterno” (tradução nossa).

História se ele souber incorporar os instantes de inventos, que, como na aula de Laís, muitas vezes, poeticamente, acontecem no processo ensino e aprendizagem...

A narrativa, o tempo e a ficção

O tempo é um tecido invisível em que se pode bordar tudo,
uma flor, um pássaro, uma dama, um castelo, um túmulo.

Machado de Assis

A narrativa visitou as fronteiras entre história e ficção durante a escrita deste artigo. Estas visitas, inevitáveis, já que, em muitos momentos, narrativa e ficção se configuram como as faces de uma mesma moeda, são agora acompanhadas por outro visitante destas fronteiras: o tempo.

Nessas visitas, notadamente quando se expressa por narrativas, não é apenas a dimensão cronológica do tempo que aparece; ele também se pluraliza, assumindo outras dimensões; autonomiza-se, muitas vezes, de seu caráter linear, enveredando pelos meandros epistemológicos e ontológicos da hermenêutica.

Na procura de novos caminhos para a historiografia, as reflexões nos meios acadêmicos sobre o conhecimento em ciências humanas e, de modo particular, sobre as possibilidades do conhecimento histórico, a hermenêutica tem “se apresentado como uma das pontes que possibilitam o diálogo entre as mais diferentes correntes que buscam soluções para os problemas contemporâneos do conhecimento” (MURARO, 1999, p. 90). Assim, atualmente, a hermenêutica tem desempenhado o papel da epistemologia das ciências humanas e, de modo especial, da história. “Para a hermenêutica, a compreensão dos fenômenos históricos não está necessariamente dependente de um método das ciências naturais, mas está essencialmente vinculada ao modo de ser da existência humana” (MURARO, 1999, p. 90).

Se a hermenêutica está vinculada ao modo de ser da existência humana, acredito, vincula-se também à Ontologia e não apenas à Epistemologia como nos sinaliza Muraro, que parece maximizar a dimensão epistemológica da hermenêutica nas ciências humanas, particularmente na história. No seu percurso de interpretação dos textos sagrados até Heidegger, passando por Schleiermacher e Dilthey, a (re)construção da hermenêutica fenomenológica vai se processando por caminhos também ontológicos. Dessa maneira, a compreensão dos fenômenos históricos tem também uma dimensão ontológica. Dimensão sinalizada por Gadamer (1998, p. 20), para quem a teoria das ciências humanas não se reduz à

simples metodologia de um determinado grupo de ciências. Ela é propriamente filosófica, pois as ciências humanas entram em uma relação determinada com a filosofia e isto não se dá somente numa perspectiva puramente epistemológica. “As ciências humanas não se limitam a pôr um problema *para* a filosofia. Ao contrário, elas põem um problema *de* filosofia.” Com efeito, tudo que se pode dizer a respeito de estatuto lógico ou epistemológico das ciências humanas, “ou de sua independência epistemológica em face das ciências da natureza, seria ainda muito pouco para apreender sua essência e significado propriamente filosóficos” (GADAMER 1998: p. 20).

Heidegger não busca a construção de uma epistemologia. Sua hermenêutica procura retomar a problemática ontológica clássica, esquecida pela metafísica ocidental relativa às condições de possibilidade e a seus pressupostos ontológicos (SOARES apud TOURINHO e SÁ, 2002, p. 28). Ricoeur (apud SÁ, 2000, p. 12) critica o caráter ontológico que Heidegger confere à compreensão e “considera a hermenêutica um problema não resolvido, ante a aporia desastrosa que se coloca com a alternativa entre explicar e compreender”. Enquanto predominarem as “preocupações *ontológicas*, segundo as quais compreender deixa de ser um simples *modo de conhecer* para tornar-se uma maneira de ser”, não poderá se efetivar a construção de uma epistemologia com estatuto de reputação científica. Para ele, os “processos de compreensão/interpretação são de caráter eminentemente epistemológico”. Quando Heidegger nega essa perspectiva, “faz com que, no lugar de nos perguntarmos *como* sabemos, nossas questões incidirão sobre o *modo de ser* de um ser que só existe compreendendo”.

Dimensões ontológicas e epistemológicas permeiam o trabalho de Lucini (2000, p. 12-13), no qual se entremeiam tempo, narrativa e ensino de história, visto que tem como referências teóricas basicamente as idéias de Heidegger e Ricoeur.

Essas teorias sobre o tempo abrem a possibilidade de uma pluralização do trabalho no ensino de História. Isto é, permitem que o texto fique entreaberto para que as experiências temporais abordadas possam ser percebidas na/com as relações estabelecidas no/com o mundo², no emaranhado das muitas histórias contadas, as quais, ouvidas/lidas, podem ser sempre contadas novamente de outro jeito, por outras pessoas, em outros lugares, em outras épocas...

A autora - a partir dessas teorias e das narrativas apreendidas de entrevistas com três alunos de uma escola pública do Rio Grande do Sul - acredita “que as histórias que nos são

² Heidegger propõe que se compreenda o tempo não mais enquanto teoria do conhecimento, mas como modo de ser que significa a relação da existência humana no e com o tempo.

contadas, e que contamos, constituem-se sempre de experiências temporais, seja no tempo que levam para ser contadas, seja no tempo que é contado [...]”. (LUCINI, 2000, p. 12).

A possibilidade de incorporar outras narrativas ao ensino de História, que, de uma maneira geral, continua disciplinar, linear e progressista, despotencializando a recriação de histórias, tão histórias como as privilegiadas pela disciplina professada nas escolas, está referenciada fundamentalmente na filosofia de Paul Ricoeur. “É uma tentativa de pensar a história enquanto uma experiência temporal humana, a ser compartilhada e construída a partir do presente.” (LUCINI, 2000, p.13-14). Nas narrativas engendradas pelos alunos, revela-se o que Ricoeur chama de nossa competência em seguir histórias, articulando fins, “competência em seguir uma história elaborada no ato de narrar um acontecimento individual ou coletivo, o qual é sempre resultado de uma experiência, e, por isso, singular” (LUCINI, 2000, p. 28.).

Assim, a experiência temporal humana no/com o tempo se forma não somente pelos textos oferecidos pelo ensino de História, mas pelo espaço narrativo aberto aos alunos, pois, no pensamento de Ricoeur, os outros tempos possíveis de serem habitados, oferecidos ao leitor pela ficção através das variações imaginativas que ela engendra, oferecem-lhe “outras experiências com o tempo, diferentes das experiências oferecidas pela história verificável” (LUCINI, 2000, p. 14). Para Ricoeur, como a relação entre tempo e narrativa configura o *mundo humano* que se faz no tempo e é tecida de modo narrativo, “o tempo precisa ser refigurado pelas estruturas narrativas da práxis humana”. Dessa maneira, o tempo humano, nascendo “do trabalho conjunto da história e da ficção é recortado pelo entrecruzamento de suas estruturas narrativas” (MURARO, 1999, p. 96).

É como se este tempo humano fosse uma entidade que se esconde e que, de repente, pode se revelar no curso da(s) narrativa(s). Por isso, neste tecido invisível, para o qual Machado de Assis propõe o bordado de uma flor, de um pássaro, de uma dama, de um castelo, de um túmulo, proponho que, no ensino dessa matéria História, bordemos também narrativa(s) histórica(s), sejam elas verificáveis ou histórias de nossas vidas para que o tempo se revele aos poucos aos nossos olhos, abrindo espaço quando este contato for necessário e significativo para a ficção.

Isto significa que a função do historiador, como questiona Burke (1992a, p. 330), e eu acrescentaria, a função do professor, “é contar uma história?”

Observando que o filósofo Paul Ricoeur certamente tem razão quando fala do “eclipse” da narrativa histórica em nosso tempo, Burke (1992a, p. 330) sinaliza que para esse filósofo toda história escrita, incluindo a chamada história “estrutura” associada a Braudel, necessariamente assume algum tipo de forma narrativa. De modo similar, Lyotard descreve

“algumas interpretações da história, especialmente aquela dos marxistas como “grandes narrativas” (apud BURKE, 1992a., p. 330).

No entanto, de um lado, segundo Burke (id., p. 332) os historiadores estruturais mostraram que:

a narrativa tradicional passa por cima de aspectos importantes do passado, que ela simplesmente é incapaz de conciliar, desde a estrutura econômica e social até a experiência e os modos de pensar das pessoas comuns. Em outras palavras, a narrativa não é mais inocente na historiografia do que na ficção.

Por outro, o chamado renascimento da narrativa tem muito a ver com uma crescente desconfiança do modo estrutural de explicação histórica, “freqüentemente criticado como reducionista e determinista” (BURKE, 1992a., p. 332) Para o autor (op. cit., ibid.) esta prolongada guerra de trincheiras entre os historiadores narrativos e os estruturais foi longe demais. Comentando dois livros sobre um motim acontecido na Índia, no século XIX – um, narrativo e outro, analítico - observa que é possível³ “ficar assombrado, como eu fiquei, pelo fantasma de um potencial terceiro livro, que poderia integrar a narrativa e a análise e relacionar mais intimamente os acontecimentos locais às mudanças estruturais na sociedade”. Sinalizando que chegou o momento de encontrar um modo de escapar a este confronto entre narradores e analistas, propõe começar pela crítica ao que ambos têm em comum: uma falsa suposição de que é fácil distinguir os acontecimentos das estruturas, já que tendem⁴ a utilizar o termo “acontecimento” de maneira vaga, referindo-se não somente a eventos que duraram poucas horas, como a batalha de Waterloo, mas também a ocorrências como a Revolução Francesa, um processo desenrolado durante vários anos”.

Assim, devido a esta imprecisa de definição, deveríamos “pensar nas variedades de modos de narrativa e de não-narrativa, existentes ao longo de uma série contínua” (Mark Phillips apud BURKE, 1992a, p. 334) e também deveríamos questionar a relação entre acontecimentos e estruturas, pois, trabalhando nessa área central, “pode ser possível ir além das duas posições opostas e alcançar uma síntese”. Para alcançar esta síntese, um dos caminhos seria um tipo de narrativa que escutasse várias vozes a fim de captar não só os conflitos e as permanências, mas também integrasse acontecimentos às estruturas, lidando com pontos de vista coletivos e individuais. Dessa maneira, um deslocamento do ideal da Voz da História para aquela heteroglossia definida como vozes variadas e opostas é uma

necessidade que deveria ser praticada, tal como o é pelo romancista, também pelo historiador (BURKE, 1992b: p. 15).

Heteroglossia necessária também para o ensino de História, o qual pode tornar-se mais rico e animado quando lhe é incorporada a escuta de várias vozes, sejam elas de historiadores, sejam dos atores que participam da aula, que podem trazer para este cenário múltiplas histórias por eles conhecidas e/ou vivenciadas. Em especial no ensino básico, essa incorporação pode propiciar contribuições que trabalham o individual e o coletivo, marcando as singularidades na universalidade.

Em momentos extremos da “vida real”, como de seqüestros com reféns que muitas vezes são acompanhados pela televisão, história e ficção se mostram nos limites de suas fronteiras, o que parece ilustrar a observação de Pessanha (1988: p. 107, 108) de que não existe discurso, por mais fictício que seja, que não tenha ligações com a realidade, pois “o mundo do texto só é real na medida em que é fictício”.

Conclusões

Concluindo, gostaria de tomar emprestado de Carvalho (2001: p. 8 verso) a expressão “sobretudo ficcional”, com a qual esta autora intitula um link de sua tese de doutorado. Justificando a utilização do termo **sobretudo**, Carvalho observa que considerar a história como construção “não dispensa que as lembranças utilizadas, sejam elas humanas, documentais, técnicas, tenham lastros e evidências de existência concreta, diferentemente da ficção literária na qual a imaginação é utilizada livremente”, sinalizando, entretanto, que sabe que “essa diferenciação é, às vezes, bastante dificultada, pois há “uma zona de sombra entre a imaginação livre e as evidências e vestígios concretos”.

História e ficção realizam empréstimos recíprocos. A história toma emprestado da ficção sua capacidade imaginativa e a ficção imita a narrativa histórica, contando uma história como se ela se tivesse passado. À narrativa histórica, a imaginação é necessária, uma primeira vez, ao aplicar os conectores específicos da história na reconstrução do passado. Para que esses conectores sejam utilizados por ela, necessitaram ser construídos, e esta atividade, por sua vez, que necessitou de um gênio inventivo para ser concretizada (LUCINI, 1999, p. 139).

Embora sejam tênues, sutis, delineadas e/ou demarcadas, as fronteiras entre história e ficção existem. Para Burke (1992: p. 340, 341), os historiadores “teriam de desenvolver suas próprias “técnicas ficcionais” para suas “obras factuais” e assim poderiam visitá-las com mais

segurança”. Visitas que podem significar, também para o professor de História, uma motivação para discutir com seus alunos questões historiográficas contemporâneas e do próprio conteúdo trabalhado no processo ensino e aprendizagem da Educação Básica.

HISTORY AND FICTION: boundaries and history teaching

Abstract

In this article, the author discusses the boundaries between history and fiction and their resonance in the history teaching. From the theories of historians like White, Schama, Burke and Gay, this work reflects on more radical and more moderate visions in relation to the flexibility of these boundaries. It expands upon issues which are considered fundamental to their understanding as: the style, the contemporary look and re-creation of the history, poetry and history teaching, narrative, time and fiction. As a conclusion, this investigation considers that, although faint, subtle, outlined and / or demarcated, the boundaries between history and fiction do exist. It also agrees with Burke when he states that, in order to visit those borders more safely, historians need to develop their own fictional techniques. Such visits can also motivate the history teacher to discuss contemporary historiography questions with their students, as well as the contents of the teaching and learning in Basic Education.

Keywords: History. Fiction. History's teaching. Narrative. Time.

Referências

- ALONSO, Marin. **Las Musas**. Disponível: <http://www.google.com.br> Acesso: 5 jun. 2003.
- ASSIS, Machado de. O cônego ou metafísica do estilo. In: **Várias histórias**. São Paulo: Globo, 1997. p. 177-185.
- BRAUDEL, Fernand. **Reflexões sobre a História**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BURKE, Peter. Abertura: A nova história, seu passado e seu futuro. In BURKE, Peter (org.). **A Escrita da História: Novas Perspectivas**. São Paulo: UNESP, 1992a, p. 8-62.
- BURKE, Peter. A história dos acontecimentos e o renascimento da narrativa in BURKE, Peter. **A Escrita da História: Novas Perspectivas**. São Paulo: UNESP, 1992b, p. 327-348.
- BURKE, Peter. **Variedades de história cultural**. Rio de Janeiro: Civ. Brasileira, 2000.
- CARVALHO Bernardo. Simon Schama. **Folha de S. Paulo**. São Paulo, Caderno Mais, 1997.
- CARVALHO Bernardo. Para White, história recalcou a poesia. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, Caderno Mais, 11 de set de 1997.

CARVALHO, Maria Inez da Silva de Souza *Uma viagem pelos espaços educacionais do município de Santo Antonio de Jesus: possibilidades, atualizações, singularidades, transições*. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faced. Ufba, Salvador.

COUTO, José Geraldo. A Invenção da História: O historiador inglês Peter Burke dá em São Paulo um curso sobre a crise “pós-moderna” da consciência histórica. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, Caderno Mais, 11 set. 1994.

COUTO, José Geraldo; CARVALHO Bernardo. Era uma vez a história: por que escritores e historiadores embaralham cada vez mais fato e ficção. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, Caderno Mais, 11 set. 1994.

COUTO, José Geraldo. “Ônibus 174” vai além da tragédia social. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, Ilustrada. Disponível: <http://www.uol.com.br> Acesso: 6 dez. 2002.

GADAMER, Hans-Georg. **O problema da consciência histórica**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998.

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

LOPES, Moacir C. O lirismo do cosmos. **Jornal do Brasil**. Rio de Janeiro: Caderno Idéias, 20 jul. 2002.

LOWENTHAL, David. Como conhecemos o passado. In: Trabalhos da Memória, Projeto História: **Revista do Programa de estudos pós-graduados em história e do departamento de história**. PUC, São Paulo: Educ, 1998. p. 63 - 201.

LUCINI, Marizete. **Tempo, Narrativa e Ensino de História**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

MACHADO Ronaldo Silva. História e Poesia na Poética de Aristóteles. **Mneme revista de humanidades**. v. 2, n. 3, fev./mar. 2001. Disponível: <http://www.google.com.br>. Acesso: 5 jul. 2003.

MURARO, Valmir Francisco. Sobre Hermenêutica, História e Narrativa. In: **Fronteiras: Revista catarinense de História / Universidade Federal de Santa Catarina**, n. 7. Florianópolis: Imprensa Universitária, 1999. p. 89-110.

NUNES, Benedito. Narrativa histórica e narrativa ficcional. In: RIEDEL, Dirce Côrtes (org.). **Narrativa, Ficção e História**. Rio de Janeiro: Imago, 1988, p. 9-35.

PESSANHA, José Américo M. História e ficção: o sonho e a vigília. In: RIEDEL, Dirce Côrtes (org.). **Narrativa, Ficção e História**. Rio de Janeiro: Imago, 1988, p. 283-301.

PESSOA, Fernando. Passagem das horas. **Obra Poética**. Rio de Janeiro: Companhia José Aguilar Editora, 1972. p. 345.

RIEDEL, Dirce Côrtes (org.). **Narrativa, Ficção e História**. Rio de Janeiro: Imago, 1988.

SANT’ANNA, Catarina. A força do imaginário: Jean-Jacques Wunnenberg. **A Tarde**. Caderno Cultural, 14 set. 2002. p. 2-3.

SÁ, Maria Roseli Gomes Brito. *Hermenêutica e Antropologia no Horizonte da Pesquisa Contemporânea*. 2000. (Trabalho apresentado à disciplina Hermenêutica da Antropologia Contemporânea) – FFCH-UFBA, Salvador.

TOURINHO, Maria Antonieta de Campos. *O ensino de história: inventos e contratempos*. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – FAGED. UFBA, Salvador.

TOURINHO, Maria Antonieta de Campos; SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de. A Compreensão e a Epistemologia do Educar. **Ágere. Revista de Educação e Cultura**. Linha de Pesquisa Filosofia, Linguagem e Práxis Pedagógica. Programa de Pós-Graduação em Educação, UFBA. v. 6, n. 6. Salvador: Quarteto, 2002. p. 15 – 44.

WHITE, Hayden. **Meta-História: A Imaginação Histórica do Século XIX**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. São Paulo: 1995.

Recebido em: Março / 2010
Aprovado em: Maio / 2010