



actas do 1.º encontro sobre narrativas históricas e ficcionais

# Narrativas Históricas e Ficcionalis

## Recepção e Produção para Professores e Alunos

organizadores

Maria do Céu de Melo

José Manuel Lopes

instituto de educação e psicologia actas centro de



universidade do minho

departamento de educação e psicologia

## **A LEITURA DE ROMANCES E A APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA**

MARIA DO CÉU MELO E MARGARIDA DURÃES

### **Introdução**

Este estudo enquadra-se num projecto de investigação, intitulado “Narrativas Históricas e Ficcionalis: recepção e produção por professores e alunos”, que tem por objectivos específicos reflectir sobre as seguintes temáticas: -O texto histórico e o texto de ficção como géneros literários, -A História como ficção e a Ficção como História e -As narrativas históricas dos professores e dos alunos em contextos de ensino-aprendizagem.

Este estudo foi implementado durante a leccionação da disciplina de História Contemporânea da responsabilidade de Margarida Durães, uma das autoras. Esta disciplina é anual. De todos os alunos que a frequentaram no ano lectivo de 2002-2003, foram sujeitos intervenientes neste estudo 16 alunos das Licenciaturas de História (ramo científico), da Licenciatura em Ensino da História e da Licenciatura em Arqueologia.

Esta disciplina tem como temas essenciais, e para o contexto histórico que o romance escolhido contempla, os seguintes: - A Industrialização na Europa do séc. XIX; - Transformações da sociedade contemporânea: passagem da sociedade de ordens para uma sociedade de classes; - Características da sociedade do séc. XIX.

A leitura do romance de Charles Dickens “Tempos Difíceis” teve como objectivo proporcionar aos alunos o acesso a uma fonte primária que lhes permitisse construir um quadro da sociedade inglesa através da caracterização dos diferentes grupos sociais, os seus valores morais e éticos, as suas vivências quotidianas, as suas práticas culturais, etc.

A metodologia de implementação consistiu no pedido da leitura do romance, em tempo paralelo à frequência das aulas da disciplina já mencionada. Assim, pretendia-se que, num processo de mútua alimentação, os conteúdos históricos desenvolvidos nas aulas iluminassem a leitura que ia sendo feita pelos alunos, e que esta por sua vez se traduzisse em intervenções interrogativas ou exemplificativas feitas nas aulas. Foi pedido aos alunos que redigissem um ensaio sobre o romance. Não foi explicitada nenhuma orientação ou tipo de escrita específicas, lembrando apenas que ele deveria corresponder aos objectivos da disciplina. A sua entrega foi marcada para uma data anterior à leccionação dos outros temas da disciplina que abordam já a história do séc. XX. Aliás, foi pedido um segundo ensaio aos alunos, após a leitura do romance de Eric Maria Remarque "A oeste nada de novo", enquadrando-o no estudo da 1ª Guerra Mundial. Estes ensaios serão analisados num outro texto a apresentar posteriormente. Fazia ainda parte da experiência, utilizar o diário de Anne Frank, como leitura que contribuisse para a compreensão da 2ª Guerra Mundial. Este momento não aconteceu, por falta de tempo dos alunos, já sobrecarregados com a proximidade dos exames, mas será, no futuro, implementado.

### 1. A construção de um quadro histórico

A aprendizagem da História tem como um dos seus objectivos proporcionar aos alunos a criação de um quadro estruturador do passado. Foi este, aliás, o objectivo primeiro que esteve subjacente ao estudo que este texto descreverá.

Segundo Lee (1991), este quadro não pode consistir apenas numa lista de acontecimentos, datas e alguns protagonistas, a serem aprendidos como pedaços isolados de informação e avaliados enquanto tal. A noção de quadro remete-nos para o conteúdo da história que devemos aprender e ou ensinar, o que provoca necessariamente uma discussão sobre as intenções e os critérios políticos, historiográficos e pedagógicos que subjazem às escolhas dos programas e à sua distribuição pelos anos da escolaridade e, a montante sobre os conteúdos que devem estar presentes no currículo da formação dos professores de História.

Lee (op. cit.) apresenta-nos de um modo sintético alguns critérios. Ele defende que um quadro deve adoptar um formato panorâmico, ou seja, ele deve oferecer uma estrutura contextual ampla onde cada nova peça do quadro histórico se encaixe. Se assim não acontecer a aprendizagem significativa da História pode não ocorrer, daí que este autor use uma metáfora geológica para

dizer que um modelo sedimentário de conhecimento deve desaparecer para dar lugar a um do tipo metamórfico.

Um outro aspecto que ele salienta, focaliza o seu conteúdo narrativo. Este deve ser temático e desenvolvimentista norteado pelos conceitos operatórios de mudança e continuidade, envolver também e simultaneamente as intenções, os objectivos, os valores, as crenças, as figuras, grupos e instituições -chave, e voltar sempre que necessário a acções e políticas de agentes históricos anteriores ou coexistentes no mesmo tempo num continuum construtivo. Ele incorporará assim relações causais múltiplas, ligações entre os vários elementos da vida humana, e entre estas experiências e o mundo natural, incluindo um número indefinido de Histórias entretecidas, cada uma com a sua relevância.

Assim, um quadro histórico deve adoptar uma estrutura progressiva, que possa ser gradualmente elaborada, adquirindo uma coerência temática através da integração de mais temas. Sendo uma estrutura aberta, será possível de ser testada, modificada, abandonada ou melhorada, permitindo aos alunos a introdução de nova informação sem que ocorram grandes conflitos perante novos dados ou novas interpretações. Todas estas características permitirão que os alunos possam construir esse quadro ao longo da sua vida académica (e não só).

Resumindo, Lee (op. cit.) propõe alguns critérios para avaliar a construção desse quadro histórico. Ele deve pois contemplar e permitir:

- A capacidade de fazer relações crescentemente mais complexas e mudar para uma estrutura mais explicativa e não meramente enumerativa;
- A capacidade de manipular as várias noções de tempo histórico e as noções e representações espaciais, e mudar de atribuições de relevância à medida que essas múltiplas noções forem sendo convocadas para a compreensão dos momentos históricos em estudo;
- A capacidade de estabelecer relações entre os vários domínios da vida humana, reconhecendo as mudanças, as permanências, etc.;
- A capacidade de expandir secções do quadro de modo a mostrar como o quadro geral se mantém, seja trabalhada a sincronia ou a diacronia e
- A capacidade de, perante a presença de informação nova que crie conflitos com o quadro anterior, identificar as razões dessa dificuldade (ideias tácitas, estereótipos, informação ainda insuficiente, etc.) e resolvê-las.

Shemilt, D. (2000) constata que para a maior parte dos adolescentes, o passado parece ser construído como um quadro ocupado por acontecimentos

consecutivos e concorrentes, que possuem já fronteiras que os demarcam de relações possíveis com outros acontecimentos. As acções, acontecimentos, e estado de coisas são construídas como coisas -entidades com fronteiras precisas no tempo e no espaço.

Segundo este investigador, as generalizações podem ser construídas como um todo complexo com muitas partes, ou como categorias de acção ou dos seus resultados. Os conteúdos do passado, enquanto narrativas, podem ser vistos como apresentando uma variedade de relações temporais, causais, de contingência, naturais etc. Os modelos de acção podem ser estudados sob perspectivas individuais, institucionais, colectivas, ou todas estas em simultâneo. No entanto, e constatando que tem havido uma preocupação em ensinar os alunos a trabalhar com as evidências, que estas podem ser questionadas e interpretadas de maneiras diferentes, e que as explicações são provisórias, denuncia que o que tem faltado é ensinar a História como um quadro, como um todo.

Remetendo a sua análise para a idade da adolescência, mesmo a já tardia, ele concluiu que poucos alunos são capazes de oferecer esse quadro de uma forma coerente, e quase nenhum consegue conceber nada mais do que uma simples narrativa. O problema não é tanto a compreensão de partes isoladas, mas conceber um quadro que lhes permita construir cada parte em relação ao todo, e que o todo seja mais do que a soma das partes.

Ainda o mesmo autor refere que um dos problemas é o carácter monoproposicional da narrativa que constroem (e ou que recebem), que se caracteriza por esta ter o mesmo estatuto epistemológico dos factos que ela incorpora. Esse facto mostra que os alunos têm dificuldade em perceber que a narrativa é uma construção exógena aos factos que as evidências mostram. Para muitos, a História é vista como um produto acabado linear, e é-lhes difícil reconhecer os processos de desenvolvimento através de um tempo longo. Daí, que por vezes, os alunos vejam e construam a história como uma linha de evolução binária e ou mesmo dicotómica: paz vs guerra; desenvolvimento vs estagnação; cultura vs ignorância, etc.

Ou ainda, que a narrativa histórica é uma série de mudanças (acções e acontecimentos, invenções e descobertas) separadas por diversos períodos de tranquilidade ou vazio onde nada de relevante aconteceu. Este quadro é muitas das vezes reforçado pelas opções curriculares que desenham os programas e as aulas de História. Se desejamos otimizar as oportunidades para que os alunos desenvolvam estruturas narrativas válidas e funcionais, e minimizar imagens do passado privilegiadas, é necessário que o currículo permita revisitar este quadro amplo e geral ao longo de toda a educação histórica escolar.

Resumindo, qualquer que seja a história que decidamos ensinar, a nossa prática lectiva deve contemplar tempos dedicados ao desenvolvimento de um quadro conceptual e substantivo, que possibilite a entrada de outras abordagens e tópicos, sejam aprendidos na escola ou em outros espaços de educação não formal, e que elas possam adquirir um sentido no todo já aprendido.

Shemilt (2000) propõe-nos um sistema de categorização dos quadros históricos:

Um primeiro quadro seria marcado pela apresentação de um passado ordenado cronologicamente, através do qual os alunos devem adquirir uma cronologia que abrace o todo do passado e que represente as fases mais significativas da história humana. Devem-se também fazer referências ao que se passou com certas pessoas e com a maioria das pessoas. Os mapas cronológicos devem conter as sementes das narrativas coerentes.

Num segundo quadro, que apresentaria narrativas históricas coerentes, os alunos devem ser capazes de passar de um mapa fixo para a construção de uma narrativa que contemple relações, padrões e generalizações coligatórias ou associativas (ex. revolução industrial, crise do século XIV), assim como o uso dos conceitos operatórios basilares de tempo, espaço, causa, consequência e mudança. Os historiadores e os professores devem construir (e promover a construção) relatos significativos que atribuam uma relevância aos acontecimentos através do uso dessas generalizações associativas, analisar tendências, pontos de viragem, explicações causais e intencionalidades. Para que os alunos sejam capazes de entender os conceitos e as generalizações coligatórias, precisam de considerar a relevância local dos acontecimentos parcelares e pontuais no quadro total. Assim, por exemplo, os alunos para compreender o conceito de crise, precisam de ter uma narrativa estruturante simultaneamente descritiva e explicativa, que relacione os antecedentes e os fenómenos sequentes suficientemente significativos, que a expliquem não só na sua especificidade, mas também na sua dinâmica.

Num quadro assim descrito, os alunos deverão também perceber que uma narrativa por muito válida que seja, não é necessariamente o que de facto aconteceu. Só quando os alunos distinguem a História -ciência e o passado, e quando começam a ver que o debate sobre a validade das narrativas não é só discutir sobre a verdade ou sobre a fidelidade das imagens e dos quadros, eles podem perceber o que de facto se discute quando falamos de História.

Num terceiro tipo de quadro histórico, caracterizado por narrativas multidimensionais, os alunos devem entender que qualquer narrativa vá-

lida deve, pelo menos, contemplar as seguintes dimensões da vida humana: os meios de produção e a demografia (economia, tecnologia, pessoas); formas de organização social (estruturas sociais, instituições, políticas) e a história das ideias (senso comum, religião, conhecimento institucionalizado). Muitos investigadores questionam-se se esta última dimensão pode ser apresentada numa estrutura coerente que seja acessível à maioria dos alunos adolescentes sem que seja simplificada, logo contraproducente à sua verdadeira compreensão. Outros salientam que ela, mais do que as outras dimensões, é permeável ao conhecimento tácito dos alunos que a pode contaminar com generalizações marcadas pela contemporaneidade dos alunos (Melo, 2003).

Num quarto tipo de quadro estariam presentes narrativas poliproposicionais. Os alunos devem reconhecer que os historiadores não procuram uma só grande narrativa unificadora, mas que a História faz-se de contínuas investigações, que há diferentes pontos de vista, que estes podem mudar, que as teorias e os relatos podem ser reanalisados, reavaliados, reescritos, e que as sínteses são sempre provisórias. Para os alunos, é difícil entenderem a natureza deste quadro como uma proposição filosófica, daí que ele deva ser antes vivido (e compreendido) como uma experiência.

E é esta constatação que subjaz a defesa de práticas pedagógicas activas na aula de História, convidando os alunos a vivenciar algumas das tarefas cognitivas do labor do historiador. Os alunos poderão talvez compreender que debater a validade do que dizemos sobre o passado, é assumir que existe uma validade, ou pelo menos, há um relato mais válido porque há outros concorrentes; e que a própria atribuição de validade dos relatos varia no tempo e no espaço. Nesta aprendizagem o papel dos professores é importante. Por um lado, dizemos que não existe uma resposta única para qualquer pergunta em História, mas por outro lado, dizemos que não é qualquer resposta que serve. Esta questão epistemológica pode ser trabalhada na aula de história (Barca, 2000). Resumindo, os quadros que propomos aos alunos e ou que eles constroem para compreender o passado, devem não apenas ser ordenados e coerentes, complexos e multi-dimensionais, mas também multiproposicionais.

São estas preocupações pedagógicas que nortearam a leccionação da disciplina de História Contemporânea e a experiência que é o objecto deste texto. Vejamos, pois como é que os alunos leram o romance de Dickens e o integraram no quadro histórico que foram construindo ao longo das aulas.

## 2. Análise das narrativas dos alunos

A análise destas narrativas pretendeu identificar os temas que os alunos relevaram após a leitura do romance de Charles Dickens “Os Tempos Difíceis”, e os modos como o interpretam, enquanto obra ficcional histórica. A metodologia escolhida consistiu num primeiro momento na leitura de todas as narrativas, procurando categorias substantivas emergentes que reflectissem os temas nelas predominantes. Assim, os enunciados foram sendo categorizados em paralelo ao registo de anotações interpretativas, que posteriormente facilitaram a identificação dos modos como os alunos interpretaram a obra. Após esta fase, redigiu-se a análise que de seguida se apresenta respeitando as categorias a que os alunos deram relevância:

Categorias temáticas emergentes das narrativas dos alunos

1. A obra e as intenções de Charles Dickens
2. O Positivismo
3. Espaços de “Tempos Difíceis”
4. As personagens: “os dominados”
5. As personagens: “os dominadores”

### 2.1 - A obra e as intenções de Charles Dickens

Nesta categoria de análise contemplaram-se todos os enunciados que focalizaram a datação da obra, o seu enredo, os dados biográficos do autor e as intenções que os alunos atribuíram a Dickens ao escrever esta obra.

Relembrando que a amostra é de 16 alunos, a quase totalidade dos alunos (13) localizou Os Tempos Difíceis na temporização da produção literária de Charles Dickens, havendo mesmo alguns que enumeraram outras obras. Também todos fizeram a datação e a localização históricas do enredo da obra em estudo, havendo mesmo um aluno que a data no “apogeu económico deste país e na altura império” (Al. 7). Esta preocupação não merece comentários explicativos, pois como alunos de História, sabem que os conceitos operatórios espaço e tempo formam a estrutura medular de qualquer acto de compreensão histórica.

Para alguns, a obra é considerada como realista (Als. 1,3,15), pois

“É uma obra que apresenta com muita clareza as diferentes classes sociais, suas condições de vida, o relacionamento entre elas, tendo por base uma sociedade industrial que se pretendia racional” (Al.15).

Apenas um aluno atribui uma atemporalidade ao retrato que a obra de Dickens oferece:

“É uma caracterização política extremamente actual (...) O jogo existente entre ricos e pobres, que hoje é uma realidade tão comum, também era na época (...) Isto prova que apesar de todos os progressos que se têm vindo a verificar há determinados problemas que existiam, existem e vão perdurar” (A1.11).

Neste enunciado é de salientar o questionamento da ideia da História como um progresso contínuo que durante muito tempo se assumiu como paradigma de análise, situação que é refutada.

O aluno 16 é o único que defende explicitamente esta obra como uma fonte história legítima, afirmando que ela é um

“Romance que nos transporta no tempo, pode mesmo dizer-se que funciona como um instrumento de informação relativo à sociedade inglesa numa época em que as máquinas fervilhavam, apareciam os caminhos-de-ferro e em que se está já não às portas do séc. XIX, mas dentro dele. As novidades florescem”.

É de referir também que apenas dois alunos (Als.1, 15) salientam a intencionalidade de Dickens ao escolher o nome da cidade – Coketown:

“Nada nesta obra é deixado ao acaso” (A1.15). Como explicam, o coque era a fonte de energia predominantemente utilizada nesta fase da revolução industrial. Esta escolha intencional é vista como mais uma prova do realismo do romance, ou seja, é mais um argumento para a “validade do romance como fonte histórica” (A15).

É de realçar que 5 alunos sentiram necessidade de referir aspectos da biografia de Dickens, como critério para de algum modo legitimar a validade da obra como realista, logo como fonte histórica legítima, ou pelo menos como um testemunho válido. Este juízo baseia-se na escrita na 1ª pessoa do singular, já que muitas das situações vivenciadas por certas personagens foram também vividas pelo autor. Assim, convocam o facto de Dickens ter começado a trabalhar em criança (A1.5), o tipo de educação onde foi

“aprendendo com as experiências da vida” (A1.9),

e

“Se ele fustiga com insistência uma sociedade insensível ao sofrimento das classes mais pobres, é porque ele mesmo sentiu na pele quando criança essas dificuldades já que foi obrigado a trabalhar numa fábrica de betume porque o seu pai foi encarcerado por dívidas” (A1.11).

Poder-se-á inferir que, para os alunos, o valor do Dickens e deste romance em particular, deriva da sua vida, das suas experiências e da sua ideologia. A sua historicidade deriva, assim, da contemporaneidade do autor e da similaridade da sua vida com o tema e o enredo da obra. De algum modo, podem estar a defender a ideia de que uma ficção é sempre um pouco autobiográfica, o que legitima a obra como fonte histórica. Existe uma aluna que fala mesmo da escrita de Dickens como um “ajuste de contas” (A1.11) não justificando, no entanto, o seu raciocínio. Teria sido interessante saber se os argumentos que subjazem a esta afirmação são também de natureza social como os que outros alunos expressaram.

Assim, e no que diz respeito às intenções do escritor, um aluno (A1.5) afirma que

“Dickens tinha como intenção contribuir para a implementação de reformas sociais”. Poder-se-á inferir que esta frase atribui uma intenção militante, assumidamente política ao autor. Outros afirmam mesmo que e “Ele tinha “sede de justiça e de reforma social, em que Dickens acusa o egoísmo humano como a causa de todos os defeitos de quase todas as épocas” (A1.15).

Mas a maior parte dos alunos fica-se por definir a intenção do autor em intervir socialmente através da literatura propriamente dita. Daí dizerem que ele queria fazer uma

“Denúncia da situação aos contemporâneos, do descalabro e negação da própria vida, enquanto emoção e sentimentos” (A1. 2), ou “Ele queria demonstrar que o carácter dos indivíduos não difere assim tanto da formação e da educação que se tinha, como afirmavam os positivistas, e que sustentava a sociedade industrial (...) não eram meras estatísticas” (A1.5).

Muitas outras alunas salientam que a denúncia centrava-se na anulação da área afectiva e emocional dos seres humanos (Als. 6, 7, 8, 15), enquanto outros preferem salientar as diferenças sociais entre as classes contempladas no enredo (Als. 6, 7, 8, 9, 10, 11, 15, 16), afirmando mesmo a posição de Dickens face a estas diferenças. Assim, pensam que ele

“Defende e engrandece os grupos sociais mais baixos, enquanto critica ferozmente as classes mais altas” (A1.10),

“É uma denúncia do poder político, os ricos e vaidosos e os especuladores” (A1.11),

“Retrata a realidade da alta sociedade, os dominantes e a fantasia dos dominados” (A1.16).

Ainda no que diz respeito ao Os Tempos Difíceis, alguns alunos (7) explicitam a estratégia literária de Dickens através do recurso a personagens

estereotipadas, para caracterizar tipos sociais específicos, ou para abordar certos temas a elas relacionadas: “Dickens utiliza personagens fortes e escrupulosamente caracterizadas para representar estes dois grupos sociais” (Al.9). Apenas duas alunas (Al.12) adjectivam esta escolha como “caricatura” ou como “um estilo satírico” (Al.14). Poder-se-á deduzir que quando os alunos falam em estereótipos estejam de algum modo a pensar nesta estratégia literária.

Este recurso serve, segundo os alunos, para que Dickens possa tomar uma posição clara, que se consubstancia na defesa “das classes mais baixas criando no leitor um sentimento de simpatia por essas mesmas classes” (Al.10). Alguns alunos adoptam esta leitura sobre as intenções assumidas do escritor, para fazerem juízos de valor literário sobre esta obra. Ao pensarem sobre a fruição estética que ela pode provocar no leitor, dizem que “ela faz um apelo à compaixão e à simpatia do leitor, provoca a repulsa relativamente a outras” (Al.3,5).

O aluno 14 coloca a construção das personagens de acordo com a seguinte dicotomia:

“As personagens são postas num enredo entre os sentimentos e os factos, entre a imaginação e uma realidade que não é capaz de alimentar o espírito da pessoa”.

Mais à frente no seu texto este aluno coloca esta dicotomia já num contexto também ele dicotómico de “luta de classes”. Cremos que, muitos alunos, mesmo que de uma forma implícita, assumem esta dicotomia, seja quando se apoiam em excertos do livro de Dickens, seja quando expressam os seus juízos de valor contaminados pela sua contemporaneidade.

Por isso muitos alunos utilizam um discurso carregado de adjectivos que contém implícita ou explicitamente juízos de valor sobre a sociedade inglesa que o romance contempla. Assim, aparecem enunciados como

“Sociedade mecanizada trabalhar para sobreviver, apenas preocupada com o material, com os factos (...) as relações entre pessoas que eram autómatos” (...) Partimos do princípio de que os factos devem gerir a vida para nos apercebermos que são os sentimentos que no fundo a gerem e que são aquilo que os outros procuram: a felicidade” (Al.2).

Este juízo que se centra num parágrafo sobre a sociedade inglesa ultrapassa este objecto específico, para se tornar num pressuposto em que ela acredita, e que acredita ser aplicável a todos os tempos e contextos. Esta aluna e a aluna 1 são as únicas que de algum modo atribuem assumidamente a natureza de atemporalidade a algumas das suas opiniões.

De um modo geral, podemos afirmar que os alunos desta amostra manifestam um grau de empatia contextualizada, ou seja, tentam sempre datar a trama e os comportamentos das personagens do romance, evitando que as suas experiências e valores contemporâneos contaminem as suas narrativas. Mas, por vezes, certas expressões e adjectivos permitem inferir que a sua matriz cultural está presente. Para o podermos afirmar com segurança, outro tipo de tarefa e análise seriam necessárias implementar.

## 2.2- “Os Tempos Díficeis” e o positivismo

Nesta categoria de análise contemplaram-se todos os enunciados que focalizaram a posição de Dickens face à corrente positivista, enquanto instrumento orientador de políticas económicas e sociais e ou como fonte inspiradora de um certo tipo de ensino.

Apesar de muitos dos enunciados abordarem esta corrente como objecto das intenções críticas de Dickens, cremos que, pela importância a ela dada pelos alunos, merecia que se isolasse este aspecto. As referências a esta corrente vão ser feitas em termos gerais e depois largamente focalizadas no sistema de educação.

Quanto ao primeiro tipo de focalização, algumas alunas (Als.1,3,4,5,8,13,15,16), definem o positivismo, convocando para isso alguns teóricos, Comte, Adam Smith e Malthus, e a sua contextualização no tempo histórico (Als.3,4,7,10,15). Para além desta definição formal, são usadas também expressões retiradas do livro de Dickens. As mais usadas foram

“Quero factos, quero factos”,

“A razão contra a imaginação”,

“Não à emotividade”,

“Uso das estatísticas para resolver os problemas sociais”.

No entanto, a maior parte dos enunciados centram-se no modo como essa corrente filosófica foi traduzida na educação. Aliás, é reconhecida pelos alunos a influência das ideias positivistas no perfil e no destino expresso no enredo de algumas personagens (Als.3,4, 8,9,10,13), estabelecendo uma quase causa-efeito entre uma educação positivista e um fim trágico. Como afirma o aluno 4, Dickens faz essa relação quando desenha “o destino que dá às personagens Thomas e Louisa Gradgrind (...) a quem nunca foi possível imaginar”. Em outros enunciados, é associado o positivismo a falas e ou comportamentos de Thomas Gradgrind, e às práticas educativas da sua escola. A aluna 16 considera-o como um “fanático por realidades que pudessem ser experimentadas

e comprovadas”. Os alunos 13 e 14 citam Dickens, que no seu texto defende que “a educação positivista conduz à imbecilidade” e “quanto menor o grau de imaginação maior o grau de imbecilidade”.

A escola e a educação nela ministrada é o tema que mais os alunos focalizaram. São inúmeros os enunciados sobre este tema do romance. Muitos descrevem as disciplinas que se ministram (Als.2,4,6,8,9,10,11,12,14,16), exemplificando assim que naquela escola era dada uma preponderância às ciências exactas. São frequentes também referências que aceitam a dicotomia entre Sentimento e Razão. Daí haver muitos alunos (12) que expressam um juízo de valor sobre uma educação baseada apenas num

“Excesso de racionalidade e sentido prático, que se afirmará como numa educação extremamente “castradora” auferida aos seus filhos [Louisa e Thomas Gradgrind] pondo de lado a componente sonhadora e criativa” (Al. 6) “

e

“Uma escola onde as crianças eram tratadas automaticamente, eram uma série de números alinhados, “pequenos vasos humanos” onde era depositado o conhecimento científico, o conhecimento da realidade e dos factos. A imaginação era proibida, era proibido sonhar, até o simples gosto devia estar ligado à razão (...) e onde os alunos não podiam exprimir os seus sentimentos e nem as suas decisões” (Al.2).

Aliás, quase todos os alunos (13) salientam a ausência da imaginação do quotidiano da escola de Gradgrind. As afirmações dos alunos são todas sustentadas com excertos retirados da obra de Dickens. Aliás, é uma característica persistente das narrativas pedidas. Focalizando especificamente as crianças, alguns alunos (4) afirmam que numa educação deste tipo, “não há espaço neste lugar para se ser criança” (Al. 11) e onde nela só se pode ser “apenas adulto já que o positivismo considera perigoso o pensamento da criança” (Al. 14).

Para além de verem o positivismo como fonte modeladora da prática pedagógica desta escola, consideram-no também como norteador das opções políticas e económicas necessárias a um país em processo de industrialização (Als. 1,6,7,8,13,16). Assim, em muitos dos trabalhos aparecem com diferente grau de profundidade referências a Malthus e Adam Smith e aos seus trabalhos. Aliás, os alunos 6 e 10, e apenas estes, falam de dois jovens filhos de Thomas Gradgrind, que têm os nomes destes pensadores, salientando que esta escolha foi intencional por parte de Dickens.

Um pormenor, que apenas três alunos (Als.4,8,13) citam, é a opinião de Dickens sobre o mestre McChoakumchild: “Se tivesse aprendido um pouco

menos, talvez pudesse ensinar, infinitamente, muito mais e melhor”. A valorização desta crítica pode dever-se à formação pedagógica destes alunos, pois todos os que a referiram são alunos da licenciatura em Ensino da História. Poder-se-á deduzir que, ao valorizarem esta crítica, eles estão a reconhecer que um professor deve ter simultaneamente competências científicas e pedagógicas para ser um bom professor.

Para terminar, apenas um aluno identifica uma frase de uma personagem (Thomas Gradgrind) que, segundo ela, realiza no final da vida uma auto-crítica, dizendo que este sistema de ensino “não permite a felicidade das pessoas (...) julguei sempre que o cérebro era suficiente, contudo pode ser que não seja” (Al.11). Poder-se-á dizer, que este aluno advoga que a procura da felicidade de uma pessoa (ou a eficácia de uma pedagogia) deve contemplar duas componentes: a razão e a emoção.

### 2.3- Os espaços de “Tempos Difíceis”

Nesta categoria de análise contemplaram-se todos os enunciados que focalizaram os espaços onde o romance decorre e que os alunos referiram.

Todos os alunos (16) referenciaram a cidade de Coketown, caracterizando-a de um modo quase filmico, citando excertos do livro. A imagem da cidade que desenham não se limita à parte arquitectónica propriamente dita, mas adicionaram a este quadro a rotina da classe operária (Als.1,4,7,9,11). Esta rotina é descrita com recurso a excertos do livro, mas também adjectivada com juízos de valor contemporâneos dos alunos. Muitas dos enunciados ao falarem da cidade fazem também apelo a outros sentidos, nomeadamente o do olfacto, falando das chaminés, do cheiro do fumo que delas saem e do cheiro do interior das casas (Als.1,4,7,11,16).

É de referir que apenas 2 alunos (Als.9,16) descrevem a cidade, comparando os espaços ocupados pela classe “dominada” e pela classe “dominante”. Poder-se-á explicar esta fraca frequência, pela indução da própria posição de Dickens, que também ele dedica mais espaço e pormenores ao lado operário da cidade, pois é clara a sua posição favorável a essa classe. A sua intenção de sensibilizar os leitores preferencialmente para um dos “lados” da cidade é visível também no uso (dele e dos alunos) de certos adjectivos que apelam aos valores e às emoções humanistas. O aluno 14 recorre mesmo a uma analogia carregada de juízos pessoais:

“A cidade de Coketown é tão monótona e mecânica quanto o pensamento do homem. É uma ruína vaga de pessoas vagas”, pensando deste modo a cidade como uma representação física do positivismo”.

No que diz respeito a outros espaços que são contemplados no romance, aparecem poucas referências. O Circo (Al. 6) aparece como “um espaço marginal onde a esperança, o sonho e a fantasia são uma constante no seu quotidiano”, assumindo assim para este aluno como um espaço metafórico que consubstancia a oposição a outro espaço: a escola positivista.

A Fábrica é também e apenas referida por um aluno (Al.13) que a descreve de um modo sucinto com apoio a excertos do livro, mas apenas quando fala da personagem Stephen Blackpool. Não é pois vista, como espaço - personagem como fizeram com a cidade, mas apenas para contextualizar a vida daquele operário. Era, talvez, de esperar que ocorressem mais referências ao espaço da fábrica, já que é explícita a posição de Dickens na defesa da classe operária e na denúncia das suas condições de vida e de trabalho. Não encontramos razões para esta quase ausência.

O mesmo acontece com o Banco, que é apenas referido por um aluno (Al.16) como um “local importante na vida económica” de então. Mesmo a Escola, espaço central das reflexões dos alunos sobre este romance, ela é descrita como foi já referido, através dos seus conteúdos disciplinares e de práticas pedagógicas, e não nos seus aspectos físicos.

Como para outra circunstância já analisada, discutir a presença e interferência da matriz cultural dos alunos na empatia histórica, e o encontrar de razões para uma fraca presença de enunciados sobre estes espaços, exigiria a implementação de outro tipo de tarefa e análise.

#### 2.4- As personagens dos “Tempos Difíceis”: “os dominados”

Nesta categoria de análise contemplaram-se todos os enunciados que focalizaram as personagens pertencentes à classe operária, ou como alguns alunos adjectivam, os dominados. Serão incluídos nesta secção Stephen Blackpool, Rachel, Sissy (Cecília Jupe), James Harthouse e outras personagens secundárias, ou secundarizadas pelos alunos, como Slackbridge, Bitzer, e Sleary.

Assim sendo, será necessário primeiro ver como os alunos interpretaram o modo como Charles Dickens viu a classe operária. Apenas metade dos alunos (8) a elegeram enquanto tal nas suas análises. Estes pensam que o escritor a idealizou, dando

“Uma imagem de um proletariado que trabalha de forma incansável, afastado da justiça e da lei, por vezes sem opiniões próprias, vivendo em

condições precárias, com salários de miséria e horários de trabalho extensos” (Al. 7).

A sua função é “obedecer e trabalhar” (Al.8), trabalhando como “autômatos” (Al.10). Esta classe é vista assim por este aluno, onde é visível um juízo de valor:

“Como símbolo de pureza (...) são pobres materialmente, mas são ricas em sentimentos humanos” (Al.12) e ou “são oprimidos e desprezados por uma sociedade onde os homens eram vistos como máquinas” (Al.13).

A personagem operária mais eleita pelos alunos (10) foi Stephen Blackpool, personagem representativa do operariado. Alguns salientaram esta representatividade como opção literária e política de Dickens, que o apresenta também como uma idealização. Daí que ele seja caracterizado como um peso que só tem boas qualidades (sério, trabalhador, honesto, dedicado), e objecto de “todas as injustiças sociais” (Als.2, 6,12, 13,15). Outros alunos referem também aspectos da vida pessoal desta personagem (Als.2, 6,7,12,13), aspectos que se apresentam como problemas sociais que Dickens vai salientar neste seu romance.

É de realçar que apenas três alunos (Als.4,8,12) referem, apesar de estarem ausentes comentários, a não adesão de Stephen Blackpool às regras do sindicato e a conseqüente rejeição dos colegas face a esta posição. Mais à frente, veremos como os alunos abordam a temática do sindicalismo, nascente na época onde se insere a trama do romance *Tempos Difíceis*. Teceremos então alguns comentários sobre a fraca presença deste tema nos enunciados dos alunos.

Outra personagem que aparece nas análises dos alunos (5) é Rachel, descrita pela sua personalidade bondosa e honesta, havendo apenas um aluno (AL.7) que a considera como um estereótipo da mulher do povo daquela época, não explicitando no entanto, as razões da sua afirmação, ou recorrendo a citações de excertos do romance.

Ainda deste lado dos “dominados”, aparece a personagem Sissy (Cecília Jupe), que, segundo os alunos, tem a função de fazer a “ligação entre várias personagens do romance” (Als. 2,4,8,14,15), ou de despoletar determinadas acções do enredo “que vão mostrar as falhas do sistema” (Al.2). Como oriunda do espaço marginal do circo, e sendo uma artista, ela não vai ser contaminada pela escola positivista de Thomas Gradgrind, onde aliás “passa o tempo das aulas a enganar-se” (Al.14). Tendo tido uma educação familiar baseada nos sentimentos (Als.2,8), ela é uma “personagem equilibrada que é o resultado de dois mundos diferentes” (Al. 15).

Os alunos não desenvolvem uma explicação sobre os modos como a concorrência destes dois mundos pode contribuir para a criação de uma personagem equilibrada. Se tal tivesse ocorrido, poderíamos identificar que tipo de generalizações substantivas estariam subjacentes a esta afirmação, permitindo identificar o grau de empatia histórica atingida pelos alunos face a esta personagem e aos quadros mentais inerentes a esses tais mundos.

A personagem James Harthouse é também pouco referida pelos alunos (5). Ele aparece apenas com a função de despoletar os sentimentos de Louisa Gradgrind. Ele é descrito, no que diz respeito à sua profissão, como uma pessoa que se “move pelos seus interesses pessoais de ascensão social e política” (A1. 12). Apesar dos enunciados identificarem-no como um estereótipo social, eles colocam-no mais como um actor necessário a uma história de amor.

Outras personagens secundárias, ou secundarizadas pelos alunos, são referidas, mas sem comentários para além da sua identificação: Slackbridge, o líder sindical (1), Bitzer, o espião a soldo de Mrs Sparsit no Banco de Josiah Bounderby (1) e Sleary, o proprietário do circo (1).

Já que o objecto desta secção é a classe mais desfavorecida, e apesar da idealização feita por Dickens, é de salientar que alguns alunos se dedicam a referir certos problemas sociais vividos no seu seio. Assim falam de prostituição (1), de problemas de alcoolismo (3) e de criminalidade (3). A propósito da disparidade social, 8 alunos falam da impossibilidade dos mais pobres se poderem divorciar (Stephen Blackpool), pois esse acto legal era muito caro, sendo pois viável apenas às classes mais ricas. Este é o exemplo que escolhem para exemplificar as “contradições sociais da época” e o “fosso existente entre os dois grupos sociais”. Paralelamente a esta contextualização social do tema do divórcio, os alunos falam dele associando-o aos problemas de vida pessoal do operário com a sua mulher. Daí poder ser inferido que esta focalização dramática motivou também a escolha dos alunos, já que esta situação lhes é familiar no seu quotidiano contemporâneo, encontrando assim alguma comunalidade com o presente.

Como já salientado, poucos alunos falam dos problemas que Stephen Blackpool teve com os sindicatos, e como vimos atrás, também apenas um aluno refere o delegado sindical, Slackbridge. Apesar de 10 alunos referirem o aparecimento e a função dos sindicatos, os seus enunciados pouco mais são do que constatações. Apenas o aluno 14, denunciando que Dickens fala “da contestação operária de forma camuflada”, se alonga citando este grande excerto do romance:

“Cada um daqueles operários sentia que a sua condição era pior do que devia ser, cada um deles sentia que era seu dever unir-se aos outros para melhorar a sorte

comum, cada um deles sentia que a sua única esperança era aliar-se aos camaradas que o cercavam. (...) O fumo para nós é comida e bebida”.

Como já referido sobre a pouca presença de enunciados sobre o espaço fábrika, é de realçar a desvalorização dos alunos do tema da luta sindical, característica considerada como uma das mais relevantes da dinâmica social e económica da Inglaterra na época. Uma vez mais, ficaremos sem respostas explicativas para este facto, que como as anteriores, será objecto das nossas reflexões finais.

## 2.5- As personagens dos “Tempos Difíceis”: “os dominadores”

Nesta categoria de análise contemplaram-se todos os enunciados que focalizaram as personagens pertencentes à classe dominante. Serão incluídos nesta secção Thomas Gradgrind pai, Thomas Gradgrind filho, Louisa Gradgrind, Josiah Bounderby, e a Sr.<sup>a</sup> Sparsit.

As personagens do lado dos “dominadores” são mais exaustivamente referenciadas. O aluno 14 define-os como

“Preocupados em não ver o seu estatuto enfraquecido (...). Apesar de ser classe dominante, poucas ideias tem para oferecer. “São cegas, surdas e mudas”, (...) e que além de dominar o operariado, ainda o considera responsável pelos males da sociedade”.

Neste enunciado não ficou claro se estas opiniões eram de Dickens, se do aluno, ou se de ambos. De qualquer modo, é uma crítica clara a esta classe. Vejamos agora, as personagens, uma a uma.

Thomas Gradgrind pai é, segundo os alunos (9), aquela que Dickens escolheu para personificar o positivismo, e a sua escola como espaço de educação nele baseado. Usando o símbolo da casa desta personagem, um aluno afirma que ele é “sólido como as pedras” (A1.2). Alguns adjetivos são usados para caracterizá-lo: irredutível, realista, pragmático, culto, racional e autoritário.

As suas crenças filosóficas baseiam-se na valorização das ciências e que só elas “são um meio de resolver todos os problemas sociais” (A1. 2,6,12, 13,15). É esta a personagem que diz repetidamente “Quero factos, quero factos”, citação frequentemente presente nos enunciados dos alunos.

Esta sua forma de ver e viver (o) no Mundo será traduzida num tipo de educação que ele dará aos filhos, Tom e Louisa, educação que os conduzirá, como atrás já salientado, a um destino infeliz. Thomas Gradgrind ensiná-los-á “a procurar o lucro e o poder financeiro” (A1.2), tendo que para isso erradicar “dos seus filhos a imaginação ou a fantasia” (A13). Apenas um aluno refere

que ele é uma “personagem evolui ao longo do livro, chegando a reconhecer o seu erro” (Al.13) na educação que lhes deu.

Assim, Thomas Gradgrind filho só podia tornar-se calculista, esbanjador, fraco, manipulador, egoísta. Ele é “um exemplo de degradação humana” (Als.3,4,6,7,15) e um “exemplo do falhanço do sistema educativo positivista” (Als.5,15). Este retrato termina com o relembrar do seu comportamento, onde “faz com que as culpas de um crime caíssem num inocente” (Als. 6,13).

A sua irmã, Louisa Gradgrind, foi também condenada a um destino infeliz pela educação positivista que seu pai lhe deu (Als.3,4,5, 6, 8, 12, 13, 15). Os alunos elegem-na como uma pessoa culta, inteligente, triste, fechada e reprimida, que

“Aceitou casar com o Sr. Bounderby porque encarou esta união de uma forma puramente racional, como uma forma de ajudar o irmão. O destino infeliz que o autor lhe atribuiu é também esclarecedor quanto às consequências “nefastas” do modo como foi educada” (Al. 3).

Há, mesmo um aluno que, comparando a sua educação com aquela que as mulheres anteriormente tinham tido acesso, “o seu destino continua a não estar nas suas mãos (...) Ela é vítima de jogos de interesse” (Al.6). Alguns alunos falam do seu casamento como um negócio, visão comum naquela época (Als. 3,6,8,11,12,13). Mas apesar desta constatação, muitos comentários estão implícita e explicitamente contaminados por juízos de valor contemporâneos que privilegiam a concepção de casamento por amor.

Josiah Bounderby, possuidor de um “olhar e riso metálicos” (Al.15) é referido por 15 alunos. Ao caracterizá-lo, 8 alunos limitam-se a enumerar a sua actividade profissional, considerando-o como um estereótipo de um industrial, comerciante e banqueiro da época industrial inglesa, e como “uma representação do patronato inglês, que explora de forma fria o operariado de forma a obter lucro” (Al.7). Outros (9) listam adjectivos como autoritário, homem sem escrúpulos, mentiroso, ganancioso, cínico e inculto. Oito alunos não esquecem de mencionar que ele é um exemplo da mobilidade social, fenómeno característico da sociedade inglesa da época a que se refere o romance, lembrando alguns que, neste caso, a sua ascensão se deveu muito ao seu casamento com Louisa Gradgrind.

Para terminar esta colecção de personagens, a Sr.<sup>a</sup> Sparsit, é apenas referida por 5 alunos, identificando-a como um exemplo da aristocracia falida “orgulhosa do seu passado, mas vivendo um presente negro” (Al.7). Para além de pequenas indicações relacionadas com a trama do romance, os alunos não dedicam nenhuma reflexão especial a esta personagem, apesar deste aspecto ser também uma característica da sociedade inglesa neste período.

## Conclusões

Estas conclusões baseiam-se naturalmente na análise das narrativas, mas também da reflexão feita pelas autoras, particularmente a da professora da disciplina, Margarida Durães. Estas conclusões versarão num primeiro momento a experiência realizada na universidade, e num segundo abordaremos possíveis implicações para futuras implementações em contextos de sala de aula de História em anos de escolaridade do 3º ciclo e do Secundário.

Uma primeira constatação relevante foi a pouca frequência de enunciados que abordassem a problemática dos sindicatos e da luta social. Esta quase ausência deriva do facto deste tema específico ter sido explanado já quase após a escrita do ensaio. Os alunos demonstraram pouco autonomia na procura de outras fontes históricas e ou historiográficas que lhes permitissem autonomamente reflectir sobre o modo como o romance de Dickens o aborda.

O contrário aconteceu com a presença de muitos enunciados sobre o positivismo, corrente que foi muito explorada pela professora. Podemos dizer que os alunos adoptam uma postura na aprendizagem muito dependente da orientação e do discurso da professora, e que também ela é muito determinada por um processo de reprodução. Conscientes desse processo, os professores universitários tendem a envolver os alunos em pequenos projectos de investigação, daí que sejam já contemplados como itens de avaliação. Reconhecemos que por vezes esta prática pedagógica é evitada, pois as turmas são compostas por um número de alunos tal que a inviabiliza, ou porque a carga disciplinar do currículo do curso é muito densa.

Podemos aduzir também que os alunos de História esperam que os seus professores explorem exaustivamente todos os domínios necessários à compreensão de uma determinada época história, não assumindo que seja seu papel cobrir os que, por falta de tempo, têm que ser necessariamente omitidos. Frequentemente, só se confrontam com esse problema quando começam a ser professores, e aí se vêem obrigados a preparar-se autonomamente. É também já neste momento profissional que se confrontam com a existência de um novo discurso, o dos manuais escolares, que nem sempre é concordante com o saber histórico aprendido na Universidade. Então, o processo de adesão é mais uma vez (por vezes) acrítico, aceitando não apenas os conteúdos substantivos (factuais) desse recurso, mas também o quadro como eles são apresentados, ou seja, não questionando os critérios de selecção, de sequencialidade, de presença ou ausência de certos domínios, etc. Deverá, pois ser nosso objectivo enquanto professores universitários promover a autonomia dos alunos e uma crescente metacompreensão do seu próprio processo de aprendizagem.

Outra conclusão que se pode extrair refere-se à tendência que os alunos mostram em construir um quadro fixo e generalista de uma determinada época, quadro que depois não considera a ocorrência de ciclos de estagnação, de mudança, de crises de crescimento, etc. Podemos dar, como exemplo, a condição operária no séc. XIX. Os alunos tendem a fixar-se num retrato miserabilista das suas condições de trabalho e de vida, e não contemplar que ela se torna, de facto, assim particularmente na 2ª fase da revolução industrial, onde o aumento da oferta da mão-de-obra e o aumento em simultâneo do desenvolvimento tecnológico, fará com que aquela seja dispensada ou veja os seus salários a diminuírem. Esta tendência de criar um quadro generalista pode ser determinada pelos seus processos de atribuição de relevância a certas informações, desvalorizando outras. A necessidade de gerir uma grande quantidade de informação que lhes é fornecida não é acompanhada pelo desenvolvimento de competências interpretativas que permitam a criação de um quadro histórico simultaneamente conceptual e substantivo. Esse quadro generalista e fixo é por vezes reforçado por outras fontes, nomeadamente as ficcionais como os romances e os filmes, que pela sua natureza de objectos artísticos, oferecem quadros narrativos fechados.

Apesar de neste estudo a sua presença ser diminuta, os alunos universitários ainda tendem a considerar nos seus discursos escritos, juízos e crenças contemporâneas. Cremos que certas temáticas e ou domínios da História são mais atreitos à presença desses elementos, ou pela afronta ideológica ou sensitiva que podem causar aos valores e às crenças dos alunos (escravatura; religião), pela similitude que encontram entre o passado e o presente (trabalho infantil) ou pela vivência pessoal de certas experiências (guerra; racismo). Melo (2003) identificou que esta presença de elementos do Presente é visível nos seus julgamentos face a situações concretas do Passado, que entram em conflito explícito com a sua matriz cultural e ética. Alguns alunos, nesses momentos, estão conscientes da contemporaneidade e da idiosincrasia dos seus julgamentos. Quando isso não ocorre, cabe ao professor criar situações que coloquem os alunos em confronto com esta ausência de empatia histórica.

Os dados deste estudo leva-nos a reflectir também sobre a metodologia adoptada ou a que no futuro poderemos (deveremos) adoptar. E esta poderá ser pensada para estes alunos universitários, mas também para os alunos do ensino obrigatório e secundário.

Cremos que será talvez mais frutuoso apresentar perguntas que orientem os alunos para os domínios a privilegiar, ou que os confrontem com as suas ideias tácitas, e proporcionar o acesso a fontes que apresentem outras perspectivas de interpretação historiográfica ou visões de agentes históricos diversos. De modo a promover a autonomia dos alunos, cremos que o professor

deverá inicialmente indicar essas fontes, para de uma forma crescente deixar à sua responsabilidade a sua procura.

Retomando as palavras iniciais sobre a necessidade de desenvolver um quadro narrativo histórico nos alunos, cremos que a História deve ser ensinada como uma forma de conhecimento que prepara os alunos para o reconhecimento e avaliação de preocupações e argumentos de natureza epistemológicos, para a distinção entre descrição e explicação, e para o debate sobre a relevância dos acontecimentos nas narrativas históricas quaisquer que sejam a sua natureza.

Cremos que o currículo histórico deve contemplar os aspectos materiais, sociais e organizacionais da vida humana, mas também promover a presença de outras vozes nem sempre ouvidas como os vencidos, as crianças, as mulheres, outras culturas...

No que respeita a prática pedagógica, e particularmente quando se desenham as aulas, é importante identificar a informação relevante que os alunos devem reter para incorporar nas (suas) narrativas emergentes. Ela deve apoiar a generalização e a especificação, promovendo uma aprendizagem com um grau crescentemente mais sofisticado em termos cognitivos. A nossa prática pedagógica deve-se consubstanciar em frequentes apelos à interpretação e crítica das fontes, não apenas no que diz respeito ao seu conteúdo substantivo, mas também à sua natureza formal e à sua autoria. Se estas competências analíticas e desconstrutivas são necessárias à compreensão das narrativas históricas e historiográficas, mais importantes se tornam quando convidamos os alunos a lerem narrativas ficcionais como os filmes, romances ou banda desenhada. Só assim poderemos confrontar os alunos com a pluralidade dos olhares sobre o mundo sejam eles do passado, do presente e do futuro.

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