A NARRATIVA EM MUTAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE OS DESAFIOS POLITICOS E DIDATICOS DA NARRATIVA HISTORICA¹

Jean-François Cardin

Universidade Laval
jean-francois.cardin@fse.ulaval.ca

Olivier Lemieux

Universidade Laval
olivier.lemieux.2@ulaval.ca

Resumo

Este artigo é uma reflexão sobre o lugar da narrativa no ensino e no aprendizado da história. No Québec, província francófona do Canadá, ainda que a narrativa na aula de história tenha sofrido importantes mudanças a partir dos anos 1960, é durante a implementação da reforma dos anos 2000, baseada na abordagem por competências e no (socio)construtivismo, que esta questão, assim como a do ensino da história em geral, vem sacudir o mundo da educação. Logo, duas visões opostas se confrontam em relação à função da história na escola: a do seu ensino e a do lugar da narrativa neste aprendizado. Conscientes desta polêmica, tentaremos apreender então o lugar que ocupa a narrativa na história acadêmica, na história escolar e no seu ensino.

Palavras chave: Narrativa histórica. Exposição magistral. História escolar. História acadêmica. Ensino e aprendizado da história

¹ Este artigo deriva de uma comunicação realizada na Universidade de Genebra, em setembro de 2013, pela Rede de pesquisa educação e formação [*Réseau recherche éducation et formation* (REF)]. Traduzido do francês para o português por Marta Teixeira, doutoranda em Psicopedagogia pela Universidade Laval, Québec, martatx@live.com.

LE RÉCIT EN MUTATION: RÉFLEXIONS SUR LES ENJEUX POLITIQUES ET DIDACTIQUES DU RÉCIT HISTORIQUE²

Jean-François Cardin

Universidade Laval
jean-francois.cardin@fse.ulaval.ca

Olivier Lemieux

Universidade Laval
olivier.lemieux.2@ulaval.ca

Résumé

Cet article se veut une réflexion portant sur la place du récit dans l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire. Au Québec, bien que le récit en classe d'histoire ait subi d'importantes mutations depuis les années 1960, c'est durant l'implantation de la réforme des années 2000, laquelle se basait sur l'approche par compétence et le (socio)constructivisme, que cette question, tout comme celle de l'enseignement de l'histoire en général, vient secouer le monde de l'éducation. S'affrontent alors deux visions opposées du rôle de l'histoire scolaire, de son enseignement et de la place du récit et de la narration dans cet apprentissage. À la lumière de cette polémique, nous tâcherons donc de saisir la place qu'occupe le récit dans l'histoire savante, dans l'histoire scolaire et dans son enseignement.

Mots-clefs : Récit historique. Exposé magistral. Histoire scolaire. Histoire savante. Enseignement et apprentissage de l'histoire.

² Cet article découle d'une communication donnée à l'Université de Genève en septembre 2013 dans le cadre du Réseau recherche éducation formation (REF).

THE NARRATIVE IN TRANSITION: REFLECTIONS ON POLITICS AND TRAINING OF HISTORICAL NARRATIVE

Jean-François Cardin

Universidade Laval
jean-francois.cardin@fse.ulaval.ca

Olivier Lemieux

Universidade Laval
olivier.lemieux.2@ulaval.ca

Abstract

This article is a reflection on the place of narrative in the teaching and learning of history. In Quebec, although the narrative in the history classroom has undergone significant changes since the 1960s, it was during the implementation of the reform of the 2000s, which was based on competency approach and socioconstructivism, that this issue, like the teaching of history in general, just shake the world of education. Then confront two opposing visions of the role of history teaching and the place of narrative and storytelling in the learning the past. In light of this controversy, we will try to define the place of the narrative in history as a discipline and in its teaching at school.

Key works : Historical narrative. Lectures. School history. Scholarly history. Teaching and learning of history.

INTRODUÇÃO

Este artigo se apresenta como uma reflexão teórica e especulativa em relação ao lugar da narrativa no ensino e no aprendizado da história. As idéias que desenvolvemos se referem, entre outros, ao debate que vem sendo travado, no Québec, desde 2006, em relação ao novo currículo de história nacional para o segundo ciclo do ensino fundamental, ou seja, do sexto ao nono anos, chamado também de estudos secundários no Québec. Este novo currículo é baseado na pedagogia (sócio)construtivista e em uma abordagem por competências. O debate sobre este novo currículo permitiu melhor compreender e delimitar os desafios, os tipos de discursos e os pontos de vista que se confrontaram fortemente em relação a duas visões distintas e opostas da função da história escolar e da maneira de ensiná-la e de aprendê-la. Deixemos claro que nosso objetivo não é de fazer uma análise deste debate – pois, isso já foi feito, repetidamente –, mas de nos servir dele como um dos lugares onde o tema da narrativa, no aprendizado da história, foi discutido e especificado. Tomadas, de início, estas precauções, apresentemos desde já a tese que servirá de guia ao nosso texto. Enquanto historiadores de formação, pensamos que a narrativa é essencial para a criação de sentido na história, seja para apreender o passado, seja para interpretá-lo ou para comunicá-lo. Na aula de história, do sexto ao nono anos do ensino fundamental, isso implica que os alunos devem ser levados a redigir narrativas expressando a compreensão que eles têm do passado. Isso implica também que os professores, enquanto comunicadores do passado e no trabalho de acompanhar os alunos quanto à atribuição de sentido, devem recorrer à narrativa. Assim, cremos que a narrativa tem sempre o seu lugar no ensino-aprendizado da história. Para demonstrá-lo, lembremos, primeiramente, da importância e do lugar da narrativa para a história acadêmica e, em seguida, da importância e do lugar da narrativa para a aula de história. Terminaremos com algumas reflexões sobre o papel que a narrativa deveria ocupar no aprendizado desta disciplina.

I – A NARRATIVA NA HISTORIA ACADEMICA

A narrativa é o produto mais visível do trabalho dos historiadores. É o resultado, a síntese de todas as suas operações metodológicas e intelectuais. Balizadas e institucionalizadas, essas operações fazem com que a disciplina histórica, tal como ela é

praticada desde a metade do século XX, não possa ser confundida com nenhuma outra disciplina. Com apoio em Booth (1993), Martineau (2010, p. 35) afirma que « a história é um produto, um produto quase que obrigatoriamente narrado ». Da mesma forma, citando Mandelbaum (1977), ele diz : « a forma tradicional do produto histórico é uma narrativa e [...] a forma narrativa é a melhor maneira de se compreender a lógica da explicação histórica » (Martineau, 2010, p. 35). Esta passagem, introduzindo a noção de narração, nos convida a fazer uma distinção entre dois modos de narrativa. De um lado, existe a narrativa como tal, o que chamamos de « relato narrativo ». Este trata preferencialmente de eventos, é factual e evocativo. Aqui, o historiador mais relata ou descreve uma situação do que a explica, apoiando-se principalmente em um encadeamento, geralmente (crono)lógico, de causas e efeitos, o que Moniot (1993) chama de « caminho causal ». Aparemente neutro, a interpretação do historiador é implícita, mas presente. Sem se limitar a ela, esta forma de relato é bastante associada à memória coletiva, às produções destinadas ao grande público e a uma certa vulgarização como a que encontramos com frequência nos manuais. De outro lado, existe o que chamamos de « relato explicativo », no qual o historiador procura convencer, situando-se em um modo argumentativo, apresentando seu ponto de vista sobre um evento do passado. O historiador descreve e convoca os fatos tanto na forma anterior, mas a linha cronológica não é necessariamente a mesma. Esta linha é frequentemente desconstruída para melhor explicar os eventos. Desta vez, é a interpretação do historiador que é exposta e acentuada. Esta forma é considerada como sendo mais científica, pois ela é destinada, em geral, aos iniciantes acadêmicos e carrega uma linguagem e uma abordagem acadêmicas.

Essas duas formas não circunscrevem todos os tipos possíveis da narrativa. Entretanto, nas diversas tipologias que tratam desse assunto, esta distinção refere-se a uma linha de pensamento compartilhada no discurso. Por exemplo, Laville (1979) situava esta linha de pensamento no quadro de uma evolução do papel da formação histórica na escola e ele chega à opor o « discurso narrativo tradicional » – principalmente o romano nacional – e « a história problemática e explicativa », que tende à impor-se cada vez mais. Logo, sem excluir as outras tipologias possíveis, existe realmente uma forma em que o historiador descreve e conta e outra forma na qual ele explica. No entanto em uma mesma produção, um historiador pode passar de uma forma à outra, como também ele pode produzir um discurso híbrido, adotando as duas

posturas, e isso, mesmo que essas posturas não funcionem sobre bases iguais e não tenham a mesma função. Logo, é essencial saber distinguí-las quando nos deparamos com uma produção histórica, assim como é essencial que os futuros professores saibam distinguí-las e usá-las de maneira correta no ensino.

Mas qual é exatamente o papel da narrativa no trabalho do historiador? Enquanto a interpretação está no centro da epistemologia, ela se torna impossível sem a narrativa, já que a narrativa é a encarnação tangível da interpretação do passado produzida pelo historiador. É o que defende principalmente Marrou (1961, p. 1536) quando ele afirma que « o historiador completo não é somente um pesquisador, mas também um escritor ». A idéia aqui é a de que o historiador não deve se concentrar somente sobre a pesquisa, mas que ele deve também comunicar, pois é através dessas interpretações que temos acesso ao passado. Aliás, Cariou (2012, p. 177) sintetizou bem o papel da narrativa convocando, com rigor e com um sentido de forte popularização, os autores clássicos, como Veyne, de Certeau, Barthes, Ricœur e Ginzburg, que melhor analisaram a narrativa do historiador e as suas características. Partindo da premissa segundo a qual « a narrativa constitui o modo de exposição privilegiado da história », Cariou mostra que até mesmo os historiadores da Escola dos Annales recorriam à narrativa e ao relato, ainda que eles tivessem uma inclinação preferencialmente explicativa/argumentativa. Logo, isso nos leva ao cerne de nossa questão : a narrativa leva o historiador, e até mesmo « o obriga », a dar sentido e coerência ao sistema de explicação elaborado aplicando a um evento do passado o método histórico e as operações intelectuais que o fundamentam, o que alguns chamam de pensamento histórico ou modo de pensamento histórico. Cariou (2012, p. 179), citando Ricœur (1983), nos lembra que « acompanhar e produzir uma história, corresponde a compreender ou articular uma sucessão de ações, de intenções, e também de acasos intervindo no curso da ação descrita ». Ele prossegue, aliás, mostrando que o conhecimento do passado se constrói a partir dos traços e das fontes de informações que chegam até nós. É por isso que é importante reconstituir a narrativa do que se passou preenchendo as lacunas através de uma análise lógica e rigorosa da ação plausível (Marwick, 1989).

A narrativa histórica é mais que uma descrição factual e neutra, já que ela comunica de que maneira o historiador entende o que se passou. Construção interpretativa, a narrativa propõe « um texto fechado, coerente, completo e acabado » (Cariou, 2012, p. 180). Como a narrativa histórica é distinta da realidade da qual ela

procura dar conta, ela é criadora de sentido : « a narrativa produz além disso significado já que ela não diz o verdadeiro do mundo real, mas o semelhante que apela para uma interpretação desta experiência » (Cariou, 2012, p. 181, citando Bruner, 1996). Aceitar esta natureza interpretativa não significa, entretanto, que precisemos cair em excessos pós-modernos, associando a narrativa histórica à produção romancista. Entre outros autores, pensamos por exemplo em Jenkins (1991), cujas idéias são úteis para refletir em relação ao verdadeiro na história, mas cujas conclusões tendem para um relativismo estéril. Em *Re-thinking History*, ele conclui : « history remains inevitably a personal construct, a manifestation of the historian's perspective as a "narrator"³ » (Jenkins, 1991, p. 14). Para este autor, a barreira entre o passado e a história é intransponível, pois ela está estabelecida na natureza mesma das coisas e nenhum procedimento metodológico pode resolver este impasse. Sem cair num positivismo indiferente, o trabalho do historiador se mantém apesar de tudo como uma obra útil, pois este trabalho, que consiste em « montar um dossiê » sobre um tema do passado – recolhendo dados e escritos, interpretando-os e dando sentido às fontes consultadas – contribui para o esclarecimento do tema. Em outras palavras, uma das contribuições da produção histórica é o conhecimento dos fatos brutos : a narrativa histórica não é falsa nem da ordem do mito (Pomian, 1999). Ao contrário, ela faz emergir, ao longo do tempo, certas evidências e, desta maneira, o conhecimento do passado evolui e torna-se mais claro.

Portanto, é importante ver a subjetividade do historiador não como uma fraqueza da disciplina histórica, mas como um trunfo, como uma garantia de melhor compreender a realidade evanescente do passado, que é, aliás, uma das realidades mais complexas de se entender. Longe de confundir nosso conhecimento sobre o passado, a multiplicidade das interpretações e dos esclarecimentos sobre um mesmo tema do passado conduz a uma melhor compreensão do que ele foi. Em suma, confrontar pontos de vista diferentes permite acrescentar partes de verdade, sabendo, ao mesmo tempo, que essa verdade nunca será completamente alcançada. A história como a antropologia, assim como outras disciplinas conexas, nos permitiu constituir uma consciência histórica comum, planetária, graças à qual nos conhecemos hoje como humanos melhor do que há 12.000 anos, na aurora das primeiras civilizações, ou melhor até mesmo do que há dois séculos, antes da institucionalização da história como uma disciplina

³ Tradução livre: Inevitavelmente, a história continua a ser uma construção pessoal, uma manifestação da perspectiva do historiador como um "narrador".

acadêmica (Marwick, 1989). Resumindo, retenhamos que a história, como disciplina acadêmica que tem como objetivo o conhecimento mais preciso do passado humano, é inseparável da narrativa: não há história sem narrativas, não há narrativas sem historiadores que enriquecem dia após dia a historiografia. É por intermédio da narrativa, resultado de suas pesquisas, que o historiador entrega sua compreensão de um período do passado, lhe dá sentido e expressa sua interpretação. A partir desta reflexão, voltemos agora nosso olhar para o que tudo isto significa para a história na escola.

II – A NARRATIVA NA HISTORIA ESCOLAR

Ao longo dessas últimas décadas, no Québec pelo menos, um certo mal-entendido quanto ao lugar da narrativa se instalou no campo da pesquisa e nos escritos em didática da história e, de maneira mais ampla, no pensamento de todos aqueles que intervêm na questão do ensino desta disciplina na escola. Como se toda narrativa do passado fosse mal vista após a promoção de novas pedagogias e de uma didática do « aluno-historiador » centradas na atuação do aluno enquanto construtor de seu próprio saber histórico, ao invés de construí-la a partir do que transmite o professor. Por exemplo, quando olhamos os textos didáticos do Boletim da Sociedade de Professores de História do Quebec (*Bulletin de la Société des professeurs d'histoire du Québec*, SPHQ), publicação existente desde 1962, e a partir de 1988 intitulado revista *Traces*, constatamos que a maioria dos textos minimizam – e esse é um eufemismo – a narrativa, incluindo a dos alunos. O mesmo se aplica à exposição magistral que é sistematicamente apresentada como uma prática prejudicial ou, no melhor dos casos, aparece como um mal necessário. Logo, que lugar é reservado à narrativa no ensino e na aprendizagem da história nas salas de aula do segundo ciclo do ensino fundamental? É tentando responder a esta pergunta que fazemos algumas propostas. Nosso intuito não é o de insistir sobre um assunto abordado muitas vezes por outros, mas sim o de articular uma argumentação que reclama uma certa reabilitação da narrativa como instrumento de aprendizagem da história. Começaremos, entretanto, fazendo um retorno ao debate atual, no Québec, em relação ao currículo de história para poder retirar daí algumas observações.

Os debates que agitam as sociedades são sempre úteis para identificar os diversos pontos de vista que existem sobre o assunto discutido, já que os protagonistas muitas vezes deixam de lado o que é secundário para ir ao cerne do pensamento deles. O debate atual, no Québec, sobre o ensino da história – nacional, principalmente – foi desencadeado com a publicação e a adoção de um novo currículo em 2006. Ele permitiu constatar que, há décadas, a concepção do ensino da história que desenvolviam o ministério, os didatas da história e uma parte dos professores do ensino fundamental favoráveis às abordagens ativas da aprendizagem, era incompatível com a concepção de uma boa parte da população. Os discursos que circularam nas mídias sobre este debate mostravam que para grande número dos cidadãos, historiadores e intelectuais, o ensino da história devia se dar pela transmissão de fatos e conhecimentos dados por intermédio da exposição magistral do professor, e isto sendo visto como a espinha dorsal de seu trabalho (Boutonnet, Cardin, Éthier, 2012). É pela narrativa « excitante e apaixonada » do professor, enquanto mestre dos conteúdos, que a aprendizagem da história devia primeiro se produzir.

Um exemplo eloqüente foi pronunciado por um jovem professor de história do ensino fundamental, o qual publicou em março de 2013, uma carta aberta no jornal *Le Devoir* dirigindo-se a um dos seus antigos professores, o historiador Gilles Laporte – um feroz opositor do currículo de 2006 – na qual ele expressa sua consternação pelo fato de que os autores deste currículo teriam extirpado qualquer paixão pelo ensino de nosso passado:

Os pesquisadores do ministério omitiram somente algumas coisas básicas: a história com um grande « H » é antes de tudo... uma história. Ela deve ser contada para ser viva, para entrar na mente dos alunos, para despertar neles um questionamento, um sentimento, uma imagem inteligente de nosso passado.

Alguns dos elementos discutidos na primeira parte se refletem nesta passagem, a começar pela idéia de que a história é uma narrativa que propõe uma inteligibilidade via uma trama, idéia na qual é preciso insistir para ensinar a história. O que é, entretanto, mais fascinante neste trecho, é o conceito que este jovem professor tem do currículo e, através dele, o conceito que ele tem do ensino « epistemológico » da disciplina que enfatiza o ministério e os pesquisadores da didática da história, isto é, enfatiza que as « novas pedagogias » – mais especificamente a didática focada numa abordagem ativa da aprendizagem da história, principalmente sendo a postura construtivista que sustenta

explicitamente os novos currículos por competência – teriam desacreditado e colocado de lado a narrativa na aula de história, principalmente a narrativa no ensino.

Da mesma forma, no Québec, o manual escolar permanece um objeto de pesquisa cujo interesse é inegável. Na didática, o discurso dominante critica com frequência o uso do manual, o qual seria oposto à construção e à apropriação do conhecimento do passado pelos alunos (Trudeau, 2013). Em primeiro lugar, este discurso lamenta o papel excessivo que o manual dá à narrativa, principalmente o texto atual que serve de coluna vertebral aos capítulos e que pretendia oferecer uma descrição neutra e objetiva dos fatos (Lemieux, 2014). Da mesma forma, encontramos nos escritos dos pesquisadores da didática, que abordam esta questão, uma visão quase que sistematicamente negativa ao que diz respeito à exposição magistral do professor. De maneira mágica, os professores são incentivados à deixar de lado a exposição magistral. O discurso e as justificativas psicopedagógicas que no Québec acompanharam a implementação do novo *Programa de formação da escola quebequense*, o programa que orienta todos os currículos, deram a entender claramente que a exposição magistral era incompatível com a abordagem por competência e com a postura construtivista. O currículo de história não somente é centrado quase que fundamentalmente na ação do aluno ou na construção da sua interpretação, mas além disso, tende explicitamente à limitar a palavra do professor.

Assim, nas mídias, alguns tem feito grande caso desta citação do programa de história do mundo ocidental:

A aprendizagem da história na escola não tem como objetivo de fazer o aluno memorizar uma versão simplificada e cômoda de saberes acadêmicos, gerados e construídos por historiadores, nem tem como objetivo de fazer o aluno adquirir conhecimentos factuais do tipo enciclopédico. (Governo do Québec, 2006, p. 337)

Aderimos certamente ao espírito desta citação. Ela responde de uma certa maneira ao que constatou Martineau (1999) em sua pesquisa doutoral, na qual afirma que a exposição magistral ainda era dominante, entretanto assim o ensino da história no Québec. Ele afirma também que muitos professores queriam que os alunos memorizassem toneladas de datas e de fatos sem que houvesse uma busca de sentido. Mas o problema é que esta citação foi percebida pelo público de maneira diferente, pois ela foi interpretada de maneira a desconsiderar a transmissão dos conhecimentos através do discurso do mestre. Como consequência, alguns desprezaram as novas « modas » do

ministério e esta idéia « absurda » segundo a qual « as crianças aprendem por elas mesmas », fazendo pesquisas divertidas na internet ou debatendo no vácuo sobre problemas vividos pelos cidadãos. Aprender « sua história » é, primeiramente e antes de tudo, memorizar fatos do passado transmitidos com paixão e erudição por um mestre. Sendo assim, a história é, primeiramente e antes de tudo, narrativa.

Em suma, retenhamos que existe, no Québec, um mal entendido em relação ao lugar da narrativa na aula de história e, principalmente, quanto ao lugar da exposição magistral. Este mal entendido provm em parte de um discurso negativo – para não dizer de uma rejeição – da parte do ministério e dos pesquisadores da didática a respeito desta narrativa e desta pedagogia.

III – QUAL  O LUGAR DA NARRATIVA, HOJE ?

Esclareamos nosso pensamento: não defendemos um retorno  predominância da narrativa magistral do ensino nem um retorno forçado  memorização dos conteúdos factuais na aula de história, mas defendemos o estabelecimento, em aula, de um melhor equilíbrio entre a atividade do aluno – o objetivo principal continua sendo que os alunos *façam* história – e os momentos de narrativa do aluno e do professor. E este equilíbrio passa, principalmente, pela exposição magistral. Em um texto intitulado *Elogio da aula magistral*, Kerleroux (2006), um professor aposentado, de ensino médio, bem descreveu, a partir de sua experiência profissional, as vantagens pedagógicas e didáticas que oferece a exposição magistral na aula de história. A leitura deste texto provoca naturalmente reações naqueles que aderiram ao discurso construtivista ambiente e que decidiram restringir – e até mesmo banir – esta prática. Logo, desejamos valorizar as vantagens didáticas da transmissão de conhecimentos sob a forma de uma narrativa explicativa, vantagens que já foram abordadas na primeira parte deste artigo, começando pela incorporação das informações em uma estrutura lógica e consistente que d sentido aos fatos.

De um modo geral, parece que o recurso  exposição magistral  quase que obrigatório. Primeiramente, por razões práticas bem enfatizadas por Kerleroux – como a transmissão organizada e eficiente de numerosos conhecimentos, o maior controle sobre o que é essencial e o que  acessório ou, ainda, a comunicação ao aluno da paixão do professor pela história e do respeito do professor  sua própria pessoa –, mas também

como instrumento que pode servir à uma aprendizagem ativa da história. Com efeito, a exposição magistral pode servir para contextualizar uma pesquisa feita pelos alunos ou uma análise feita por eles sobre algumas fontes de informação. Um dos obstáculos para a compreensão dos alunos quanto às novas informações às quais eles são expostos é o desconhecimento do contexto histórico no qual elas se inserem e que, em boa parte, lhes dá sentido permitindo uma exploração eficaz. Uma narrativa bem estruturada pode ser « econômica » em termos de tempo e favorecer o alcance dos objetivos visados tanto em relação aos conteúdos como em relação ao *savoir-faire*. Isso corresponde de certa maneira à tipologia de Evans (1990) segundo a qual os professores « contadores » ou « científicos », opondo-se aos « relativistas », « filósofos » ou « ecléticos », teriam um bom conhecimento da disciplina deles assim como uma boa estrutura educacional.

Precisamos parar de opor exposição magistral e perspectiva construtivista. O construtivismo não é, na origem, um método ou uma estratégia de ensino, mas sim uma ferramenta teórica, uma perspectiva que permite compreender como se aprende. Poderíamos aliás fazer uma análise construtivista da aula magistral e mostrar que ela se manifesta de formas muito variadas: algumas visam a simples transmissão de conhecimentos sem nenhuma preocupação com os aprendizes, enquanto que outras, dialogadas, permitem uma verdadeira co-construção dos conhecimentos na qual o professor convida seus alunos a participar ativamente em um processo indutivo, conduzindo a uma construção de sentido.

Se, na nossa concepção das coisas, a narrativa do professor é aceitável e útil, na medida em que ela é usada de maneira equilibrada numa abordagem que permanece centrada no aluno, é tanto mais importante incentivar que narrativas sejam feitas pelos alunos. No presente artigo, não descrevemos nem analisamos com profundidade as diferentes formas de narrativas feitas pelos alunos, ou a pesquisa que eles precisam fazer usando fontes diversas para produzi-la, ou ainda a contribuição deles para a aprendizagem da história. Outros já o fizeram, e o fizeram muito bem (Cariou, 2012). Entretanto, seguindo o ponto de vista enfatizado no início deste artigo, segundo o qual a narrativa é fundamental para os historiadores e permite a criação subjetiva de sentido, insistiremos nesta dimensão vinculada à aprendizagem do pensamento histórico na escola.

De Moniot à Cariou, passando por Martineau, Lauthier e muitos outros, a contribuição da narrativa produzida pelo aluno foi muitas vezes analisada

detalhadamente e atualizada. Moniot (1993) mostrou que narrar permite ao aluno buscar entender o tempo e os tempos na história. Ele enfatiza também que « escrever um texto em história, é apropriar-se dos critérios intelectuais, é experimentar diretamente constrangimentos específicos, é agir intencionalmente sobre elementos e articulações que compõem o discurso histórico, é ter que implementar seu próprio controle reflexivo » (Moniot, 1991, p. 194-195). O autor diz também que a orientação do professor e suas instruções na atividade do aluno são fundamentais e propõe um procedimento de concepção e de escrita de um « texto histórico em aula ». Ele conclui dizendo que esta atividade é para o aluno como um distanciamento, um « recuo » necessário em relação ao assunto, isto é, a narrativa leva-o a interpretar. Martineau (2010, p. 178-182), baseando-se principalmente em autores americanos, completa estas reflexões lembrando os limites da abordagem didática centrada na pesquisa, como por exemplo a dispersão dos alunos em documentos diversos, a falta de síntese e de vínculos entre as informações e o contexto ou as lacunas e superficialidade do raciocínio histórico.

Como Moniot, Martineau propõe procedimentos para o desenvolvimento de uma « abordagem narrativa » em sala de aula, visando a construção efetiva de uma narrativa histórico interpretativa. Relatando a experiência neste sentido de Février e Sérandour (1997), ele conclui: « logo, o objetivo dos alunos era de produzir uma narrativa explícita a partir de traços apropriados, esta trama lhes permitindo dar significado e inteligibilidade a um conjunto de informações que de outra forma seria impossível » (Martineau, 2010, p. 182). Enfim, em uma escala reduzida, os alunos são como historiadores... Cariou (2012) vai mais longe com a demonstração, analisando minuciosamente, por exemplo, os diversos tipos de escritos que os alunos podem produzir, as dificuldades que eles encontram ou os tipos de atividades possíveis. Ele mostra, por sua vez, a necessidade e a produtividade de questionar a continuidade entre a história acadêmica e a história escolar para levar o aprendiz a produzir narrativas explicativas, ajudando-o a construir conhecimentos e a dar sentido ao passado. Assim, repetidamente, escritos em didática lembraram a importância da narrativa em sala de aula e sua função na aprendizagem da história. Mas, sem dúvida, este duplo discurso por parte dos pesquisadores da didática contribuiu para os mal entendidos mencionados acima.

CONCLUSÃO

Neste artigo, no qual tratamos menos dos desenvolvimentos descritivos elaborados do que da proposta de algumas pistas de reflexão, quisemos expor e articular três idéias. Se a narrativa é fundamental para permitir que os historiadores produzam interpretações sobre o passado e dêem sentido a ele, pensamos que a narrativa também é fundamental, pelas mesmas razões, para os alunos em sala de aula. Além disso, um certo mal entendido se instalou, pelo menos no Québec, quanto ao lugar da narrativa na aula de história – a começar pela exposição magistral –, e este mal entendido foi gerado em parte pelos pesquisadores da didática da história, que parecem ter um olhar duplo, ambíguo, até mesmo contraditório, sobre a narrativa. Enfim, para evitar que se perca de vista o essencial, nos pareceu necessário restaurar o lugar devido à exposição magistral e às atividades que favorecem a narrativa e a construção de narrativas pelo aluno, no quadro de uma abordagem centrada neste último, favorecendo assim o desenvolvimento de seu pensamento histórico.

REFERENCIAS

BOUTONNET, V., J.-F. CARDIN et M.-A. ÉTHIER. **Les représentations concernant la place des savoirs dans l'éducation historique lors du débat sur le nouveau programme d'histoire au Québec (2006-2010)**. Actes du Colloque international des didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté, INRP, Lyon, 2012, 91-109. Este artigo foi publicado em português na Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação da Unicamp, São Paulo : BOUTONNET, V., J.-F. CARDIN e ÉTHIER, M.-A. As representações quanto ao lugar dos saberes na educação histórica, manifestadas durante o debate em torno do novo currículo de História no Québec (2006-2010). In: **Pro-posições**. Dossiê : Entre saberes e práticas docentes, v. 24, n.1(70), 29-42, jan./abr. 2013.

BRUNER, J. **L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle**. Paris, Retz. 1996.

CARIOU, D. **Écrire l'histoire scolaire. Quand les élèves écrivent en classe pour apprendre l'histoire**. Rennes, Presses universitaires de Rennes. 2012.

DELORME, F.-X. **Lettre à mon professeur d'histoire**. *Le Devoir*, 22 mars. 2013.

EVANS, R. Teachers conceptions of history revisited: Ideology, curriculum and students beliefs. In: **Theory and research in social education**, 1990, 18(2), 101-138.

FÉVRIER, C. e J. SÉRANDOUR. Production de récit et construction du sens en histoire. In F. Audigier (dir.), **Concepts, modèles, raisonnements**, Actes du 8^e colloque, Paris, INRP, 1997, 254-259.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. **Programme de formation de l'école québécoise Enseignement secondaire. Premier cycle**. Québec, MELS. 2006.

JENKINS, K. **Re-thinking History**. Londres, Routledge. 1991.

KERLEROUX, P. **Éloge du cours magistral**. *Historiens et géographes*, (394), 2006, 187-189.

LAVILLE, C. Place et rôle de l'enseignement de l'histoire principalement dans l'enseignement secondaire pour la formation de l'homme du XXe siècle. **Bulletin de liaison de la SPHQ**, 1979, 30-35.

LEMIEUX, O. **Le discours historique comme objet politique : Regard sur l'enseignement de l'histoire du Québec du niveau secondaire de 1967 à 2012**. Université de Sherbrooke. 2014. <http://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/5454>

MARROU, H.-I. Comment comprendre le métier d'historien. In C. Samaran, dir., **L'histoire et ses méthodes**. Paris, Gallimard, 1961, 1467-1539.

MARTINEAU, R. **L'histoire à l'école, matière à penser...** Montréal, L'Harmattan. 1999.

MARTINEAU, R. **Fondements et pratiques de l'enseignement de l'histoire à l'école. Traité de didactique**. Québec, PUQ. 2010.

MARWICK, A. **The Nature of History**. Londres, Macmillan Education. 1989.

MONIOT, H. **Didactique de l'histoire**. Paris, Nathan. 1993.

POMIAN, K. **Sur l'histoire**. Paris, France : Gallimard. 1999.

RICOEUR, P. **Temps et récit**, Tome 2. Paris, Éditions du Seuil. 1984.

TRUDEAU, M.-P. **Interpréter et comprendre les textes historiques à visée didactique**. Non publié. 2013.

Recebido em 8 de junho de 2016.

Aprovado em 22 de junho de 2016.