

Ensinar a Escrever sobre História¹

Ivo MATOZZI²

RESUMO

A produção de conhecimentos históricos não pode ser suficientemente incisiva – no que se refere aos jovens em formação – se a cultura que os historiadores produzem não se transfere, com suas próprias características, para os processos de ensino e aprendizagem, traduzindo-os em conhecimentos escolares. Para conseguir este objetivo é fundamental que os docentes tomem consciência da importância do texto na construção do saber. Na escola italiana nenhum docente, em seu trajeto de formação, teve a possibilidade de resolver problemas concretos que tiveram a ver com a construção do texto e com a sua estrutura e, em consequência, o texto é considerado somente um veículo de informação. Opondo-me a este modo de conceber a função de um texto, decidi investigar sobre o problema da escrita em função da aprendizagem. Minha intenção é argumentar sobre a necessidade de ensinar a desconstruir, a des-construir (não no sentido de destruir, mas de analisar as partes de um todo) os textos dos historiadores para que os estudantes consigam transportar estas partes, conquistando a capacidade de escrever sobre a história. Meu trabalho se deterá sobretudo na centralidade do texto e na importância de sua estrutura na investigação, no ensino e na aprendizagem em história.

Palavras-chave: Didática da história, história, texto histórico, consciência histórica, estrutura do texto, compreensão do texto histórico, escrita do texto histórico.

A centralidade do texto histórico

O texto é central, porque dele depende a qualidade do que compreendemos e aprendemos sobre história. Tudo o que sabemos sobre o passado devemos a produção de textos e a compreensão dos mesmos. A investigação histórica põe

¹ MATOZZI, Ivo. Enseñar e escribir sobre la historia. Enseñanza de las Ciencias Sociales, Barcelona, n. 3, p. 39-48, 2004. Trad. Fábio Luciano Iachtechn.

² O Universidade de Bolonha (Itália) <http://www.clio92.it>

em evidência o texto histórico, que adquire uma relevância epistemológica dentro da investigação.

Por infortúnio, na maioria dos livros de metodologia e nas representações escolares sobre os procedimentos de construção do saber histórico, se dá mais ênfase nas atividades que o historiador extrai das fontes, porém, da parte fundamental da atividade – a da construção do texto – nada se diz. De algum tempo para cá esta parte vem reconhecendo a textualidade do conhecimento histórico como objeto de reflexão metodológica, de forma que atualmente são numerosas as investigações e as reflexões que se interessam pelo caráter textual do conhecimento, já não apenas na investigação histórica, mas em todas as ciências sociais, inclusive nas econômicas. O problema do texto – de sua gênese, estrutura, de sua influência sobre outras construções – se impôs como um problema epistemológico, em uma espécie de rebelião intelectual que, sem dúvida, não produziu os mesmos efeitos no ensino. Assim, pois, a questão é a seguinte: inevitavelmente, o historiador acaba construindo um texto que não corresponde exatamente à representação do que se imaginava durante as distintas fases de investigação, porque o processo de escrita tem que levar em conta suas capacidades lingüísticas e retóricas, os recursos da própria língua, os modelos discursivos disponíveis, as idéias esboçadas na medida em que a construção discursiva vai tomando forma e, inclusive, os limites da língua em relação às exigências de estruturar uma informação que pode não encaixar com a própria língua, por exemplo, quando existe uma diferença entre a seqüencialidade discursiva e a organização temporal, que pode não ser simplesmente cronológica e que obriga também a saber representar múltiplas contemporaneidades e diferentes espaços de tempo, com os conseguintes complicadores de estruturação textual que ele supõe.

A investigação histórica, pois, dá protagonismo ao texto histórico e, em sua investigação, os historiadores se vêem condicionados por textos históricos de outros. De fato, na hora de construir o saber, os historiadores não apenas devem ter em conta as fontes, mas também os textos. São de outros colegas, contemporâneos ou anteriores, e não simplesmente “fontes secundárias” que apenas proporcionam dados e informações, mas também conceitualizações, problemáticas, explicações, valorações, etc.

O debate sobre as interpretações historiográficas se baseia nos textos. Eles são

o ponto de referência para aceitar ou rechaçar a reconstrução ou a explicação de um determinado acontecimento histórico. Se queremos criticar uma determinada representação do passado, antes devemos nos embasar no texto que apresenta a referida representação. Não podemos criticar o historiador pelas operações que realizou durante a investigação senão pelo texto, que é o seu efeito.

Quanto ao ensino, podemos constatar que o texto histórico influi nos conhecimentos do professor; na projeção de sua atividade, e condiciona sua capacidade de transposição didática que, em geral, se reduz a uma simples paráfrase ou pode expressar-se através de uma reestruturação do texto. O texto influi na valorização da aprendizagem ao converter-se do que aprendem os alunos.

Se fazemos referência a aprendizagem, este processo se produz através da leitura de textos e do trabalho incessante, tanto mental como operativo, sobre os mesmos. Do texto procedem os conhecimentos adquiridos e, para os alunos, a autovalorização da eficácia do estudo se calcula na forma com que se mede o texto. Também, para o aluno, o texto é a referência da eficácia do seu trabalho.

Para tanto, não podemos pensar que o texto seja apenas um instrumento de passagem: temos que assumir sua centralidade como regulador que media a didática e a organização dos processos de aprendizagem. Esta é a premissa que legitima e sustenta a finalidade de ensinar a escrever sobre a história.

Ensinar história, ensinar a apreender conhecimentos históricos e ensinar a escrever sobre a história são três atividades didáticas coordenadas que podem ser desempenhadas com eficácia se tivermos em conta as estruturas do texto histórico e se conseguirmos imaginar um modelo de texto melhor possível, a partir do qual valoriza-se a qualidade comunicativa do textos disponíveis e remodelando-os segundo o uso dos conhecimentos e da projeção da comunicação oral e escrita.

Para isso devemos tentar compreender que estruturas apresenta o texto, como podemos analisá-lo e que capacidade para representar um fato do passado (não teríamos a condição de encontrá-lo em sua própria realidade e o compararíamos com o texto que teríamos disponíveis): esta é a condição para aprender a estruturar textos e também produzi-los. Se abre assim a possibilidade de escrever textos históricos e entrar para a escola dos historiadores, o que supõe desconstruir o discurso e entender como ele funciona, para transmitir as representações que queremos.

As estruturas do texto histórico

A pergunta é a seguinte: “para que serve um texto histórico, que finalidade tem, qual é a origem da unidade de seu significado?” Antes de tudo, um texto histórico tem como objetivo construir o conhecimento de um fato (aspecto, processo, estrutura, personagem, fenômeno, acontecimento...) do passado. Mas não simplesmente do passado – como comumente se diz – mas de um fato do passado individualizado como objeto de reconstrução e de análise interpretativa por parte do historiador a partir de uma retrospectiva que realiza no presente e de sua relação com o referido presente. É importante sublinhar este aspecto: o fato histórico não é o reflexo discursivo de um acontecimento, mas uma construção do historiador. Ele o “inventa” e o interpreta dentro dos limites do presente, que sempre está relacionado com algo (valores, cultura, esquemas de procedimento, competências...) que o historiador interioriza segundo sua personalidade, ao viver em sociedade e receber a cultura do presente. Em função deste caráter construído, foi proposto conceitualizá-lo como “fato historiográfico”. Em segundo lugar, o texto pode limitar-se a reconstruir o fato histórico ou pode ir além desta reconstrução e dar lugar a conflitos de diferentes aspectos ou respostas a problemas formulados mediante uma ou várias explicações. Para tanto, podemos imaginá-lo composto por um bloco textual que tende a reconstrução, por um bloco textual disposto a clarear os termos do problema ou por um bloco textual que argumenta a resposta aos problemas. Em terceiro lugar, também se pode conseguir uma reconstrução graças a montagem dos blocos textuais que cumprem funções cognitivas complementares. Tanto é assim que a compreensão do fato histórico requer que se conheça seu início, seu final, o processo de mudança ou, senão, o estado das coisas duradouras, o contexto. O texto constrói o fato histórico mediante a organização das informações produzidas graças as fontes, elaboradas e multiplicadas com a intervenção da atividade inferencial, interpretadas, transformadas em significativas e relacionadas entre si mediante operações cognitivas.

O que leva o historiador a individualizar e a “inventar” o seu fato histórico, a produzir informações e inferências e a reagrupa-las em blocos textuais coerentes? É uma operação mental que denominaremos *tematização*.

A tematização

Como o passado não pode representar-se em toda a sua complexidade, o historiador se vê na obrigação de recortar um aspecto, fenômeno, processo, acontecimento, personagem... e instituí-lo como um fato histórico sobre o que focaliza o texto. A primeira operação que deve realizar é tematizar este fato. A ele convém por um nome e dotá-lo de três dimensões: 1) Ressaltar o aspecto ou os aspectos que se quer representar (por exemplo, a Primeira Guerra Mundial, do ponto de vista da economia ou do ponto de vista da história das mentalidades...). 2) Inscrever o fato em um período bem definido, já que não se pode representar um fato que não tenha referências fixas do ponto de vista temporal e que não estabelece separação entre início e fim. O historiador regula a reconstrução e a interpretação sabendo como termina o fato. 3) A terceira dimensão é o espaço: o historiador se dota de um âmbito territorial de observação do fenômeno tematizado (no exemplo da Primeira Guerra, a representação dependerá da escala espacial e de sua amplitude).

A tematização não se resolve só com um título, por mas explícito que seja. Necessita também que se atribua um significado a seleção temática e a reconstrução, além de uma articulação temática da informação. Os historiadores fazem um grande esforço para expressar ao leitor a originalidade do que prepararam e constroem indícios graças aos quais explicam a sua eleição, assim como blocos textuais que servem como introdução para os que expõem e defendem suas opções temáticas. Serve como exemplo o livro *Matrimonio feudale. Due modelli nella Francia del XII secolo*, em cujo prólogo Duby apresenta sua visão ao leitor com este bloco textual:

O historiador que se interessa pelo tema do matrimônio no Ocidente medieval se encontra perante um vasto terreno inculto que começou a rotular-se apenas em alguns pontos. Quem quiser realizar um trabalho proveitoso neste campo deve começar a traçar os limites da superfície onde quer trabalhar sua investigação. Com a devida cautela, isto é justamente o que pretendo fazer da seguinte forma: como não sou um estudioso do direito canônico, nem da liturgia, nem tão pouco teólogo, optei por considerar o matrimônio do ponto de vista da história social e, mais concretamente, por observar as práticas do matrimônio.

Eleger estes caminho não me simplificou as coisas, posto que a maioria dos textos que me chegaram não tratam da prática, mas sim da teoria do matrimônio (...). Nesta fase tenho que limitar meus estudos a reduzidíssima sociedade laica que começava a sair da obscuridade, a alta aristocracia. Ademais, concentro a atenção a uma zona concreta da Europa, onde a documentação é um pouco mais rica quem em outros lugares, a França setentrional, e em um único século, o décimo segundo. Prefiro este período não apenas porque me resulta particularmente familiar, mas também por outras razões ainda mais convincentes (...). Por outro lado, me parece que justamente naquele tempo teve lugar em nossa cultura uma mudança fundamental para a evolução da instituição do patrimônio. Aquele foi o início de uma fase decisiva no conflito que presidiu toda aquela evolução, o conflito entre dois modelos radicalmente distintos e antagonistas: o modelo laico de matrimônio, criado para manter a ordem social, e o modelo eclesiástico, criado para manter a ordem divina (...) (DUBY, 1981, p. 25-26).

Assim, pois, a tematização não se resolve apenas com o título ou o nome que se dá ao fato histórico, mas que supõe uma série de operações decisivas que dependem de uma série de outras operações e todas as reagrupações temáticas das informações que possam ser de utilidade na organização por partes, capítulos ou parágrafos.

A importância da tematização deveria se ver refletida no ensino através de atos de mediação que ajudaram aos alunos a entender que temas tem que estudar, que significado querem transmitir, qual é a arquitetura temática que torna possível a compreensão e a construção. Isso implica que os alunos tenham que trabalhar sobre as partes introdutórias e sobre os indícios, mediante exercícios destinados a acostamá-los, seja a esquematizar a tematização e a seqüência dos temas, seja a entender que a reconstrução do fato histórico tem origem no que o texto propõe. Se exercícios deste tipo vão se repetindo, o aluno vai se formando competente para criticar a tematização, julgando e tomando como modelo as mais eficazes, descartando as que não funcionam e estruturando suas próprias tematizações.

Reconstrução

A representação do fato tematizado se efetua com meios discursivos em que o historiador confia para convencer o leitor de que suas opções, reconstruções e

interpretações são aceitáveis e significativas. No âmbito da história existem muitos tipos de textos históricos (reconstrução principalmente narrativa, reconstrução principalmente descritiva, argumentação acerca dos problemas e explicações, argumentações acerca dos problemas de estudo, combinação de formas segundo os objetivos previstos, etc.). Proponho considerar, em primeiro lugar, o caso de um texto-modelo virtual gerado com a finalidade de reconstruir um fato histórico e explicar algum aspecto problemático.

A reconstrução se configura conforme uma espécie de matriz mental que todos utilizamos na elaboração cotidiana de sucessos que experimentamos: quando queremos contar um fato em que tenhamos sido protagonistas ou testemunhas, em alguma medida realizamos a representação daquele fato seguindo um esquema cognitivo que nos leva a falar de seu início, desenvolvimento e conclusão, assim como do contexto ou contextos nos quais teve lugar e se desenvolveu, e de toda uma série de aspectos que podem ajudar para que a representação seja mais legível e sensata.

O uso dos efeitos retóricos e emotivos pode induzir a não ser linear e a organizar as seqüências do acontecido de forma discursivamente desordenada, mas para facilitar ao interlocutor na tarefa de entender a reconstrução temos que comunicar os elementos para que ele possa inferir.

Este modelo de atitude comunicativa é também válido na representação de um fato histórico cuja compreensão o leitor não disponha do “conhecimento do mundo” adequado a hora de fazer as inferências necessárias e pertinentes.

O fato histórico que se toma como objeto de representação, seja implícita ou explicitamente, se situa entre dois estados de coisas – inicial e final – distintos: por exemplo, no texto de DUBY, se apresenta uma situação inicial, no princípio do século XII, em que o modelo de matrimônio aristocrático está em conflito com a concepção eclesiástica. A situação final vem representada pela conciliação entre os dois modelos e a absorção do modelo laico em outro (DUBY, 1981, p. 36-39). Isto significa insistir nas mudanças ocorridas entre o período inicial e final, inscrevendo o fato histórico entre duas barreiras cronológicas que correspondem a dois estados de coisas distintos.

O historiador pode querer representar o desenvolvimento do processo que leva de um estado de coisa a outro, ou preferir representar o estado de coisas duradouras compreendido entre dois estados de coisas distintas sobre o que foi tematizado.

Por isso podemos dividir os fatos históricos em duas grandes categorias: a) a dos processos ou concatenação de fatos que conduzem de um estado de coisa inicial e um final; b) a dos estados de coisas que se consideram permanentes e que têm continuidade (por exemplo: a sociedade européia antes da Segunda Guerra Mundial). No segundo caso, o conhecimento histórico pode resolver-se mediante uma representação estática realizada de forma descritiva.

Ainda que pertençam a uma categoria ou outra, os fatos históricos tem que ser contextualizados para poder ser entendidos do ponto de vista histórico. Não se pode compreendê-los sem conhecer o contexto (a Guerra dos Trinta Anos e a Guerra dos Cem Anos, se não tem contexto podem parecer aos alunos fenômenos bélicos indistintos; a condição da burguesia em uma cidade medieval pode parecer igual a da burguesia da França do século XVIII sem relação com o contexto). Conhecer o contexto faz possível que se possa considerar um fato do ponto de vista histórico. O problema da representação do contexto ou dos contextos é muito importante na hora de construir o saber.

Último ponto da matriz: para que uma representação seja mais clara, temos incluída a possibilidade de segmentar as seqüências dos fatos ou do estado de coisas, conduzindo-nos aos elementos que caracterizam cada um dos segmentos. É a denominada periodização, que em historiografia constitui um êxito na investigação do historiador. Enquanto se produz a periodização, é possível antecipar-se para introduzir o leitor a ela. A periodização produz uma ciência prévia para a compreensão do fato.

Problematização e explicação

A historiografia não apenas se limita a reconstruir os fatos, mas também tem um horizonte mais amplo e profundo: o da explicação de qualquer aspecto do fato. Uma vez que o fato histórico foi reconstruído e foi estabelecida uma base de dados e suas possíveis interpretações, estas se convertem nos termos do problema, geralmente relacionadas com nexos não documentais, mas também inferíveis ou hipotéticos, que enlaçam uma série de fatos com outros. Duby formula o problema da seguinte maneira: “O verdadeiro problema não é entender porque a vitória do modelo eclesiástico foi tão lenta e tão precária, mas porque este modelo pôde conquistar tanto espaço”.

De maneira geral, nos textos escolares não aparece a problematização. É uma passagem suprimida. Por outro lado, os historiadores são muito inclinados a fazerem perguntas problemáticas.

O problema ou os problemas são prévios a explicação ou explicações, quer dizer, a proposta de relação explicativa dos fatos. Nenhum historiador pode comprovar as relações que se estabelecem entre fatos da mesma forma que se pode saber que um fato teve lugar ou que um é anterior ao outro. As relações de tipo explicativo entre eles são hipotéticas e estão submetidas a contínuas revisões. É neste ponto que os dois objetivos conhecidos – como problematizar e como resolver os problemas – se expressam textualmente com argumentações. As razões que fazem com que o historiador decida pela “sua” explicação pode basear-se em parte nos dados que possui sobre o fato ou em possíveis inferências, teorias ou esquemas de conhecimento que ele possa já ter a margem da investigação das fontes. Por isso se vê obrigado a demonstrá-las utilizando estruturas argumentativas.

O historiador deve racionalizar sua problematização, argumentar e ser persuasivo com suas teses. Neste caso, os fatos aparecem na argumentação e se convertem no suporte de alguns pontos débeis do argumento, ou podem ser reconstruídas para suportar uma certa forma de conduzir o argumento na medida de seu desenvolvimento.

Blocos textuais e funções cognitivas

Se estas são as funções de conhecimento que reclama a matriz cognitiva, a cada uma delas corresponde um bloco textual com uma forma discursiva própria que o texto, seja por conveniência ou por defeitos teóricos, pode não compactar em um ponto único, mas distribuí-lo, complicando assim o trabalho do leitor, que deve localizar os nexos entre informações e blocos textuais separados. Se aparece um fato histórico tematizado, aparece também um discurso de tematização, a representação da estrutura temática do texto e a declaração do significado do fato histórico. O estado de coisas inicial e final necessita de uma descrição. A narração é a forma de discurso mais apta para representar a concatenação dos fatos que aconteceram em um período de tempo mais ou menos grande, porque tem uma função primordial na medida

em que permite ao historiador representar o processo até concluí-lo. Pois, assim, o fato histórico considerado é um estado de coisas, então é necessária uma descrição. Dentro da descrição podem ser encontradas narrações: se tenho que representar o Antigo Regime e não quero dizer como começou ou terminou, mas sim como era, como funcionava, e como resistiu, tenho que fazer uma descrição sobre como estava articulado, de suas instituições, de seu funcionamento, etc. Posso inclusive dar exemplos utilizando a narração, mas a forma textual predominante será a descrição.

A periodização pode ser representada com descrições, com narrações e inclusive com argumentações, segundo o caráter que se atribua a cada período. Por exemplo, para um período de crise demográfica necessitarei recorrer a descrição, porém, se quero representar um período de expansão demográfica (uma tendência), talvez neste caso recorra a narração. Se as características do período são controvertidas, me parece utilizar uma argumentação que apoie a minha opinião. A descrição será mais útil para representar o contexto.

Cada um dos blocos textuais cumpre as funções de construir o conhecimento do leitor. Se o leitor lê o discurso sobre a tematização e sobre a periodização, o que pretende é situar o tema e o significado do fato histórico e antecipar o que encontrará no texto. Quando lê a descrição do estado de coisas inicial e final, começa a dar-se conta das mudanças acontecidas entre um e outro estado ou pode ler o bloco discursivo em que se analisam e são descritas as referidas mudanças. Quando já conhece tais fatos, pode fazer-se perguntas acerca do processo que levou de um estado de coisas a outro e que o levem a predisposição, uma atitude de interesse e curiosidade pela narração dos acontecimentos. Quando já conhece a reconstrução dos fatos, o leitor pode situar os blocos textuais em que se formula o problema, para depois apreciar a qualidade da atividade do historiador.

Também o leitor pode ter a possibilidade de construir os mapas relacionados com o fato histórico íntegro e pode estruturá-lo em uma construção mais complexa, visto que a leitura de um bloco textual é a condição para entender e integrar o conhecimento seguinte.

A estrutura de composição

Já falei dos blocos discursivos e da sua função cognitiva mas, o que encontramos dentro de um bloco discursivo? Como pode levar a cabo a função que cursou? Tentemos imaginar que os textos históricos apenas estão compostos de fatos e informações sobre eles mesmos, mas, de fato, também estão formados por uma variedade muito mais ampla de elementos informativos e de uma grande quantidade de elementos que acrescenta o historiador, que não são informações puras que ajudam a entender o fato. Inevitavelmente encontramos *informações de fatos primários* (por exemplo, o assassinato de Sarajevo em 1914: “os fatos são bem conhecidos. No ano de 1092 Felipe repudiou a Berta, filha de Gertrudis de Sajonia e do Duque de Frísia. Havia casado com ela em 1072...” (DUBY, 1981, p. 44), embora também forneçam *informações de fatos elaboradas* com se fossem *recapitulações*, *generalizações* ou *elementos em série* cuja plausibilidade é de responsabilidade do historiador. São resultado de um trabalho do historiador que submeteu a um tratamento as informações precedentes das fontes. Um exemplo fácil é o dos *elementos em série*: as fontes podem conter informações diárias sobre o nascimento, morte, matrimônio ou inclusive sobre o preço da comida, mas é o historiador que decide lhes dar o caráter mensal, anual ou plurianual, segundo sua conveniência interpretativa. Assim, pois, no texto se enlaçam muitas informações que o historiador apresenta com um tratamento destinado a reduzir a quantidade de dados primários e aumentar a qualidade da comunicação e compreensão dos fatos. Para isso encontramos também a *recapitulação*, que representa um acúmulo de acontecimentos em um frase ou em uma palavra que representa a todos (por exemplo em Duby, p. 67, “A nova teologia pelo menos afirmou o valor supremo da indissolubilidade (...)”, referindo-se a vários posicionamentos e elaborações dos teólogos sobre o matrimônio). Optar por multiplicar as informações primárias ou recapitulá-las não é apenas questão retórica ou de economia do discurso, mas também pode depender do efeito cognitivo que pretenda o escritor. As informações primárias podem converter-se em *generalizações*, algo distinto das *recapitulações*, visto que implicam ampliar a validade das afirmações – baseadas em informações circunscritas em um certo número de casos locais ou temporalmente definidos – a um espaço mais extenso ou a um tempo mais

largo. Por exemplo, se sei que alguma cidade concreta europeia se expandiu depois do ano 1000, não tardo a afirmar que depois deste ano se verificou em toda a Europa ocidental uma expansão urbana. A generalização não é uma informação primária. Através dela é o historiador quem assume a responsabilidade de estender a validade das informações a casos desconhecidos: pode assim corroborar ou replicar a opinião de outros historiadores que discutam a sua generalização em alguns casos que eles observaram. Que sirva como exemplo esta afirmação de Duby, “Na primeira metade do século XI, a tendência da alta aristocracia a repudiar as mulheres e a elegê-las entre o grupo de parentes mais próximos não parece ter encontrado obstáculo algum, salvo quando a Igreja – mais concretamente a Igreja relacionada a Roma – resultava beneficiada opondo-se a esta estratégia matrimonial” (DUBY, p. 65-66), na qual esteve elaborada generalizando os casos que conhecia sobre os comportamentos da alta aristocracia e dos eclesiásticos mais próximos ao Papa.

Todas as informações, primárias ou elaboradas, aparecem no texto acompanhadas de elementos que servem para lhes dar um significado dentro da reconstrução. São os comentários que o historiador acrescenta às informações e que tem valor cognitivo: “No ano 1138, e depois em 1141, Teobaldo se negou a servir seu senhor em Aquitania”.

Esta informação sobre um fato não teria em si muito sentido. O adquire em virtude do comentário que a relaciona com outras informações.

“Porque? 1138 e 1141 foram respectivamente as datas das nomeações do bispo de Langres e do arcebispo de Bourges, que causaram um violento litígio entre Luis VII e São Bernardo. O caso do divórcio de Rodolfo produziu apenas um ano depois um segundo conflito. São Bernardo, impetuoso e exagerado como sempre, e capaz de qualquer subterfúgio, decide intervir no conflito. Este caso se converte em uma ocasião propícia para atacar o rei da França em um ponto débil (...)” (DUBY, 1981, p.68-69).

O comentário, completado inclusive com o juízo sobre São Bernardo, é um posicionamento do historiador. Em definitivo, o historiador submete os fatos a *valorizações* que dependem da medida aproximada que se atribua aos fenômenos que se referem as informações. A subjetividade do historiador é decisiva, já que toda a elaboração das informações são geradas mediante inferências, ou seja, mediante uma racionalização que gera outras informações

a partir de informações concretas. Por exemplo, se a população de uma dezena de cidades aumentou durante o primeiro século do novo milênio, isso significaria que o crescimento demográfico urbano foi geral. Os textos históricos estão cheios de inferências que servem para incrementar a quantidade de informação, seu significado e, portanto, a compreensão do conhecimento histórico segundo o que propõe o texto.

As conceitualizações

Outros ingredientes que configuram a massa textual estão representados por textos que resultam de conceitualizações. Se podem apresentar dois casos: 1) O historiador replicar ou volta a conceitualizar conceitos já elaborados. 2) Configura entidades conceituais que, no entanto, não foram “inventadas” e que por isso não existem no terreno histórico até que sejam elaboradas. Em qualquer caso, incorpora em seu texto a construção de conceitos que parecem desempenhar um papel estratégico na construção do conhecimento. Converte o conceito no tema de uma exposição expressamente enfocada a elaborar as informações para lhe dar, com uma etiqueta conceitual, uma consistência que parece mais adequada as informações e aos esquemas interpretativos que pretende fazer valer. Pode decidir dedicar um texto íntegro a elaboração, reelaboração ou colocá-lo sob o ponto de conceitos interpretativos.

Que papel jogam, portanto, os textos de conceitualizações na construção do conhecimento histórico? É fundamental para as informações primárias. “Não se pode narrar nenhum sucesso, descrever nenhuma estrutura, nem expor processo algum sem utilizar conceitos históricos que ajudem a “compreender” o passado” (KOSELLECK, 1986, p. 131). Veyne sustenta que o historiador sabe que “o único e verdadeiro problema na historia é o dos conceitos” (VEYNE, 1981, p. 224) e que os progressos da historiografia dependem deles (“os instrumentos conceituais são onde se dão os avanços da historiografia”, p. 226). Tanto é assim que é deles que depende a concepção das coisas que constitui a trama que o historiador propõe ao leitor.

O papel dos conceitos interpretativos é evidente no livro de Duby sobre o matrimônio medieval. Nele, o acesso a compreensão dos casos que examina (quer dizer, ao que significa na história da evolução da instituição matrimonial

e a explicação dos problemas relacionados com eles) esta sublinhado para que o leitor conheça os conceitos que nobres e eclesiásticos tinham sobre o matrimônio. As vivências matrimoniais narradas resultariam anedóticas se não se dão à luz da conceitualização que o autor desenvolve. Por isso não se conforma em empregar a palavra “matrimônio” em seu significado mais geral e intuitivo, pois decide orientar o leitor lhe proporcionando coordenadas conceituais em um capítulo intitulado “Dois modelos de matrimônio: o aristocrático e o eclesiástico”.

A elaboração conceitual como a que Duby dedica ao matrimônio é fiel reflexo da diferença que sustenta Koselleck sobre a palavra e o conceito: “Uma palavra se torna conceito quando toda a riqueza de um contexto político-social de significados e experiências cabe, em seu conjunto, na mesma e única palavra. Por exemplo, a palavra *Estado* pode converter-se em um conceito porque compreende toda uma série de requisitos: soberania, cidadania, legislação, justiça, administração, fazenda, exército (para citar somente os requisitos mais recorrentes). Todas estas situações com sua intrínseca multiplicidade, com sua terminologia específica e com sua conceitualidade, estão incluídas na palavra *Estado* e são portadores de um conceito comum. Isso quer dizer que os conceitos contém muitos conteúdos semânticos. O significado das palavras e das coisas designadas podem ser pensados separadamente. No conceito, os significados e o que se quer dar a entender com eles coincidem, enquanto que a multiplicidade da realidade e da experiência histórica entra a formar parte da polissemia semântica de uma palavra, de forma que adquire um sentido e pode enquadrar-se mediante uma única palavra. Uma palavra contém várias possibilidades de significado, enquanto que um conceito reúne em si mesmo todo um compêndio de significados. Um conceito recorre a toda a multiplicidade de uma experiência histórica e, ademais, a um conjunto de relações teóricas e práticas em um contexto que não apenas é indicador do conjunto de relações que o formam, mas também de seus fatores. Com cada conceito, se põem limites a determinados horizontes, assim como a uma possível experiência e a uma teoria pensável” (KOSELLECK, 1986, p. 101-102).

“Assim, pois, os conceitos históricos são instrumentos singulares: por um lado, permitem compreender, porque possuem múltiplos sentidos que vão além de

possíveis definições e, por outra parte – pela mesma razão – são contínua fonte de mal-entendidos” (VEYNE, 1973, p. 230). Por isso constituem uma das expressões mais explícitas da subjetiva atividade do historiador e um dos terrenos mais propícios para o desenvolvimento de conflitos interpretativos entre historiadores que estão dispostos a deliberar sobre a validade heurística e representativa de um conceito mediante o exame dos elementos informativos e suas relações.

Se os textos que constroem conceitos são tão decisivos, é necessário que se ensine aos alunos analisá-los e entendê-los mediante a construção de mapas conceituais, com o objetivo de que sejam capazes de elaborar conceitualizações.

A estrutura de conexão

Nos blocos textuais, as informações primárias, as elaboradas e os elementos acessórios se relacionam temática, temporal e espacialmente. Tematicamente com a finalidade de formar grupos de fatos coerentes e de relacioná-los entre si como elementos que permitam construir um conhecimento global.

A organização temporal, fundamental para dar consistência a operação historiográfica, requer que se apliquem de maneira infalível as operações para datar e estabilizar os vínculos de sucessão, as temporalidades e, segundo as exigências da reconstrução ou da explicação, as operações que dêem um significado a duração, a segmentação de séries em períodos, ciclos ou conjunturas.

A organização espacial se evidencia segundo a determinação da escala de observação e representação dos fatos, em sua localização e no significado que se outorga a distância, a extensão territorial, a distribuição e a configuração.

Dentro das tramas temáticas, temporais e espaciais, os fatos podem ser considerados significativos para a *mudança* ou para a *permanência* e estabilidade dos fenômenos e podem ser avaliados como eventos que determinaram ou contribuíram para as mudanças ou estabilidades.

Estas operações dão lugar a produção de texto e estabelecem a capacidade que tem de comunicar o conhecimento construído, e a sua eficácia apóia a construção do conhecimento por parte do leitor. O texto funciona comunicativamente se o leitor põe em funcionamento a sua estrutura operativa, a qual supõe um desafio para ele, já que lhe obriga aperfeiçoar suas competências cognitivas.

As declarações são outro tipo de conexão entre as partes do texto. Com elas o historiador esclarece o leitor do por quê optou por uma reconstrução determinada. Com um texto como este, “é imprescindível acrescentar a essa investigação o mais alto da hierarquia social porque assim se pode observar as personalidades que se supunham ser espelhos da perfeição. Parece-me que este é, por fim, o ponto de observação mais propício para seguir as distintas fases da luta entre dois conceitos de matrimônio” (DUBY, 1981, p. 65), o historiador entra em primeira pessoa na cena discursiva para dar um significado a sua tematização e as suas opções documentais.

Da compreensão do texto a escrita de tipo histórica

Conhecer as estruturas textuais é o caminho para pensar na mediação didática para formação de competências e a produção de textos de tipo histórico. Todos os blocos textuais podem-se codificar em mapas ou esquemas. Todas as operações de conexão e composição de elementos informativos podem concretizar-se mediante esquemas gráficos ou tabelas. As conexões temporais podem ser representadas fazendo uso de gráficos espaço-temporais, inclusive cartografia. Transferir as informações do texto e suas conexões a um mapa faz com que se entenda a estrutura espacial de um conhecimento textual. As conexões explicativas podem ser refletidas em diagramas de fluxo; as conceitualizações podem ser representadas em mapas conceituais; as conexões de valor que atribuem significados podem ser indicadas com diagramas de fluxo ou com tabelas. Toda a estrutura argumentativa de um texto pode ser refletida em um diagrama. Que efeito tem as referidas representações temáticas? Servem para ordenar o pensamento, que se vê obrigado a estruturar um discurso derivado de uma transposição.

Para tanto podemos imaginar atividades para ensinar a escrever sobre a história. São atividades capazes de ensinar o aluno a desestruturar o texto, a desmontá-lo, para logo codificá-lo de outro modo e reestruturá-lo através de ícones e tabelas.

Por exemplo, se queremos que os alunos aprendam a escrever sobre a história, devemos ensiná-los a tematizar e a dividir em períodos. Ainda que o texto não proponha nenhum tipo de período, os alunos devem aprender a ler o texto e

representá-lo mediante esquemas e gráficos temporais, com a finalidade de individualizar os elementos através de sua divisão em períodos. Partindo da esquematização pode-se selecionar e ordenar as informações para elaborar o texto, e o gráfico dos períodos pode ser um suporte da escrita. Este exercício ameniza a dificuldade de escrever, porque proporciona aos alunos uma base informativa de dados disponíveis para seqüenciá-los de forma discursiva.

Podemos imaginar que os alunos podem aprender a escrever se desmistificamos a dificuldade que resulta do processo de escrita e os preparamos em condições adequadas.

Os estudiosos exaltam as operações de escrita com toda uma série de suportes e atividades práticas: as fichas e bases de dados, o dicionário, a enciclopédia, os livros de consulta. O êxito textual dessas operações pode ser a elaboração do discurso: eu, por exemplo, utilizo gráficos temporais se quero entender exatamente a organização que tenho que dar aos fatos que estou estudando. Os alunos podem e devem analisar a estrutura de um texto e utilizar as informações em práticas que tenham representações esquemáticas do mesmo, que acabam convertendo-se em partes de um texto. Trabalhando os textos, graças a essa prática e a organização de tais suportes, os estudantes podem entender perfeitamente e, uma vez que tenham trabalhado sobre os referidos suportes, já podem passar a elaborar textos escritos.

Pensemos nos seguintes termos: um texto se constrói com a finalidade de construir mapas de conhecimento na mente do leitor; os mapas de conhecimento não equivalem ao texto, são mapas que reduzem e selecionam os elementos representativos como fazem os mapas geográficos quando representam território; os mapas do texto estão preparados para voltar a elaborar e nós o fazemos não de forma que equivalha ao texto, mas mediante operações de reconstrução e recomposição das informações.

Para que o mapa de conhecimento resulte apropriado para este trabalho de reescritura, são necessários suportes. Se os alunos tem que aprender a se expressar historicamente, primeiro tem que aprender a analisar os textos; segundo, tem que decodificar a estrutura dos blocos textuais; terceiro, têm que aprender a trabalhar em textos curtos e homogêneos – do tamanho de um parágrafo ou um capítulo – que falem apenas de um fato histórico. Mas se um especialista em história tem que escrever como se fosse fazer um exame, tem

que dominar uma pluralidade de conhecimentos. Para isso, deve ser capaz de trabalhar sobre uma pluralidade de textos, para reprogramá-los em uma rede de informações, nexos e conceitos. Por exemplo, se tem que estudar a Primeira Guerra Mundial, a crise de 29, os regimes entres guerras e a Segunda Guerra Mundial, tem que reestruturar as informações que aparecem em textos diversos. Para isso podem utilizar os suportes de forma que lhes permitam voltar a organizar e estruturar as informações e dispô-las em uma visão de conjunto. Apenas então pode começar a dar a seus conhecimentos a forma de texto.

Assim, pois que condições que se requer para que se desenvolva a competência de escrever sobre história?

1) Que se considere o texto histórico e que ele seja objeto e campo da mediação didática.

2) Que se induza os alunos a considerar a história não só como uma assinatura oral, mas também como uma assinatura textual, cuja as práticas se configurarão em um caderno no qual deve-se registrar os exercícios e os deveres da história: decodificar, voltar a codificar, análise e escrita.

3) Que se trabalhe sobre uma pluralidade de textos dos quais deve se extrair os modelos mais eficazes.

4) Que a programação dos docentes leve em conta as competências de escrita de tipo histórico, de maneira que, ao finalizar as séries iniciais, os alunos possam produzir textos cuja composição (informação de fatos, elaborados e inferidos) e cuja estrutura (temporal, sobretudo) permitam qualificá-los como historiográficos.

5) Que os próprios professores tenham condições de escrever sobre a história. No “currículo das operações cognitivas” (sobre o qual eu mesmo e um grupo de professores estamos teorizando e experimentando) se oferece aos alunos a possibilidade de que tenham algum estudo histórico-didático utilizando fontes e livros de divulgação ou que realizem atividades sobre textos manuscritos e especializados. Se propõe, a cada fase da escolarização, até nas primeiras séries iniciais.

Pode-se ensinar a escrever sobre a história. Mas se ensina melhor se os textos de partida são de boa qualidade.

Referências

Para aprofundar temas relacionados ao texto histórico:

ARON, R. *Lezioni sulla storia*. Bologna: Il Mulino, 1997.

BARTHES, R. *Il brusio della lingua*. Turim: Einaudi, 1988.

BROWN, G. & YULE, G. *Analisi del discorso*. Bologna: Il Mulino, 1986.

DE CERTAU, M. *La scrittura della storia*. Roma: Il Pensiero Scientifico, 1977.

GARDIN, J. C. & BORGHETTI, M. N. *L'architettura dl testo storico*. Bologna: CLUEB, 1995.

GREIMAS, A. J. *Del senso 2*. Milano: Bompiani, 1984.

_____. *Semiotica e scienze sociali*. Turim: Centro Scientifico Torinese, 1991.

KOSELLECK, R. *Futuro passato*. Genoa: Marietti, 1986.

LEVORATO, M. C. *Racconti, storie e narrazioni: i processi di compreenzioni dei testi*. Bologna: Il Mulino, 1993.

LOZANO, J. *Il discorso storico*. Palermo: Sellerio, 1996.

PERELMAN, C. *Il campo dell'argomentazione. Nuova retorica e scienze humane*. Parma: Pratiche, 1979.

RICOEUR, P. *Tempo e racconto*. 3 vol. Milano: Jaca Book, 1985-88.

_____. *La memoria, la storia, l'oblio*. Milano: Cortina editore, 2003.

ROSSI, P. (org). *La teoria della storiografia oggi*. Milano: Il Saggiatori, 1983.

TODOROV, T. *I generi del discorso*. Firenze: La Nuova Itália, 1993.

TOPOLSKY, J. *Metodologia della ricerca storica*. Bologna: Il Mulino, 1975.

VEYNE, P. *Come si scrive la storia*. Bari: Laterza, 1973.

Para aprofundar questões relativas a estrutura do texto histórico e sua importância nas decisões didáticas, e sobre o currículo das operações cognitivas:

DEON, V. *I manuali di storia fra divulgazione, parafrasi e storia generale*. In: CALÒ, R. & FERRERI, S. (orgs.) *Il testo fa scuola*. Libri di testo, linguaggi ed educazioni linguistica. Firenze: La Nuova Itália, 1977.

MATTOZZI, I. *Storia, passato, memoria, storiografia*. Scuola Viva, 9, p. 12-16.

_____. *La cultura storica: un modelo di formazioni* (a cura di). Faenza: Faenza Editrice, 1990a.

_____. *Un curriculo per la storia*. Bologna Capelli, 1990b.

_____. *La mediazione didattica in storia*. Faenza: Polaris, 1996.

_____. *Come analizzare e progettare un programma*. In: BRUSA, A. (org.) *World History: il racconto del mondo*, quaderno n. 13-14 de "I viaggi di Erodoto", p. 25-45. Milano: Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori, 1998.

MATTOZZI, I. & DI TONTO, G. *Insegnare storia: courseware multimediale per la formulazione degli insegnanti* (CD-ROM). Bologna: Ministero della Pubblica Istruzione, Dipartimento di Discipline Storiche, 2000.

PERILLO, E. (org.) *Innovazione della didattica della storia nella Scuola Secondaria Superiore*. Venezia: Irrsae-Veneto, 1992.

Sobre temas de transposição textual:

MATTOZZI, I. *La transposizione delle conoscenze storiche: un concetto chiave per pensare la storia insegnata*. La Didattica, 1(3), 1995a.

_____. *Dal sapere storico esperto ai sussidiare e ai manuali di storia: un caso di transposizione didattica misteriosa*. La Didattica, 1(4), p. 96-102, 1995b.

_____. *Alla ricerca di un modelo di analisi delle transposizione storiografiche*. La Didattica, vol. 2(2), p. 89-95, 1996a.

_____. *Le descrizone nella storiografia esperta e nella storiografia scolastica*. La Didattica, 2(3), p. 91-97, 1999b.

_____. *Imparare storia in biblioteca. Un modo per formare lettori di storie*. Sfogliolibro: la biblioteca dei ragazzi, luglio, p. 41-46, 2001.

LORENZINI, E. *Tanti libri per molte domande. La biblioteca come luogo centrale della ricerca storico-didattica*. Sfogliolibro: la biblioteca dei ragazzi, luglio, p. 36-40, 2001.

PERILLO, E. *Le narrazioni nella storiografia esperta e nella storiografia scolastica*. La Didattica, 3(1), p. 104-109, 1996.

_____. *L'argomentazione in storia: sapere esperto e sapere didattico*. La Didattica, 3(3), p. 94-104.

Para aprofundar a conceitualização relativa ao tempo e a educação temporal:

ELIAS, N. *Saggio sul tempo*. Bolonia: Il Mulino, 1984.

MATOZZI, I. *Storia. Educazione temporale nella scuola elementare. Pacchetto per la formazione a distanza*. Milano: Irrsae Lombardia, 1991.

Sobre a modularidade do conhecimento e dos textos

_____. *La programazione modulare: una chiamata di volta della insegnamento della storia*. IN: CAJANI, L. (org). *Il Novecento e la storia. Cronache di un seminario di fine secolo*, p. 57-95. Sarezzo: Ministero Pubblica Istruzione, 2000.

MATOZZI, I. & GUANCI, V. (orgs.) *Insegnare ad apprendere storia*. Bologna: Irrsae Emilia Romana, 1995.

Sobre a atividade de transcodificação e esquematização de textos históricos:

BRUSA, A. *Guida al manuale di storia*. Roma: Editori Riuniti, 1993.

PANIGHEL, D. *Niente storie: percorso sul manuale di storia*. *Insegnare*, vol. 3, p. 53-55, 1997.

_____. *La gramattica della storia*. Faenza: Polaris, 1999.

PERILLO, E. *Esercizi di apprendimento per la storia*. La Didattica, 3(2), p. 96-102.

It teach it write about History

ABSTRACT

The construction of historical knowledge will never enough impact on the growing minds youths if the historical culture produced by historians is not passed on, with its own characteristics, to school knowledge and the teaching-learning process. To this end, teachers must become aware of the importance of the historical text in the construction of knowledge. In the Italian education system, during their training teachers have never had the chance to address the structure of the historical and to face the specific problems posed by its construction. The historical text, therefore, is regarded as a mere source of information. My own opposition to this way of thinking has led me to investigate the problem of text-writing as a function of learning process. In this essay, I will discuss the importance of teaching students how to deconstruct the historical text written by professional historians, so that they can study how to transpose it and learn to write their own historical texts. I will do it first of all by highlighting the main role of the historical text and the importance of its specific structure, both in the historical research and in the teaching and learning of history.

Keywords: History teaching and learning, history, historical texts, historical awareness, structure of historical texts, understanding of historical texts, writing of historical texts.