

## **AS NARRATIVAS LITERÁRIAS COMO FONTE HISTÓRICA:**

### **“A guerra e a paz” na aula de História**

Professora Margarida Durães  
Instituto Ciências Sociais/ Departamento de História  
margaridad@ics.uminho.pt  
Professora Maria do Céu de Melo  
Instituto Educação e Psicologia /Departamento de Metodologias de Educação  
mmelo@iep.uminho.pt  
Universidade do Minho, Portugal

#### **1. A Literatura e a História**

Após 1970, o debate centrado nas relações entre a Literatura e a História tem vindo a ser persistente (Veyne, 1971; Berkhofer, 1998; White, 1999). No contexto da intertextualidade e da transdisciplinaridade, a ficcionalidade e a factualidade têm sido abordadas de diferentes modos pelo historiador e pelo ficcionista. Na ficção, por exemplo, a História poderá ser apenas um pano de fundo diante do qual se movimentam personagens de ficção. Na História, por sua vez, a ficção parece associar-se não tanto a uma simples invenção artística, mas ao modo como os historiadores parecem «costurar» em termos de coesão e coerência, as possíveis relações que se estabelecem entre fontes e, mais concretamente, entre factos, logo que estes tentam dar uma forma narrativa aos seus discursos historiográficos. (...) Berkhofer alerta-nos para o facto de que ambos os tipos de escrita, a ficcional e a historiográfica, se exercem ao longo de um *continuum* cujos pólos poderão oscilar entre «representações puramente factuais» e o que ele designa de «fantasia histórica» (Lopes & Melo, 2003).

É consensual que ambos os tipos de narrativa possibilitam a recriação dos mundos, e esta "abertura" é o produto da convocação de processos imaginativos e das experiências idiossincráticas e culturais do leitor. No caso específico do nosso estudo é ainda de sublinhar uma referencialidade fruto dos nossos conhecimentos tácitos e prévios de natureza histórica.

Muitos investigadores da Educação Histórica defendem a presença de romances históricos enquanto fontes primárias no processo ensino-aprendizagem já que contribui para a construção de um quadro mais estruturado da História, do que aquele que os alunos podem construir apenas a

partir dos manuais escolares e ou dos documentos históricos e historiográficos avulsos. Shemilt (2000: 98) defende assim que "os quadros usados pelos alunos para compreender o passado, devem não apenas ser ordenados e coerentes, complexos e multi-dimensionais, mas também proposicionais e admitirem narrativas alternativas. (...) Para desenvolver um quadro narrativo histórico, a História deve ser ensinada como uma forma de conhecimento que coloca os alunos a avaliar argumentos epistemológicos, a distinguir descrição de explicação e a debater a relevância dos acontecimentos nas narrativas históricas". Todavia, se o seu uso na aula de História não for sustentado por uma análise crítica do autor e do seu contexto de criação, e se não contemplar o confronto com outras fontes, a presença da ficcionalidade pode reforçar a interferência do conhecimento tácito histórico dos alunos no conhecimento histórico cientificamente legitimado (Melo, 2003). Por outro lado, se de facto, adquirirem uma compreensão do processo de construção das narrativas, a competição que pode existir entre as narrativas ficcionais e as historiográficas deixa de ser vivenciada dicotomicamente pelos alunos, pelo menos no quotidiano da sala de aula de História.

Será a criação deste cenário temporal e contextual, de natureza simultaneamente vivencial e factual, e com grau diferenciado de explicitude ou encobrimento, o desejável objecto comum do trabalho ficcional, do historiador e do professor de História.

## **2. O estudo**

As autoras realizaram um estudo prévio (Melo & Durães, 2004), que teve como objectivo identificar os temas que os alunos universitários, inscritos na Licenciatura em Ensino da História (4º ano) e na disciplina de História Contemporânea, relevaram após a leitura do romance de Charles Dickens "Os Tempos Difíceis". As categorias temáticas de análise então eleitas foram: a obra e as intenções de Charles Dickens, o positivismo, os espaços, as personagens/ dominados e as personagens/ dominadores. Foi também objecto desse estudo identificar os modos como o interpretam enquanto fonte histórica primária.

Neste texto apresentar-se-á um estudo realizado com alunos universitários, futuros professores de História, desenvolvido no mesmo

contexto curricular acima referenciado. O romance escolhido como já referido foi "A Oeste Nada de Novo" de Eric Marie Remarque, e foi utilizado como indutor de uma tarefa de Empatia Histórica. Foi-lhes pedido que escrevessem uma carta, colocando-se no papel de um soldado envolvido na 1ª Guerra Mundial. Alertou-se os alunos para convocarem também toda a informação histórica apresentada e trabalhada nas aulas acima referidas.

Discutir-se-ão os resultados da análise de 20 relatos escritos, tendo como referência o tipo de empatia histórica apresentado. Este grupo de alunos contemplava os dois gêneros, mas como esta variável não será contemplada na análise, doravante usaremos o gênero masculino. A identificação do gênero feminino notar-se-á apenas nas citações dos excertos das cartas.

### 3. As Cartas

As cartas serão analisadas, tendo em consideração as seguintes categorias substantivas (Melo, 2003; Melo, 2004) (V. Quadro):

**Quadro: Categorias Substantivas de Narrativas Históricas**

| <b>Categorias</b>         | <b>Indicadores</b>  |
|---------------------------|---|
| <b>Datação</b>            | Inclui-se nesta categoria o enunciado explícito de datação da carta   |
| <b>Autoria</b>            | Inclui-se nesta categoria o enunciado explícito da autoria da carta (Bilhete de Identidade)   |
| <b>Destinatário</b>       | Inclui-se nesta categoria o enunciado explícito do destinatário da carta  |
| <b>Sentimentos</b>        | Incluem-se nesta categoria todos os enunciados que descrevem sentimentos despoletados pelo acontecimento. Serão também contemplados nesta categorias as sensações expressas pelos escreventes.        |
| <b>Contextualização</b>   | Incluem-se nesta categoria todos os enunciados que colocam o acontecimento no contexto histórico específico. Expressam informação considerada relevante para a compreensão do acontecimento em estudo |
| <b>Descrição</b>          | Incluem-se nesta categoria todos os enunciados que narram o acontecimento ou partes dele, narração essa baseada nos documentos disponíveis  |
| <b>Lições da História</b> | Incluem-se nesta categoria todos os enunciados que expressam juízos de valor e ou reflexões sobre valores, intenções, práticas, etc. relacionadas com o acontecimento                                 |

Todas as cartas foram **datadas** dentro da temporização da 1ª Guerra Mundial (1914-1918), sendo 9 delas colocadas no ano de 1918, sendo 8 distribuídas pelos anos 1915, 1916 e 1917. Somente 3 alunos não datam as suas cartas, havendo um aluno que justifica essa ausência dizendo "*Antes de mais gostaria de pedir desculpa por não pôr data no início da carta, mas aqui os dias são tão longos que perdi totalmente a noção de tempo*" (Al.2). Estas múltiplas datações determinarão o conteúdo substantivo das cartas, já que serão contempladas diferentes fases da guerra. Podemos desde já exemplificar que as cartas escritas no ano de 1918 falam já de boatos sobre o armistício.

A maior das cartas são **endereçadas** aos Pais, sendo de realçar que 4 são expressamente escritas para a Mãe. No que diz respeito a este tipo de destinatário, há que apenas que realçar que em todas elas existem enunciados que apelam à esperança no regresso ou palavras que tentem "*acalmar o teu sofrimento*" (Al.1). Um dos alunos relembra mesmo as comidas feitas pela mãe, adoptando então um tom pretensamente alegre e animador.

Quanto à **autoria**, 15 alunos atribuem a si próprias a nacionalidade portuguesa, ocorrendo apenas a existência de 4 alunos que assumem a nacionalidade alemã, e um caso que se identifica como francês. Esta adopção não determinará em geral os conteúdos narrativos das cartas. Este facto, dever-se-á talvez ao facto das fontes convocadas, o romance, os conteúdos leccionados e as leituras historiográficas propostas nas aulas de História Contemporânea não terem fornecido evidências que pudessem sustentar discursos diferenciados por nacionalidades. A maior parte dos alunos assumem-se como soldados, ocorrendo 4 que se atribuem a função de enfermeiras, aqui sim, todas elas alunas do sexo feminino. No entanto, o facto de serem enfermeiras não fez centrar as suas vivências apenas nos hospitais de campanha, mas também aquelas vividas em frente de combate.

Tendo em consideração o acontecimento histórico específico, os **sentimentos** privilegiados foram a *esperança e a saudade*. A esperança está associada à possibilidade de regresso, ou tão-somente a uma licença que lhes permita uma pausa do palco da guerra. A saudade é centrada em vivências passadas e ou em pessoas como os pais, irmãos e ou amigos. Não aparecem referências a esposas/maridos ou namorados(a), o que poderia ser expectável

tendo em consideração a idade dos soldados que foram mobilizados nesta guerra. Esta saudade tem também como objecto a sua própria pessoa situado no passado. Daí muitos expressarem frases do tipo:

*" Aquele jovem sonhador já não existe, aquele jovem sonhador e idealista que vos deixou já não existe, tornou-se num homem totalmente diferente" (Al.4)*

*" Aqui somos considerados a mocidade de ferro e nenhum de nós tem mais de vinte anos: Mas quanto a ser novo! Tudo isso acabou há muito tempo. Já somos velhos!" (Al. 8)*

Como é frequente dizer, a saudade é um sentimento luso. Apesar de poder ser considerada uma generalização matricial, esta palavra é a única que mais frequentemente aparece em todas as vinte cartas. cremos que a sua presença deriva também da natureza da própria tarefa, ou seja, do pedido de escreverem um texto de natureza epistolar endereçada a familiares ou alguém com quem tivessem um laço de natureza afectivo. Esta condição pode ter condicionado a convocação de emoções associadas à saudade.

Um outro sentimento que mais frequentemente foi expresso pelos escreventes foi a da *amizade e solidariedade* tecida entre os soldados no espaço da contenda. Como veremos mais à frente, estes sentimentos serão desenvolvidos em enunciados categorizados como Lições da História.

A maior parte das cartas fala de sensações muito físicas como o *cansaço* e o *medo*. Este último é objecto de censura, sendo apenas partilhado nas cartas:

*" Ninguém tem a coragem de confessar perante os oficiais que está no meio de uma guerra com medo" (Al. 2)*

*" O medo. Levo recordações que me assombrarão para toda a eternidade e que se tornarão em pesadelos que irão conviver comigo no meu dia-a-dia" (Al. 15).*

É de realçar que alguns alunos, apesar de poucos (4), falam da sensação de um tempo longo, ou recusam o seu equacionamento (1):

*"...mas aqui os dias são tão longos que perdi totalmente a noção de tempo (...) É que há dias em que dormimos umas horas, mas como estamos em constante sobressalto essas horas parecem escassos minutos" (Al.2)*

*"Não penso no passado, não penso no futuro só no presente e em vós" (Al. 7)*

Apesar do Tempo ser um conceito operatório primordial em História, esta pouca frequência nas cartas, poderá ser devido ao facto da historiografia falar apenas em conceitos temporais matemáticos (séculos, anos, etc.) e ou em conceitos temporais conceptuais (longa /curta duração, era, idade, etc.), não considerando noções de tempo mais vivenciais como é o caso.

Como já referido, e devido à datação das cartas, são vários os indícios **contextuais históricos** apresentados nas cartas. Podemos considerar que estes enunciados são de dois tipos: os de *natureza factual* explícita, e os que uma maneira *indirecta* permitem a contextualização nas diferentes fases da guerra.

De todas as 20 cartas, apenas o aluno 5 verte factos históricos apresentando como que uma breve sinopse da 1ª guerra mundial. Assim, a informação recua ao assassinato do Arquiduque Francisco e termina com a assinatura próxima do Armistício, quando aliás esta carta é escrita. Como caso único é de informar que toda a epístola incorre nesta categoria de contextualização. Em quatro páginas existem apenas dois parágrafos que nos indicam que está a escrever para os pais, e estes têm apenas a função de relembrar um pouco do conteúdo de outras cartas, que foram também do mesmo teor informativo. Também como excepção, e apesar de muitos dos alunos se identificarem como soldados portugueses, encontramos apenas um aluno (Al.10) que apresenta elementos contextuais que o caracterize como tal. Fala então do nome do seu quartel localizado na vila de Tancos, que pertencia ao Corpo Expedicionário Português que partiu de Lisboa para Brest, e que participou na famosa batalha de La Lys.

Muitos alunos /soldados contextualizaram-se na fase da guerra, conhecida pela "Guerra das Trincheiras", apresentando datas ou descrições que a localizam nesse momento. Nestes casos, o contexto específico são as trincheiras propriamente ditas ou hospitais de campanha, tenham os alunos se identificado como soldados ou como enfermeiros (as). Falam de estratégias de acção militar de avanços e de recuos, enumerando a Batalha de Verdun ou a zona de Champagne. Esta contextualização é confirmada pelos enunciados que descrevem privilegiadamente o ambiente das trincheiras.

Do grupo de alunos que se situaram no *fim da guerra*, os elementos contextuais versam a ocorrência de ataques frequentes e bem sucedidos de

soldados franceses, americanos e ingleses. Falam de lutas nas várias frentes, e prevêm a rendição da Alemanha. Convocando conhecimentos históricos, falam do reforço do poder bélico dos exércitos dos "aliados" não apenas em termos de número e variedade de armamento, mas em número de soldados e condições de sobrevivência. Quase todos falam de um possível armistício, mas ainda sob a forma de um boato "esperançoso".

As **descrições** são quase de natureza icônica, pois apresentam imensos pormenores como a existência de turnos de vigilância, saídas para reconhecimento territorial, a salvação de um camarada e até a partilha de espólios de alguém que de tão ferido regressa a casa: *"Como vai para casa e já não precisa de alguns acessórios, decidi oferecê-los. O David vai ficar com as botas (...) e eu vou ficar com a bússola e o cantil da água"* (Al. 2).

O ambiente de condição sub -humana foi também objecto de descrições:

*"Era frequente, partilhar o mesmo espaço com ratazanas que vagueavam por cima dos alimentos (...) eram pequenos buracos com um toldo a cobri-lo em condições muito más onde muito facilmente a água, o frio e os bichos entram"* (Al. 9)

*" O pior era o cheiro. Cheira muito mal todo este ambiente, não tomamos banho, há pessoas a morrer ao nosso lado e que precisam de ser enterradas, febres. Há comidas estragadas, e as necessidades são feitas ao ar livre"* (Al. 13).

Outro objecto das descrições é a visão das mortes dos camaradas e a crescente frequência de estropiados, que é o único tema comum a todas as cartas: *"Um camarada, ontem, segurava uma foto da mulher e da filha quando por fim expirou, vitimado por uma mina que lhe deixou a parte esquerda do corpo"* (Al.17). Também é comum a identificação da juventude dos soldados. Apenas um aluno fala de prisioneiros de guerra alemães, adoptando no entanto, a mesma sensibilidade: *"Vejo constantemente prisioneiros de guerra, que morrem de fome e frio, como nós"* (Al. 20). Quanto à guerra, as descrições são de dois tipos conforme a datação das cartas. Aquelas que versam a fase das "trincheiras" são plenas de pormenores referentes não apenas ao tipo de estratégia militar então implementada, mas também ao uso de certas tecnologias. Daí serem referidos os obuses, os tanques, baionetas, a artilharia e o uso de gases. Falam da luta em várias frentes e da inexistência de progressos. Já aquelas que se datam próximas do final da guerra realçam mais a existência de períodos de alguma paz, preferindo então descrever a

destruição da paisagem e das aldeias, como falam os alunos 8 e 14, respectivamente:

*"Também a paisagem se altera devido aos bombardeamentos, bosques inteiros desaparecem feitos aos bocados" (Al. 8);*

*"Muitas aldeias próximas do nosso hospital foram destruídas, muitos civis ficaram feridos e agora para além de curarmos os feridos, estamos a distribuir alimentação por esta gente que perdeu tudo" (Al. 14)*

A riqueza quase filmica destas descrições denunciam que os alunos convocaram elementos oriundos do romance, assim como de fontes primárias analisadas nas aulas de História Contemporânea. Como atrás referido, as descrições não variam, tenham os alunos se identificado como portugueses, alemães ou franceses. Poder-se-á deduzir que os alunos consideraram que a informação dada por estas fontes eram plausivelmente aplicáveis aos dois lados da contenda.

Finalmente, analisaremos os enunciados que se podem incluir na categoria **Lições da História**. Estes focalizaram diferentes objectos que se distribuíram de um modo equitativo pelos seguintes:

A vivência num cenário de guerra foi vista como um espaço de aprendizagem de valores como a *solidariedade* expressa em comportamentos de camaradagem. Perante as situações concretas de vida neste contexto, os alunos afirmam que a noção de igualdade é consubstanciada na realidade quotidiana, e também como condição de sobrevivência: *"Aqui os laços de amizade são muito intensos, podendo dizer com força: um por todos e todos por um"* (Al. 6).

O palco bélico gerou enunciados assertivos morais sobre o *valor da vida*: *"A vida de um ser humano está acima de qualquer guerra"* (Al. 1). Todas as outras reflexões indiciam juízos de valor críticos sobre o recurso à guerra como solução de problemas:

*"Estamos relegados à mais baixa condição humana, se é que podemos falar em humanidade neste cenário em que a morte se torna tão natural"* (Al. 4);

*"Os homens são cada vez menos homens, cada vez mais frios perante o espectro da morte. Encaram a morte do amigo com naturalidade, já não se questionam sobre a barbárie"* (Al. 20);

*"Mãezinha, porque é que a natureza é tão caprichosa, e o nosso Deus deixa que isto aconteça? O que faz com que os espíritos humanos neste início de século sejam capazes de tais atrocidades aos seus*

*semelhantes? Será uma espécie de doença que se ganha na passagem dos tempos?" (Al. 13)*

As consequências pessoais que a participação na guerra acarreta para os soldados são predominantemente negativas:

*"Tenho sorte de estar vivo, mas vivo por fora e morto por dentro" (Al. 8)*

*"Agora que estou quase de regresso não sei como gerir tudo aquilo que durante este período de tempo vivi. Será que irei conseguir ter uma vida normal como antes de vir para guerra?" (Al. 9)*

*"Chegou a paz. E eu, terei paz? Regresso a casa viva, felizmente escapei, mas provavelmente deixei morrer na guerra o melhor de mim. Regresso a casa, estou via, mas vejo a morte. Terei morrido por dentro?" (Al. 11)*

*"Por vezes a situação era insustentável a nível psicológico e muitos camaradas morreram em pleno acesso de pânico (...) Aqui vale tudo para nos defendermos, matamos sem dó nem piedade (...) Transformámo-nos em assassinos cruéis e impiedosos" (Al. 12)*

*"A vida aqui é nua e crua e temos de rir das misérias senão enlouquecemos. Queremos sair deste horror, mas estamos e estaremos sepultados nele até ao pescoço para sempre" (Al. 14)*

*"Vou voltar para casa, parto do sítio onde deixei a minha inocência e a minha paz. Levo as mãos machadas de sangue, recordações que se de morte tornarão pesadelos que irão conviver comigo no meu dia-a-dia" (Al. 15)*

*"Quero voltar e retomar a minha antiga vida, embora tenha a certeza de que nada vai ser como dantes, sei que uma mágoa me vai perseguir até ao resto da minha vida" (Al. 18)*

Apenas um aluno apresenta uma consequência pessoal positiva afirmando: *Os ensinamentos colhidos e as vivências deste tempo passado aqui, ajudar-me-ão a encarar e a ultrapassar os engulhos que me possam vir a surgir ao longo da minha vida terrena (...) Uma das coisas boas que levo de boa recordação desta guerra é o conhecimento novo das terras que pisei, das gentes que conheci" (Al. 6).*

Muitos dos alunos questionam os motivos da prática da guerra, não situando as suas ideias no contexto histórico específico. Apenas um dos alunos, que se assume como alemão, apresenta um argumento contextualizado: *"Comecei com ilusões e com a vontade de mostrar ao mundo a grandeza do nosso império, mas hoje sinto-me mais maduro e aquilo que eu quero é paz" (Al. 16).* Todas as reflexões são generalistas levantando reflexões críticas sobre o patriotismo, a justiça da guerra, os seus motivos explícitos ou implícitos:

*"Já não sei em que acreditar, o meu patriotismo é cada vez mais ténue, e a hipótese de deserção já me chegou a ocorrer" (Al. 4);*

*"Penso que os valores morais desapareceram perante interesses económicos" (Al. 10);*

*"Qual a razão porque estou a lutar? Que absurdas me parecem agora as razões que me trouxeram aqui, a crença na legitimidade (...) Acabou a ilusão acerca da justiça da guerra. Afinal que honra há em lutar?" (Al. 11);*

*"Porquê tanto sofrimento numa guerra que não é a nossa?" (Al. 12);*

*"A quem serve esta guerra? Mercado negro? Siamo mártires de uma causa que ninguém já sabe qual é" (Al. 14);*

*"Somos meros brinquedos bélico nas mãos de estratégias mimados empenhados em recriar em escala aumentada as grandes batalhas clássicas que ouviram falar no Colégio Militar (...) Eles que ficam nas suas mansões luxuosas sacrificam-nos diariamente ao fogo inimigo" (Al. 17).*

Apenas um aluno não questiona os motivos da guerra dizendo: *"A nossa causa é nobre e acredito que iremos vencer os opressores; este é a única ideia que nos move apesar das mortes que são uma constante" (Al. 7).*

No que diz respeito ao futuro, apenas dois alunos falam de explícitas lições a retirar da guerra. O primeiro fala deste modo generalista: *"Deus queira que os homens tenham aprendido alguma coisa e que este cenário não se repita. Mas será que de facto aprendemos com os nossos erros?" (Al. 14).* O outro aluno, pensando que vai morrer, questiona a guerra deste modo, direccionando as suas palavras para o futuro do seu irmão: *"Deixo este testemunho escrito, porque não quero que o meu irmão Miguel passe pelo mesmo. Cabe a vós, meus pais, a tarefa de protegê-lo e evitar que ele viva o inferno na terra. Não deixem ele vir para cá" (Al. 19)*

Finalmente, algumas das reflexões tomam como objecto o Outro, o inimigo:

*"Qual a razão porque lutei? Será a mesma razão que levou o inimigo a lutar? (...) Agora que terminaram os combates é que vejo com mais clareza. De certeza, que ambos sentimos e pensamos o mesmo" (Al. 11)*

*" Matamos sem dó nem piedade. Não pensamos que aqueles homens e mulheres que vemos morrer mas nossas mãos podem ter filhos a quem vão fazer muita falta" (Al. 12)*

*"Gostava de saber o que os alemães ... Também devem ter famílias, mulheres, filhas, pais que devem esperar o seu regresso" (Al. 17)*

#### **4. Algumas reflexões**

A análise das cartas permite-nos redigir algumas reflexões necessariamente abertas e provisórias. Assim, haverá que considerar algumas

características da literatura epistolar que podem ter influenciado a sua escrita, e mais especificamente a sua função como estratégia de desenvolvimento da empatia histórica.

As cartas são textos pessoais pensados em função de um Outro de quem esperamos estabelecer uma relação dialógica, relação que é influenciada pela distância e pelo tempo. Se pensarmos no contexto específico vivido pelos escreventes, a guerra, e nos destinatários específicos, a família, essa escrita é tecida entre o desejo psicológico de tudo revelar e assim desenvolver de algum modo uma *catarsis*, e a decisão de omitir alguns pormenores como forma de proteger os familiares distantes. Estas cartas denunciam esta tensão através dos enunciados que explicitamente apresentam informação vivencial baseada na leitura das fontes históricas, e enunciados que revelam esses silêncios intencionais. Esta situação determina que ao propormos uma tarefa deste tipo num contexto de sala de aula, não podemos esperar que os conteúdos das cartas sejam um pretexto para os alunos demonstrarem só o seu conhecimento histórico factual. Aliás, neste estudo, apenas um aluno (Al. 5), esquecendo que o pedido era a escrita de uma carta, apresentou um resumo dos conhecimentos históricos aprendidos.

Aquando a feitura da escrita epistolar, a selecção dos seus conteúdos é determinada pela atribuição de relevância que os "alunos /soldados" deram a certos sentimentos ou valores, e na eleição de factos de natureza mais política, social ou quotidiana que "viveram". Assim, esta tarefa pretendeu assim identificar se os alunos empatizaram com os agentes históricos, ou seja, se as cartas revelam com um certo grau de plausibilidade histórica em relação ao modo como os soldados viveram, pensaram e sentiram a 1ª Guerra Mundial. Para tal, ao promovermos uma tarefa de natureza empática, há que salvaguardar que as fontes a que os alunos tiveram acesso sejam não apenas suficientes mas também relevantes, para que o exercício de imaginação histórica não se torne apenas de imaginação literária. Assim, o professor deve fornecer ou promover a pesquisa de evidências que contemplem não apenas as várias dimensões do contexto históricos específico (político, económico, mental, religioso, etc.) mas também fontes que expressem perspectivas múltiplas. Tomar-se-á assim, a escrita (logo a aprendizagem) mais rica em termos substantivos e em termos históricos, promovendo não apenas a

consciência que o saber historiográfico é (deve ser) caracterizado pelo multiperspectivismo, como também que a História é uma polifonia de vozes de gentes de carne e ossos.

Relembrando que o sub -tema deste texto é “*A guerra e a paz*” na aula de História”, compete-nos focar os modos como os alunos viram a guerra e a paz, ao se colocarem na “pele de soldados” no princípio do século XX. Em termos meramente factuais ou se preferirem descritivos, aqueles basearam-se nas fontes disponíveis sendo possível afirmar que apresentam narrativas empáticas que podem ser categorizadas entre, e segundo Ashby & Lee (1987), a empatia histórica restrita e a empatia histórica contextualizada. Os alunos explicitaram uma compreensão do acontecimento e das ações dos sujeitos históricos com base nas evidências. Demonstraram também saber distinguir os seus (deles) sentimentos, valores e intenções e suas implicações a pequeno, médio e longo prazo. Apesar das limitações da escrita epistolar, os alunos explicitaram o reconhecimento da função explícita da instituição (a guerra) no contexto específico. Existiu também uma intencionalidade de relacionar as ações dos indivíduos com as condições concretas e materiais de vida.

No entanto, foi possível identificar que os alunos colocaram nas vozes dos soldados as suas ideias, valores, sentimentos e inquietações. Poder-se-á dizer que ocorreu uma transposição para o passado de um quadro contemporâneo, já que não são visíveis enunciados que denunciem a convocação de fontes primárias que pudessem configurar o quadro mental da época. Preferimos, no entanto, defender, como Shemilt (1984), que a compreensão histórica depende do pressuposto que partilhamos uma humanidade comum com as pessoas do passado, e que é esta comunidade que nos permite, se dispostos, a empatizar com qualquer situação ou pessoa do passado, evitando o grau de estranheza que as pessoas do passado podem provocar em nós.

Nestas palavras finais, convém salientar que apesar dos alunos serem quase finalistas (já que o ano seguinte é um ano de estágio pedagógico) e esperando-se assim da sua parte um determinado grau de autonomia, advoga-se que estudos futuros adoptem uma metodologia que contemple passos mais sistemáticos da análise dos romances previamente à implementação do instrumentos de recolha de dados, seja ele de natureza ensaística, epistolar, dramática, ou oral. Esta metodologia mais orientada norteará um estudo a

desenvolver pelas autoras, que contemplará vários romances que cobrirão outros tópicos históricos relevantes da História Contemporânea, como a Crise de 1929, a Luta das Sufragistas, a 2ª Guerra Mundial vista pelas crianças, a Guerra Colonial Portuguesa... Este estudo decorrerá durante todo o próximo ano lectivo, estando pensados vários momentos de implementação e de recolha de dados, já que orientará a leccionação de uma cadeira anual.

Pretendemos, pois, continuar a estudar o papel das narrativas ficcionais para que a compreensão da História, eleja assim a presença de outras vozes, sejam elas as do passado, sejam a dos nossos alunos, também eles construtores da História e da sua história.

### Referências

- Ashby, R & Lee, P (1987). Children's concepts of Empathy and Understanding in History, in Portal, C, *The History Curriculum for Teachers*, London: Falmer Press.
- Berkhopher Jr, R. F. (1995). *Beyond the Great Story: history as text and discourse*. Cambridge Mass: Harvard University Press.
- Hutcheon, L. (1988). *A poetics of modernism: history, theory, fiction*. New York: Routledge.
- Lopes, José Manuel & Melo, Maria do Céu (2003). Narrativas Históricas e Ficcionais -A fruição estética e os saberes disciplinares. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación*, nº 8 (vol.10), Ano 7, 1124-1133..
- Melo, Maria do Céu (2003). *O Conhecimento tácito histórico dos adolescentes*. Braga: Centro de Estudos em Educação. Universidade do Minho.
- Melo, Maria do Céu (2003). Eu sou um escritor de H(h)istórias! As competências de leitura e escrita e a aprendizagem da História. In. APP. *Como pôr os alunos a trabalhar? Experiências formativas na aula de Português*. Lisboa: Lisboa Editora & Associação de Professores de Português. 341-357.
- Melo, Maria do Céu & Durães, Margarida (2004). A leitura de romances e a aprendizagem da História contemporânea. In Melo, Maria do Céu & Lopes, José Manuel. *Narrativas Históricas e Ficcionais. Recepção e produção de professores e alunos*. Braga. Centro de Investigação em Educação. Universidade do Minho. 59-79.

- Melo, Maria do Céu & Peixoto, Rosa (2004). Troca de correspondência: a imaginação e as fontes históricas. In Melo, Maria do Céu & Lopes, José Manuel. *Narrativas Históricas e Ficcionalis. Recepção e produção de professores e alunos*. Braga. Centro de Investigação em Educação. Universidade do Minho. 81-97.
- Shemilt, D. (1984). Shemilt, D. (1984). Beauty and the philosopher: Empathy in history and the classroom. In Dickinson, A., Lee, P. & Rogers (Eds). *Learning History*. London: Heinemann.
- White, Hayden (1999). *Figural Realism: Studies in the Mimesis Effect*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Veyne, P. (1971). *Comment on écrit l'histoire*. Paris: Éditions du Seuil.