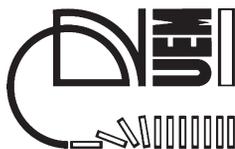


HISTÓRIA: METODOLOGIA DO ENSINO



**EDUEM - EDITORA DA
UNIV. ESTADUAL DE MARINGÁ**

Av. Colombo, 5790 - Bloco 40
Campus Universitário
87020-900 - Maringá - Paraná
Fone: (0xx41) 3011-4103
<http://www.eduem.uem.br>
eduem@uem.br



**Associação Brasileira
das Editoras Universitárias**

EDITORA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ

REITOR: Prof. Dr. Mauro Luciano Baesso
VICE-REITOR: Prof. Dr. Julio César Damasceno
DIRETORA DA EDUEM: Profa. Dra. Terezinha Oliveira
EDITORA-CHEFE DA EDUEM: Profa. Dra. Gisella Maria Zanin

CONSELHO EDITORIAL

PRESIDENTE: Profa. Dra. Terezinha Oliveira
EDITORES CIENTÍFICOS: Profa. Dra. Ana Lúcia Rodrigues
Profa. Dra. Angela Mara de Barros Lara
Profa. Dra. Analete Regina Schelbauer
Prof. Dr. Antonio Ozai da Silva
Profa. Dra. Cecília Edna Mareze da Costa
Prof. Dr. Eduardo Augusto Tomanik
Profa. Dra. Elaine Rodrigues
Profa. Dra. Larissa Michelle Lara
Prof. Dr. Luiz Roberto Evangelista
Profa. Dra. Luzia Marta Bellini
Prof. Me. Marcelo Soncini Rodrigues
Prof. Dr. Márcio Roberto do Prado
Prof. Dr. Mário Luiz Neves de Azevedo
Profa. Dra. Maria Cristina Gomes Machado
Prof. Dr. Oswaldo Curty da Motta Lima
Prof. Dr. Raymundo de Lima
Profa. Dra. Regina Lúcia Mesti
Prof. Dr. Reginaldo Benedito Dias
Prof. Dr. Sezinando Luiz Menezes
Profa. Dra. Valéria Soares de Assis

EQUIPE TÉCNICA

FLUXO EDITORIAL Edneire Franciscon Jacob
Marinalva Spolon Almeida
Mônica Tanamati Hundzinski
Vania Cristina Scomparin
PROJETO GRÁFICO E DESIGN Luciano Wilian da Silva
Marcos Kazuyoshi Sassaka
Marcos Roberto Andreussi
MARKETING Gerson Ribeiro de Andrade

COMERCIALIZAÇÃO Paulo Bento da Silva
Solange Marly Oshima

COPYRIGHT © 2016 EDUEM

Todos os direitos reservados. Proibida a reprodução, mesmo parcial, por qualquer processo mecânico, eletrônico, reprográfico etc., sem a autorização, por escrito, do autor. Todos os direitos reservados desta edição 2016 para a editora.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES - EAD

**Hudson Siqueira Amaro
Isabel Cristina Rodrigues**
(ORGANIZADORES)

História: Metodologia do ensino

2. ed. rev. e ampl.



Eduem
Maringá
2012

29

Coleção Formação de Professores - EAD

Apoio técnico: Rosane Gomes Carpanese
Normalização e catalogação: Ivani Baptista CRB - 9/331
Revisão Gramatical: Annie Rose dos Santos
Produção Editorial: Carlos Alexandre Venancio
Eliane Arruda

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

H673 História: metodologia do ensino / Hudson Siqueira Amaro, Isabel Cristina Rodrigues, organizadores. – 2. ed. rev. e ampl. Maringá: Eduem, 2012. 142p. : il. fot. 21cm. (Coleção formação de professores – EAD; n.29)

ISBN 978-85-7628-463-5

1. História – Estudo e ensino. 2. História – Métodos de ensino. 3. História- Metodologia do ensino. I. Amaro, Hudson Siqueira. II. Rodrigues, Isabel Cristina.

CDD 21.ed. 907

Copyright © 2012 para o autor

2ª reimpressão 2016 - revisada

Todos os direitos reservados. Proibida a reprodução, mesmo parcial, por qualquer processo mecânico, eletrônico, reprográfico etc., sem a autorização, por escrito, do autor. Todos os direitos reservados desta edição 2012 para Eduem.



Eduem - Editora da Universidade Estadual de Maringá

Av. Colombo, 5790 - Bloco 40 - Campus Universitário

87020-900 - Maringá - Paraná

Fone: (0xx44) 3011-4103

<http://www.eduem.uem.br> / eduem@uem.br

Sumário

Sobre os autores	> 7
Apresentação da coleção	> 9
Apresentação do livro	> 11
CAPÍTULO 1	
Introdução: linguagens, fontes e documentos no ensino de história	> 13
<i>Hudson Siqueira Amaro</i>	
CAPÍTULO 2	
Pensar a História, repensar seu ensino: por que ensinar o passado à infância brasileira?	> 19
<i>Maria Aparecida Leopoldino Tursi Toledo</i>	
CAPÍTULO 3	
A linguagem televisiva na escola	> 41
<i>Geni Rosa Duarte</i>	
CAPÍTULO 4	
Jornais e revistas no aprendizado da História	> 51
<i>Luis Fernando Cerri</i>	
CAPÍTULO 5	
O espaço urbano enquanto espaço de reflexão histórica	> 61
<i>Rosana Steinke</i>	



CAPÍTULO 6

**Habitação social:
um tema para debater em sala de aula** > 81

Rosana Steinke / Giuliano Maranhão-Jacinto

CAPÍTULO 7

Literatura no ensino de História > 91

Edna Aparecida Ferreira Benedicto / Hudson Siqueira Amaro

CAPÍTULO 8

Jornal na sala de aula >101

André Freires Alfredo / Hudson Siqueira Amaro

CAPÍTULO 9

O ensino de História através de pinturas > 111

Claudinêa Justino Franchetti / Hudson Siqueira Amaro

CAPÍTULO 10

Fontes orais e História local >121

Elisangela Volpato / Hudson Siqueira Amaro

CAPÍTULO 11

Ensino de História e cultura material >129

Isabel Cristina Rodrigues / Lúcio Tadeu Mota / Ana Paula Simão



Sobre os autores

ANA PAULA SIMÃO

Tutora no Curso de EAD História-UEM. Graduada em História (UEM). Mestre em História (UEM).

ANDRÉ FREIRES ALFREDO

Graduado em História (UEM).

CLAUDINÉIA JUSTINO FRANCHETTI

Graduada em História (UEM).

EDNA APARECIDA FERREIRA BENEDICTO

Graduada em História (UEM).

ELISANGELA VOLPATO

Graduada em História (UEM).

GENI ROSA DUARTE

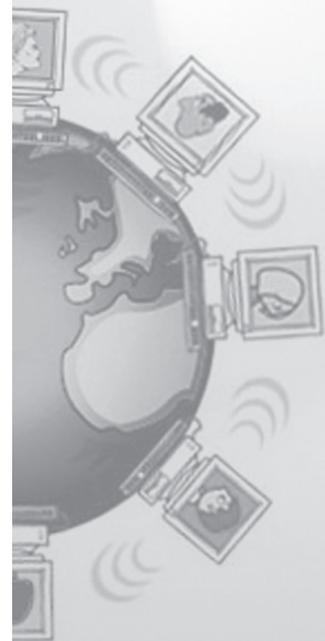
Professora do Departamento de História da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Mestre em História (PUC-SP). Doutora em História (PUC-SP).

GIULIANO MARANHO-JACINTHO

Graduado em História (UEM).

HUDSON SIQUEIRA AMARO

Professor do Departamento de História da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Graduado em História (UEM). Mestre em História Social (USP).



ISABEL CRISTINA RODRIGUES

Professora do Departamento de História da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Graduada em História (UEM). Mestre em Educação (UEM). Doutora em Ciências Sociais (PUC/SP).

LÚCIO TADEU MOTA

Professor do Departamento de História da UEM. Mestre em Ciências Sociais (PUC/SP). Doutor em História (Unesp).

LUIS FERNANDO CERRI

Professor do Departamento de História da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Graduado em História (Unicamp). Mestre em História (Unicamp). Doutor em História (Unicamp).

MARIA APARECIDA LEOPOLDINO TURSIL TOLEDO

Professora do Departamento de Teoria e Prática da Educação (UEM). Mestre em Educação (UEM). Doutora em Educação (PUC/SP).

ROSANA STEINKE

Graduada em História (UEM). Mestre em Teoria e História da Arquitetura e do Urbanismo (USP).



A apresentação da Coleção

A coleção Formação de Professores - EAD teve sua primeira edição publicada em 2005, com 33 títulos financiados pela Secretaria de Educação a Distância (SEED) do Ministério da Educação (MEC) para que os livros pudessem ser utilizados como material didático nos cursos de licenciatura ofertados no âmbito do Programa de Formação de Professores (Pró-Licenciatura 1). A tiragem da primeira edição foi de 2500 exemplares.

A partir de 2008, demos início ao processo de organização e publicação da segunda edição da coleção, com o acréscimo de 12 novos títulos. A conclusão dos trabalhos deverá ocorrer somente no ano de 2012, tendo em vista que o financiamento para esta edição será liberado gradativamente, de acordo com o cronograma estabelecido pela Diretoria de Educação a Distância (DED) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES), que é responsável pelo programa denominado Universidade Aberta do Brasil (UAB).

A princípio, serão impressos 695 exemplares de cada título, uma vez que os livros da nova coleção serão utilizados como material didático para os alunos matriculados no Curso de Pedagogia, Modalidade de Educação a Distância, ofertado pela Universidade Estadual de Maringá, no âmbito do Sistema UAB.

Cada livro da coleção traz, em seu bojo, um objeto de reflexão que foi pensado para uma disciplina específica do curso, mas em nenhum deles seus organizadores e autores tiveram a pretensão de dar conta da totalidade das discussões teóricas e práticas construídas historicamente no que se referem aos conteúdos apresentados. O que buscamos, com cada um dos livros publicados, é abrir a possibilidade da leitura, da reflexão e do aprofundamento das questões pensadas como fundamentais para a formação do Pedagogo na atualidade.

Por isso mesmo, esta coleção somente poderia ser construída a partir do esforço coletivo de professores das mais diversas áreas e departamentos da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e das instituições que têm se colocado como parceiras nesse processo.



Neste sentido, agradecemos sinceramente aos colegas da UEM e das demais instituições que organizaram livros e ou escreveram capítulos para os diversos livros desta coleção.

Agradecemos, ainda, à administração central da UEM, que por meio da atuação direta da Reitoria e de diversas Pró-Reitorias não mediu esforços para que os trabalhos pudessem ser desenvolvidos da melhor maneira possível. De modo bastante específico, destacamos o esforço da Reitoria para que os recursos para o financiamento desta coleção pudessem ser liberados em conformidade com os trâmites burocráticos e com os prazos exíguos estabelecidos pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Internamente enfatizamos, ainda, o envolvimento direto dos professores do Departamento de Fundamentos da Educação (DFE), vinculado ao Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCH), que no decorrer dos últimos anos empreenderam esforços para que o curso de Pedagogia, na modalidade de educação a distância, pudesse ser criado oficialmente, o que exigiu um repensar do trabalho acadêmico e uma modificação significativa da sistemática das atividades docentes.

No tocante ao Ministério da Educação, ressaltamos o esforço empreendido pela Diretoria da Educação a Distância (DED) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES) e pela Secretaria de Educação de Educação a Distância (SEED/MEC), que em parceria com as Instituições de Ensino Superior (IES) conseguiram romper barreiras temporais e espaciais para que os convênios para a liberação dos recursos fossem assinados e encaminhados aos órgãos competentes para aprovação, tendo em vista a ação direta e eficiente de um número muito pequeno de pessoas que integram a Coordenação Geral de Supervisão e Fomento e a Coordenação Geral de Articulação.

Esperamos que a segunda edição da Coleção Formação de Professores - EAD possa contribuir para a formação dos alunos matriculados no curso de Pedagogia, bem como de outros cursos superiores a distância de todas as instituições públicas de ensino superior que integram e ou possam integrar em um futuro próximo o Sistema UAB.

Maria Luisa Furlan Costa

Organizadora da Coleção

A apresentação do livro

Ensinar História para crianças e adolescentes no atual contexto em que vivemos é um desafio, tendo em vista que a escola tem que disputar a atenção com outros mecanismos que, apesar de não substituírem em hipótese alguma as condições de ensino-aprendizagem que ocorrem na sala de aula, contribuem nesse processo. Desse modo, o livro que ora apresentamos destina-se a colaborar para a formação da consciência histórica de crianças e adolescentes, por meio da apresentação, problematização e sugestões de encaminhamentos metodológicos relativos ao uso de fontes, linguagens ou recursos didáticos como televisão, imagens, cultura material, jornais, revistas e mídias diversas.

Este volume traz textos que oferecem uma reflexão a respeito do ato de ensinar história. A discussão começa a partir da constatação de que a história é complexa, mas é possível conhecer algumas de suas partes. A intenção é que, se conhecendo melhor as partes, conheça-se melhor o todo.

No primeiro capítulo, intitulado *Linguagens, fontes e documentos no ensino de História*, o professor Hudson Siqueira Amaro, discorre sobre a contribuição que linguagens alternativas podem oferecer ao processo de ensino-aprendizagem de História, bem como o uso que se pode fazer de documentos e fontes variadas.

O segundo capítulo, da professora Maria Aparecida Toledo, intitulado *Pensar a História, repensar seu ensino: por que ensinar o passado à infância brasileira*, contextualiza a História enquanto disciplina escolar e os seus objetivos no decorrer dos diferentes contextos históricos.

A professora Geni Rosa Duarte, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, no capítulo 3, denominado *A linguagem televisiva na escola* escreve sobre o papel que a televisão exerce na sociedade e sobre o público escolar e aponta atividades que os profissionais do ensino podem desenvolver utilizando esse meio de comunicação.

O professor Luis Fernando Cerri, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, no quarto capítulo, *Jornais e revistas no aprendizado da História*, conduz uma refle-



xão a respeito do potencial que os meios de comunicação impressa detêm, principalmente sobre a propaganda.

A professora Rosana Steinke, no capítulo 5, sob o título *O espaço urbano enquanto espaço de reflexão histórica*, nos indica outra forma de olhar a cidade, valorizando a historicidade, observando cada detalhe dessa complexa rede de ligações que os homens criam para si, consubstanciada na distribuição do espaço urbano.

Em parceria com o professor Giuliano Jacynto, a professora Rosana Steinke, no capítulo 6, denominado *Habitação social: um tema para debater em sala de aula*, analisa a questão da moradia na sociedade.

O professor André Freires Alfredo, juntamente com Hudson Siqueira Amaro, no capítulo 7 com o título *Jornal na sala de aula sala de aula*, discorre sobre o uso do jornal no processo de ensino-aprendizagem de História.

A respeito da relação possível entre literatura e ensino de história, Edna Aparecida Benedicto e Hudson Siqueira Amaro, no oitavo capítulo, *Literatura no ensino de História* considerações procurando contemplar a contribuição que o uso da literatura pode oferecer ao ensino de história.

O nono capítulo de autoria de Claudinéa Justino Franchetti e Hudson Siqueira Amaro, com o título de *O ensino de História através de pinturas* nos convida a olhar as obras pictóricas com vista a explorar seu potencial para o trabalho de ensinar história.

Elisângela Volpato, no capítulo 10 intitulado *Fontes orais e História local*, em parceria com Hudson Siqueira Amaro, desenvolve reflexão sobre como pode ser desenvolvido um trabalho envolvendo a história oral na construção da história local, com o objetivo de se conhecer melhor a sociedade em que o homem vive.

No capítulo 11, *Ensino de História e cultura material*, os autores, Isabel Cristina Rodrigues, Lúcio Tadeu Mota e Ana Paula Simão propõem uma reflexão referente ao conceito de cultura material e apontam como a cultura material de populações indígenas pode ser utilizada na sala de aula.

Hudson Siqueira Amaro
Isabel Cristina Rodrigues
Organizadores

Introdução: linguagens, fontes e documentos no ensino de História

Hudson Siqueira Amaro

O trabalho de ensinar história requer que o professor pense historicamente as questões propostas aos alunos porque, sem esse ‘jeito de pensar’, a tarefa de estudar tal disciplina não terá grande sentido para eles. Além disso, é preciso que efetivamente leve-os a apreender os conteúdos trabalhados, o que implica a necessidade de dispor de um arsenal de recursos para incrementar suas aulas e variar um pouco da metodologia de ‘saliva e giz’.

DOMÍNIO DE CONHECIMENTO

O domínio de conhecimentos e a formação profissional compõem a bagagem cultural pessoal do professor e é o primeiro recurso de que dispõe e provavelmente o único sobre o qual pode ter algum controle.

Antes de qualquer coisa, é necessário tocarmos em uma questão a fim de não alimentarmos algumas ilusões que se arraigaram no meio professoral a respeito de tecnologia educacional. A existência de um aparato logístico, sem dúvida nenhuma, permite que as aulas se tornem momentos de extrema interação entre alunos e o conhecimento que o professor propõe para reflexão. Há três décadas atrás, os professores acreditavam que a falta de mimeógrafos nas escolas impedia que dessem boas aulas. Hoje, reclamam da falta de aparelhos do tipo data show, e de Internet com banda larga. Nesse meio tempo, passamos pela percepção de que o televisor, o videocassete ou DVD, o computador, o xérox e a impressora faziam falta para que fossem dadas boas aulas.

Entretanto, nada disso ensina por si só. Até pode levar aos alunos um determinado *quantum* de informações, e até mesmo de conhecimentos. Mas dificilmente passará disso. Pode até substituir professores, um determinado tipo de professor, mas não fará o papel de um professor de carne e osso, aquele que está ali na frente e permite que as dúvidas sejam trabalhadas até o seu esclarecimento no momento em que surgem, que sabe para que tipo de público se dirige e adequa sua ação considerando as suas necessidades e potencialidades.



Nesse sentido, afirmamos que do professor é requerido que tenha conhecimentos do conteúdo estudado. Se o professor não tiver uma sistematização sobre ele, não haverá parafernália eletrônica capaz de dar sentido ao assunto exposto, pois até mesmo a escolha do que será utilizado como recurso didático-pedagógico passa pelo domínio do professor sobre o conteúdo.

É esse conhecimento que lhe permitirá, por exemplo, escolher qual filme passará para seus alunos e qual parte será destacada para contribuir para a compreensão do tema em estudo. É esse conhecimento que será sistematizado em uma apresentação de *power point*. É esse conhecimento que dará suporte para a forma como ele explorará o que esses recursos propiciam, é a partir desse conhecimento que ele dará suas explicações para o fato histórico em tela, de maneira a fazer sentido para os alunos, ao invés de ser apenas um punhado de informações apresentadas, desconexas. Portanto, é preciso que o professor invista em sua formação profissional adicionando à sua bagagem de conhecimentos o máximo de informações que puder, sempre procurando fazer com que essas informações estejam relacionadas entre si e não apenas como se estivessem em um depósito onde estão guardadas, mas não se entrelaçam.

O modo como se faz isso é lendo, conversando com pessoas sobre os temas que fazem parte de seu trabalho, assistindo a filmes, documentários, participando de cursos e outros eventos que signifiquem formação continuada.

O LIVRO DIDÁTICO

O livro didático é o segundo recurso de que o professor dispõe mais facilmente.

O livro didático, de recurso indispensável ao processo de ensino-aprendizagem passou a vilão, e ultimamente tem tido seu papel revisto pelos estudiosos do trabalho do professor. Se ele se torna uma arma contra a possibilidade de expansão das discussões que podem ser realizadas nas aulas de História, por outro lado sem ele alunos e professores restringem a possibilidade de um ponto comum a partir do qual possam iniciar essas discussões.

Se o livro didático engessa o trabalho em sala de aula em uma única visão da História, a do autor, por outro lado a opção de utilizar vários livros requer um domínio, por parte do professor, do que ele realmente quer com esse trabalho, do que cada livro contém a fim de saber como ordenar, sistematizar a aquisição de conhecimentos históricos; senão, corre-se o risco de se fazer um samba do crioulo-doido, além de não se ter um texto-base comum a todos para início do trabalho, que, dependendo da série e fase cognitiva dos alunos, pode ser um fator complicador.

Arriscada pode ser a opção de o professor da turma montar seu próprio material didático, seu 'livro didático', sua apostila, como esse tipo de material é comumente

chamado. É complicado, não no sentido de que é ruim que os professores montem seus trabalhos, porque a pesquisa é indispensável ao trabalho do professor, e sim no sentido de que existe a possibilidade de o professor não ter condições de montar um material desse porte para o ano todo, mas somente para alguns temas ou bimestres, e no restante do tempo? Também é ruim porque pode ser que o material que o professor venha a montar não tenha o mesmo visual que os livros produzidos por editoras, e assim não cativa os alunos. Pode ser ruim também se se levar em consideração aquela ideia de engessamento em uma única visão, que nesse caso passa a ser a do professor da turma. Além disso tudo, ainda se tem outra possibilidade, a de que o trabalho que o professor faça para montar a sua apostila seja apenas o de juntar partes de vários livros didáticos, sem pagar os direitos autorais para os autores dessas partes.

METODOLOGIAS DE ENSINO

Fala-se muito sobre os professores se valerem das diversas linguagens artísticas para otimizar o processo de ensino-aprendizagem, inclusive para quebrar a hegemonia do livro didático como portador de uma verdade inquestionável, como forma de mostrar para os alunos que tudo o que é produzido pelo do homem a respeito dos homens tem o caráter de documento, de fonte de informações sobre a história.

Entretanto, é preciso enfatizar que essa atividade é potencializada quando o professor tem familiaridade com a linguagem que pretende utilizar. Essa familiaridade advém do apreço que o profissional do ensino tenha com tal forma de arte, é o gostar daquela expressão artística que lhe permitirá o debruçar-se sobre a mesma a fim de, conhecendo-a melhor, poder avaliar todas as possibilidades que a imbricam e podem contribuir para seu trabalho, e assim, poder explorar todos os detalhes que a obra artística ofereça.

É comum observarmos, nas aulas práticas, que alunos dos cursos de graduação tentam se utilizar de determinadas linguagens para avaliar como estas podem dinamizar o ensino de História, e ao procurarem implementar suas atividades esbarram em dificuldades operacionais de utilização do material por não serem íntimos da linguagem que tentam utilizar em função de não serem consumidores daquela forma de arte, ao contrário de outros que apresentam trabalhos a partir de manifestações artísticas de que gostem ou com as quais tenham familiaridade.

Por exemplo, é comum notarmos nos alunos que tentam utilizar História em Quadrinhos sem serem leitores de 'gibis', mais dificuldades para explorar os recursos que essa linguagem oferece para o trabalho de ensinar História do que naqueles que regularmente leem obras de arte sequencial. Ou ainda verificarmos tentativas frustradas de utilização de obras pictóricas sem se ter gosto ou hábito de apreciar essa forma de arte.



O mesmo vale para outras expressões artísticas como o cinema, a literatura ou o teatro.

É, portanto, imprescindível que o ponto de partida para tornar mais proveitosa a atividade de fugir das aulas unicamente expositivas seja algo de que o professor goste, uma atividade que lhe propicie prazer. Caso contrário, corre o risco de não conseguir implementar o que projetara.

O professor de História deve, pois, desenvolver o hábito de consumir (no sentido de utilizar para seu deleite pessoal) essas manifestações artístico-culturais como requisito para que com elas possa melhor se relacionar no momento de aplicá-las em situações de aula. Só assim poderá transitar pelo universo em questão com conhecimentos que extrapolem o mero exemplo que será usado em sua aula.

Por exemplo, alguém que não tenha o hábito de assistir telenovelas, quando tentar usar um episódio a fim de estimular alguma reflexão, pode sentir dificuldades ao procurar estabelecer relações com o conhecimento histórico partindo do prazer de assistir à telenovela, porque pode vir a se deparar com situações não previstas em seu planejamento e que possam aflorar durante a aula.

Como também alguém que não tenha familiaridade com o cinema, no sentido de assistir a filmes com certa regularidade e não de ser um profundo conhecedor, mas alguém que tenha o hábito, pode encontrar dificuldades para explorar, no processo de ensino-aprendizagem, um filme que contenha citações de outros filmes, autores, roteiristas, atores, etc., ou com simbologia expressa nos jogos de sombras, luzes, cores, sons, enquadramentos, etc., que compõem a linguagem cinematográfica, o que vai além do enredo contado em primeiro plano, ou da estória do filme. Existem aspectos como estes a que é preciso prestar atenção para melhor aproveitar o que o cinema oferece, principalmente no que nos interessa aqui, que é a atividade de ensinar História.

As 'Histórias em Quadrinhos', muitas vezes, não se limitam à estória que está sendo narrada. É comum encontrarmos citações a episódios que os personagens vivenciaram em outras estórias e que são feitas para o leitor compreender o que está acontecendo sem ser preciso contar novamente aquele episódio referenciado.

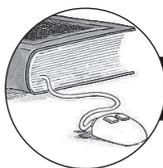
Nas próximas páginas, apresentamos discussões sobre como podemos incrementar o ensino de história com o uso de algumas formas de se buscar construir o conhecimento histórico como com o recurso à História Oral, ou analisando a história a partir de uma abordagem urbanística ou da habitação. Ainda mais, apontamos sobre como podemos nos valer de informações veiculadas nos meios de comunicação escrita, como jornais, revistas e literatura, ou imagéticas com o uso da programação da televisão e de pinturas históricas.

Esperamos que o material apresentado neste volume possa contribuir para a formação de profissionais que ensinam História, uma vez que procuramos apontar opções

metodológicas para encaminhar o processo de ensino-aprendizagem acreditando que a apropriação dos avanços do conhecimento histórico, por acrescentar informações à bagagem profissional do professor, dota-o de um perfil profissional otimizado. Para isso, julgamos que o caminho é o profissional do ensino sempre procurar se atualizar com as discussões a respeito do trabalho que envolve o processo de ensino-aprendizagem, buscando conhecer experiências realizadas por outros profissionais que tenham surtido efeito positivo, participar de eventos científicos que possam trazer conhecimentos novos que otimizem seu perfil profissional, ler o que está sendo produzido na área de teoria e metodologia, bem como material de divulgação como revistas sobre História, participar de ações de formação continuada e de pós-graduação.

O que apresentamos neste capítulo é uma pequena mostra do que o profissional do ensino de História tem à sua disposição para dinamizar suas aulas, utilizando linguagens alternativas e fontes para o ensino.

Afinal, o que buscamos é estimular nos alunos o hábito de pensar historicamente, isto é, observar em uma perspectiva histórica as situações com que se deparem, analisando a experiência humana de viver em sociedade à luz das dimensões espaço e tempo em que essa experiência tenha ocorrido.



Referências

BARROS, José D' Assunção. **O campo da História: especialidades e abordagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BITTENCOURT, Circe. **O saber histórico na sala de aula**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

CARDOSO, Ciro Flamarion; BRIGNOLI, Héctor Pérez. **Os métodos da História**. 3. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. **Domínios da História: ensaios de teoria e Metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

FERRÉS, Joan. **Televisão e Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GUAZZELLI, César Augusto Barcellos et. al. (Org.). **Questões de teoria e Metodologia da História**. Porto Alegre: Ed. UFRG, 2000.



HISTÓRIA E ENSINO: REVISTA DO LABORATÓRIO DE ENSINO DE HISTÓRIA/UEL.
Londrina, v. 6, out. 2000.

HISTÓRIA E ENSINO: REVISTA DO LABORATÓRIO DE ENSINO DE HISTÓRIA/UEL.
Londrina, v. 9, out. 2003.

HISTÓRIA E ENSINO: REVISTA DO LABORATÓRIO DE ENSINO DE HISTÓRIA/UEL.
Londrina, v. 10, out. 2004.

IMAGENS EM MOVIMENTO: o cinema na História. **Revista História: Questões e Debates**, Curitiba, ano 20, n. 38, 2003.

KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas.
São Paulo: Contexto, 2003.

LÊ GOFF, Jacques. **A História nova**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA CULTURA & LINGUAGENS. São Paulo, v. 7, n. 13,
set. 1986.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo:
Scipione, 2004.

WORMS, Luciana Salles; COSTA, Wellington Borges. **Brasil Século XX**: ao pé da letra
da canção popular. Curitiba: Nova Didática, 2002.



Anotações

2

Pensar a História, repensar seu ensino: por que ensinar o passado à *infância brasileira?*

Maria Aparecida Leopoldino Tursi Toledo

Recordá-lo [passado] não significa que a história se repita, e sim destacar que esta pode buscar conhecimentos e ajudar a compreensão crítica das inovações do presente, as quais, por sua vez, nos seduzem e nos inquietam (CHARTIER, 2009).

Este capítulo foi pensado com o objetivo de contribuir com a reflexão do professor que trabalha com conteúdos de História nas séries iniciais do Ensino Fundamental, no contexto de uma trajetória de grande ausência investigativa nesse domínio no Brasil, embora possamos observar, atualmente, importantes esforços nesse sentido¹. Realizar essa reflexão no enquadramento de uma problemática que tem permeado as discussões acerca desse objeto no cenário brasileiro desde o século XIX parece-nos um bom início de conversa.

Isso porque, como sabemos, desde quando a história se tornou uma disciplina escolar autônoma, ela demarcou uma característica muito mais dada a justificar as relações sociais vividas no período pós-independência brasileira do que, efetivamente, a evidenciar sua capacidade reflexiva de processos sociais inaugurados com o país independente. Por isso, o intento inicial é que o professor repense o ensino da História por intermédio da própria historicidade da disciplina e da história como área de conhecimentos para indagar sobre o sentido de se ensinar História nas séries iniciais do Ensino Fundamental contemporaneamente.

1 MIRANDA, Sonia Regina. **Sob o signo da memória:** o conhecimento histórico dos professores das séries iniciais. 2004. Tese (Doutorado)-Faculdade de Educação. Universidade de Campinas, Campinas, SP, 2004; OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. **Educação histórica e a sala de aula:** o processo de aprendizagem em alunos das séries iniciais do ensino fundamental. 2006. Tese (Doutorado)-Faculdade de Educação. Universidade de Campinas, Campinas, SP, 2006; FERNANDES, José Ricardo Oriá. **O Brasil contado às crianças:** Viriato Corrêa e a Literatura escolar para o ensino de História (1934-1961). 2009. Tese (Doutorado)-Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

Entendemos que por meio dessa visão de conjunto – das questões que ligam história e ensino de História – é que o professor poderá compreender o universo teórico e prático com o qual se defronta atualmente no momento de tratar pedagogicamente com conteúdos da história escolar, especificamente nas séries iniciais de escolaridade. Dizendo mais claramente: essa visão de conjunto possibilitará a compreensão de que a História como disciplina escolar se relaciona, embora não se confunda, com a história produzida nas instituições acadêmicas e com a temporalidade vivida cotidianamente pelos atores sociais, de forma que tecer os fios relacionais entre viver, pensar, fazer e ensinar história nem sempre é tarefa fácil, apesar de essencial. Daí sua relevância como parte das estratégias de enfrentamento dos problemas que afetam diretamente o exercício de ensinar o passado na experiência contemporânea brasileira.

O fundamento básico que norteia essa reflexão é, portanto, o entendimento de que o professor venha a perceber que o ensino é também histórico e que, assim sendo, se hoje entendemos que desde as séries iniciais é importante construir relacionadamente conceitos de tempo, espaço, passado e presente, fonte, acontecimento, bem como reconhecer, comparar, relacionar semelhanças e diferenças, permanências e transformações nas relações socioculturais de diferentes modos de vida dos homens em sociedade², as propostas pedagógicas nem sempre se apresentaram nessa configuração.

Por essa perspectiva, pensar ‘como ensinar história?’ é parte indissociável da compreensão da própria historicidade do campo disciplinar que a cria, do reconhecimento de suas finalidades sociais em determinado tempo e lugar e dos objetivos de advogar a favor de um ensino voltado à produção de conhecimentos por intermédio da pesquisa histórica.

Em suma, o que significa exatamente esses pressupostos que fundamentam essas considerações iniciais? Nas palavras de Manoel Luiz Salgado Guimarães encontramos a justificativa primorosa:

[...] Significa, antes de tudo, que pensar o ensino de História como um dos usos possíveis que foram formulados para aqueles que se ocuparam de escrever sobre o passado articula-se a um tempo e às formas próprias desse tempo

2 Conforme é indicativo nas propostas curriculares atuais *Parâmetros Curriculares Nacionais e Diretrizes Curriculares para o Estado do Paraná* e em boa parte da literatura especializada de autores nacionais como, por exemplo: PENTEADO, Heloisa Dupas. **Metodologia do ensino de História e Geografia**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010; HIPÓLIDE, Márcia Cristina. **O ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2010; NEMI, Ana Lucia Lana. **Didática de História: o tempo vivido: uma outra história?** São Paulo: FTD, 1996; SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004; BITTENCOURT, Circe Maria F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

de conceber a escrita da história. Implica, também, pensar o ensino da história em sua dimensão particular e específica de uso do passado, o que implica igualmente pensar a dimensão política subjacente a essa forma de uso social do passado. Finalmente, [...] **impõe-nos refletir acerca da memória e dos mecanismos de sua reprodução, muitas vezes a cargo das estratégias pedagógicas do ensino de História** (GUIMARÃES, 2009, p. 38, grifos nossos).

Considerando esses aspectos, iniciamos este texto por tentar compreendermos as marcas de um ensino de História que constituíram um *corpo* de ensinamentos do e sobre o passado, reificados por intermédio de conteúdos solidamente estabelecidos – mas pouco interrogados em sua historicidade na prática do ensino nas séries iniciais – e que, ao retomá-las, interroga-se certa tradição presente na tarefa de tratar pedagogicamente com o passado às crianças em idade escolar, figurada pela apropriação da língua e escrita nacionais. Em seguida, tecemos considerações relativas às possibilidades de se romper com essa tradição – percebida como continuidade da historiografia didática –, levando-se em consideração a necessidade de interrogar sobre as possibilidades de sua superação na atualidade.

O professor das séries iniciais terá, como esperamos, uma visão geral das relações que historicamente se fizeram entre ensino de História e sociedade brasileira para, por meio delas e por elas, (re)pensar caminhos teóricos e práticos para o trato dos conteúdos escolares de História prescritos atualmente para as séries iniciais.

ENSINO DA NAÇÃO E HISTÓRIA PÁTRIA: UMA TRADIÇÃO NA HISTORIOGRAFIA DIDÁTICA

Pátria! – terra de nossos pais, onde viveram nossos avós; onde temos todas as recordações da nossa vida e da nossa família; onde tudo nos fala á alma – campos e mares, florestas e montanhas – e onde parece que até as estrelas e os próprios ares nos alegram mais que os outros céus! (ROCHA POMBO, 1925).

Quem de nós, em alguma aula de História, não se deparou em algum momento com o ensino da Pátria? Quem não realizou alguma atividade que contivesse o reconhecimento dos símbolos nacionais? Quem não aprendeu que cada uma das quatro cores da bandeira nacional tem um significado: o verde simboliza nossas matas, o amarelo é o ouro, representando as riquezas nacionais, e o branco é a paz? Que o círculo azul representa o céu do Rio de Janeiro com a constelação do Cruzeiro do Sul,

**Pensar a História,
repensar seu ensino:
por que ensinar o
passado à infância
brasileira?**



às 8h30min de 15 de novembro de 1889, data da Proclamação da República?³ Quem não se deparou, algum dia, com um poema que exaltasse o Brasil como ‘Pátria Amada, Idolatrada...’?

Aprendemos que tanto a bandeira quanto o hino nacional foram criados quando se formou a ‘nação brasileira’, mas que, mesmo antes da Proclamação da República, o sentimento nacional já estava presente entre ‘nós’ na imagem desse símbolo no tempo do Império⁴ e, igualmente, entre os compatriotas que lutaram pela liberdade da Pátria.

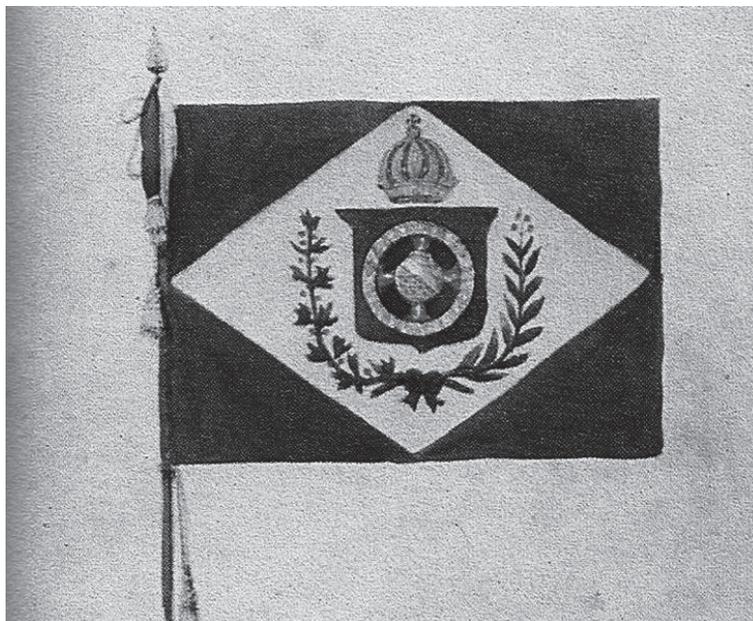


Figura 1 - Bandeira e pavilhão brasileiros (detalhe) Jean-Baptiste Debret (1768-1848)

Viagem pitoresca e histórica ao Brasil – data desconhecida.

Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Jean-Baptiste_Debret_-_jpg.

3 De acordo com Costa Filho (1989), não há consenso sobre o real significado das cores nacionais. Tradicionalmente, as cores da bandeira do Brasil são referidas por meio da representação acima esboçada. No entanto, essas cores teriam sido escolhidas por D. Pedro I que ‘pensou dotar o Brasil com a cor verde, cor de sua Casa Real de Bragança; e o amarelo, a cor da Casa de Habsburgo-Lorena de Áustria, de onde provinha sua primeira esposa, a Arquiduquesa Dona Leopoldina’. Também para Ribeiro (1909, p.88), a escolha das cores imperiais deveria estar em acordo com as preferências pessoais de D. Pedro I. Afirma o autor: ‘no que concerne à emblemática, o decreto de 18 de setembro de 1822 fala do verde primavera. Mais recentemente, os manuais escolares para crianças assinalavam o verde como a evocação das florestas do país e o amarelo como a lembrança das minas de ouro, ou seja, símbolos das riquezas vegetais e minerais do Brasil’, e conclui: ‘se pensarmos que, desde o século XVI, os portugueses impressionaram-se com a densidade das florestas brasileiras – onde buscavam ouro –, tal explicação pode vir a ser aceita’ (apud FERNANDES, 2009, op.cit.).

4 No tempo do Império, figurava na bandeira o emblema da realeza: uma coroa em cima de uma cruz, Símbolo que foi substituído quando acabou o período monárquico.

Fazer a Pátria conhecida, seu passado, seu presente e ‘projetar’ seu futuro, esse foi por muito tempo o objetivo que justificou a presença da disciplina de História nas séries que hoje conhecemos como iniciais do Ensino Fundamental. Esse projeto educativo tinha um fim: registrar um passado homogeneizado para todos os que eram considerados ‘brasileiros’. Elemento atuante na invenção do passado, os símbolos nacionais tiveram papel influente na constituição de um ensino de História voltado às crianças, principalmente nas décadas iniciais da vida republicana no Brasil. Projeto que se firma no tempo da República – talvez por isso mais presente em nossa memória coletiva –, mas que esteve presente no imaginário das elites brasileiras desde a emancipação política de Portugal (1822).

Por meio do ensinamento da história da nação se pretendia criar o sentimento de pertença a uma ‘comunidade nacional’. Esse projeto educativo marcou a institucionalização da História e as prescrições pedagógicas elaboradas desde a época imperial, como pode ser exemplo a proposta de legisladores em 1827 por meio da Lei de 15 de outubro. Por esse documento, no ensino de primeiras letras, além da leitura e escrita, rudimentos de aritmética e educação moral e religiosa – segundo os preceitos da doutrina católica – dever-se-ia também ‘introduzir leituras sobre a Constituição do Império e a História do Brasil’. E embora não se saiba se tal proposta chegou a se concretizar na época, a história do passado nacional estava prescrita desde os anos iniciais da *escola de primeiras letras* como ‘instrumento de legitimação dos agentes históricos do poder instituído, situando a Igreja como parceira inseparável do poder civil’ (BITTENCOURT, 1993, p. 197).

Nesse cenário, momento inicial de construção simbólica e discursiva de uma nacionalidade brasileira, o conceito de identidade nacional se vinculou à necessidade premente das elites, que levaram a cabo o processo de independência de formular uma interpretação do país que mantivesse sua extensa unidade territorial, fortalecendo a centralização político-administrativa do reinado de D. Pedro I (1822-1831). Daí se compreende porque estava prescrito ensinar a Constituição do Império e a História do Brasil na legislação de 1827. No entanto, até aquele momento essa história era inexistente e a ideia de um país unificado estava em formação⁵. Por isso se diz que:

5 O projeto de criar um passado para a Pátria brasileira envolveu a participação de importantes instituições acadêmicas (Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o Colégio Pedro II) que por intermédio de seus intelectuais viam na educação fator decisivo para a inserção do Brasil no contexto das ‘nações civilizadas’. Ver, entre outros: NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetórias e perspectivas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n. 25/26, set. 1992/ago. 1993; BITTENCOURT, Identidade nacional e ensino de História no Brasil. In: KARNAL, L. (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Cortez, 2003.



A invenção política de uma independência trabalhada a partir do príncipe herdeiro português representou um desafio a mais na tarefa de **pensar a Nação**: passou a significar **pensar a sua história**. Novas palavras e conceitos, que deram colorido ao século XIX, foram convocados e ou reconstruídos: **Pátria e Nação, liberdade e patriotismo** foram os primeiros. O período inicial do país independente foi então marcado pela busca de sua história – suas raízes nacionais. Estas precisavam ser encontradas no passado colonial (GASPARELLO, 2011, p. 33-34, grifos no original).

Estava, portanto, colocado o problema: como escrever a história de uma nação que até então tinha sido **colônia**? Uma história que não poderia ser qualquer uma, mas uma história ‘que não deslustrasse suas elites ante ao mundo *civilizado*’. O desafio estava posto e não era insignificante: conhecer o passado colonial para nele buscar os elementos que pudessem corresponder a uma identidade brasileira nos marcos de um *processo civilizador*⁶.

De acordo com o estudo de Arlette Medeiros Gasparello (2011), um importante manual é escrito nesse momento, o *Resumo de História do Brasil até 1828*, de autoria de um militar português chamado Henrique Luiz de Niemeyer Bellegarde⁷, editado em 1831. De inspiração francesa⁸, tal manuscrito constitui um primeiro modelo de livro didático de História do Brasil com a clara finalidade de ‘dar a conhecer o Brasil’ aos ‘jovens compatriotas’.

No *Resumo*, Bellegarde apresenta a história do Brasil em épocas, de forma que o país aparece assim dividido: *O Brasil antes da conquista; O Brasil conquistado pelos portugueses; O Brasil sob o domínio espanhol; O Brasil livre do jugo de Espanha*⁹; *O Brasil como sede da monarquia portuguesa; O Brasil Império Constitucional e Independente*. Na avaliação de Gasparello,

O *Resumo* apresenta uma narrativa em linguagem simples, sem muitos detalhes de eventos e datas, mas contém as marcas de um nacionalismo romântico do período inicial da nossa independência, **em que o sentimento e a ação patriótica inspiravam-se na ideia de Nação construída em oposição ao colonizador português** (GASPARELLO, 2011, p. 45, grifos nossos).

6 O conceito de Processo Civilizador está referenciado na obra de Norbert Elias (1993).

7 Nascido em Lisboa (1802), veio para o Brasil na viagem que trouxe a família real portuguesa (seu pai, também militar, comandou um destacamento de artilharia da nau *Príncipe Regente*). Morreu com 37 anos (GASPARELLO, 2011).

8 Gasparello afirma que o resumo de Bellegarde seria uma tradução do *Resumé de L’histoire du Brésil* do autor francês Ferdinand Denis que o publicara seis anos antes da versão brasileira e que teria chamado a atenção dos membros do IHGB.

9 De acordo com Gasparello (2004, p.102), o domínio espanhol ‘torna-se marco referencial de duas épocas e palco de acontecimentos importantes para a nação, como o despertar do patriotismo. No Brasil livre do jugo espanhol nasce a ideia de liberdade, mas num movimento marcado pela *incúria* de seus conjurados mineiros’.

A referência à ideia de um *nacionalismo romântico* relaciona-se à compreensão que Bellegarde deixava transparecer de que no Brasil havia ‘um povo pequeno e sem recursos, mas cheio do mais nobre patriotismo’ que o teria levado ao processo de formação de um Estado-nação. Processo que é narrado em ‘tom de exaltação’ à forma pela qual ‘um povo ardente e nobre’ realizou a sua autonomia política em 1822 (GASPARELLO, 2004, p. 102). Considerado um instrumento para atender à ‘Pedagogia da Nação’¹⁰, o *Resumo*, aprovado por Circular da Câmara Municipal em 1834 como *compêndio escolar*, apresentou o conteúdo do passado que serviu para materializar a imagem de Nação que no momento a elite política brasileira buscava.

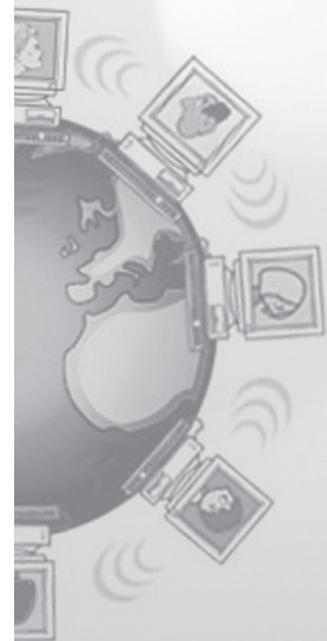
Escrito sob o impacto da mudança política e das expectativas que emergem com as novas experiências de um país livre, o compêndio de Bellegarde – que serviu para o ensino primário e secundário nas escolas da Corte – é representativo de uma tradição historiográfica escolar marcada pelos debates políticos dos primeiros tempos do Brasil independente. Ele foi útil para apresentar uma possibilidade de narrar a história do Brasil relacionando *Pátria* com *Nação* e deixou suas marcas no ensino de História que se seguiu. É dessa maneira que o ‘mito fundador’¹¹ do país e da nacionalidade brasileira vem acompanhado de um projeto de ensino de História que tinha por finalidade explicar qual era o caráter nacional e patriótico do ‘povo brasileiro’.

A nação que emerge de sua narrativa fundamenta uma história patriótica – presentificada na memória social que ajudou a construir nos dois últimos séculos –, embora sem, ainda, o peso de uma história imperial, oficial e pedagógica que marcou o segundo momento, a década de 1860. Tal década marcará a criação de um modelo legitimado pelo Império de uma História da Nação sob a perspectiva de escritores nacionais.

Apesar de a narrativa continuar a ser de exaltação da Pátria, os tempos eram de preocupações com a definição da ‘nação brasileira’, e o que se esperava era que os nacionais se pusessem a escrever sua história. Pensar o que era a nação naquela década era se defrontar com as questões de diferenças étnicas e culturais enraizadas no passado colonial. A problemática política central girava em torno de saber como ser uma nação sem definir claramente o que era o ‘povo’ dessa nação? A elite intelectual deveria enfrentar as questões pendentes sobre o papel do ‘indígena’, do ‘negro’, do ‘colono português’ ao tratar da ‘nacionalidade brasileira’, exatamente em um momento em

10 Conceito utilizado por François Furet (s/d) relacionadamente ao de Pedagogia do Cidadão.

11 Termo utilizado por Marilena Chauí (2001) para designar a forte presença de uma representação homogênea que persiste na memória social dos brasileiros. Representação que ‘permite, em certos momentos, crer na unidade, na identidade e na indivisibilidade da nação e do povo brasileiro, e, em outros momentos, conceber a divisão social e a divisão política sob a forma dos amigos da nação e dos inimigos a combater’ (p. 7).



que as relações estabelecidas entre esses grupos, no cenário colonial, se apresentavam como um ‘problema candente’ para explicar a unidade do país.

Essa temática tornou-se o desafio enfrentado pelo Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB) que, em 1845, premiou a monografia do naturalista alemão Karl Friedrich Philip von Martius, após concurso em que os candidatos deveriam redigir sobre ‘Como escrever a história do Brasil’, e nove anos depois, quando apoiou a publicação da obra, de origem nacional, do membro institucional Francisco Adolfo de Varnhagen, *História Geral do Brasil* (1854).

Na dissertação de Martius, a escrita da história do Brasil deveria priorizar os seguintes itens: os índios (a raça cor de cobre) e sua história como parte da história do Brasil; os portugueses e sua parte na história do Brasil; a raça africana em suas relações para com a história do Brasil. (TOLEDO, 2004). No que se refere ao caminho a ser tomado para escrever sobre o passado nacional, o naturalista lembra que o historiador deveria ‘traçar um quadro dos costumes do século XV’ para descrever os homens que ‘vieram para além do oceano fundar um novo Portugal’ (MARTIUS, 1953, p. 43). Varnhagen, por sua vez, foi mais específico. Em sua obra, anunciou:

Bem meditadas todas as questões acerca dos índios, quer em relação a eles unicamente, quer com respeito aos colonos, quer à partilha de glória que lhes deve caber na história de cada uma das nações americanas, podem elas reduzir-se nos seguintes pontos:

1. Eram os que percorriam o nosso território, à chegada dos cristãos europeus, os seus legítimos donos?
2. Viviam, independentemente da falta do ferro e de conhecimento da verdadeira religião, em um estado social invejável?
3. Esse estado melhoraria, sem o influxo externo que mandou a Providencia por meio do cristianismo?
4. Havia meios de os reduzir e amansar, sem empregar a coação pela força?
5. Houve grandes excessos de abuso nos meios empregados para essas reduções?
6. Dos três principais elementos de povoação, índio, branco e negro, que concorreram ao desenvolvimento de quase todos os países da América, qual predomina hoje no nosso?
7. Quando se apresentem discordes ou em travada luta estes três elementos no passado, **qual deles devemos supor representante histórico da nacionalidade hoje?** (VARNHAGEN, 1854, p. ix, grifos nossos).

Buscava-se, como vemos, reconhecer o papel de cada grupo social – então entendido como *raças* – na construção da nacionalidade. O conceito de nação ligava-se, por conseguinte, a uma concepção de ‘povo’ que precisava ser melhor definida. Era o momento de determinar também os principais fatos que marcavam a história da nação, seus agentes e papéis nessa construção. Mas para Varnhagen a questão já estava definida, sem meias palavras afirma:

Quereis saber o que é a nação brasileira? Olhai para o próprio **brasão d'armas que a simboliza**. Nele vereis a esfera armilar, significando a origem da dinastia e a do Estado, e nele vereis também a **cruz da ordem de Cristo, que representa por si só a história da civilização do país**. E isto não escrito neste ou naquele idioma, ininteligível aos demais povos; mas apregoado na bela linguagem heráldica, composta de hieroglíficos, que constituem, **nos feitos históricos**, uma espécie de pasigrafia ao alcance de todas as nações civilizadas (VARNHAGEN, 1854, p. xxv, grifos nossos).

Pensar a História, repensar seu ensino: por que ensinar o passado à infância brasileira?

Com esses argumentos, conclui que o europeu era o que mais representava a nacionalidade brasileira e a Nação estava historicizada nos símbolos nacionais 'civilizados' do Estado que se firmaram com a independência em 1822.

Na década de 1860, em manuais voltados ao ensino de História Pátria que circularam pelas escolas brasileiras, verificamos que o espaço no qual a história se dava era o da nação e seus sujeitos os ilustres homens que contribuíram para sua afirmação. São exemplares desse período dois manuais: *Epítome da história do Brasil* (1854), de José Pedro Xavier Pinheiro (1822-1882), e *Episódios da história pátria contada à infância*¹² (1859), do cônego Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro (1825-1876). A composição dos conteúdos de ambos indica o que se ensinava do passado nas aulas de instrução primária da época.

Nomeados 'epítomes', tais manuais tinham por finalidade tornar o conteúdo mais sintético para as escolas primárias e por isso eram solicitados pelas autoridades que os aprovavam e os faziam circular entre as *casas de escolas* do Império, para que se registrassem apenas os acontecimentos 'mais importantes da história do Brasil'. Daí a forma de os epítomes ser 'pautada por uma cronologia: os eventos eram narrados de acordo com os anos ou, se fosse o caso, através das datas mais importantes' (MALEVAL, 2010, p. 52). Seu formato favorecia, portanto, a exposição cronológica que conhecemos até hoje, baseada em uma temporalidade linear com maiores exortações a respeito de determinados momentos da história pátria.

No manual de Xavier Pinheiro encontram-se alguns dos elementos que marcaram a construção didática da nação brasileira no período. Segundo o autor, o ensino de História deveria ser visto junto com a Geografia, posto que conhecer o território nacional também era objetivo no ensino da Nação. Em suas palavras:

12 Aprovado pelo Conselho Diretor da Instrução Pública, recebeu apoio em 1859 para sua primeira edição, mas recebeu 10 reedições, sendo a última de 1892, o que indica sua ampla aceitação.



[...] o ensino da história e da geografia deve ser cuidadosamente compreendido. É do interesse do Estado que a mocidade conheça quanto se refere ao seu país, os acontecimentos de que foi teatro, as mudanças que sofreu, sua organização social no rodar dos séculos, como a civilização começou a ser nele um fato visível, como cresceu e se acrescentou, que lugar ocupa no mapa das nações [...]. Desta verdade se hão convencido os povos que hoje em dia podem ser apresentados como modelo à imitação. **Todos têm inserido nos seus planos de estudos a obrigação de esclarecer o entendimento de juventude com lições tiradas de seus anais que lhe digam o que há sido e o que é a sua pátria** (PINHEIRO, 1873 apud MALEVAL, 2010, p. 5 grifos nossos).

O manual de Fernandes Pinheiro, com um total de 30 lições, seguindo a mesma orientação de seu contemporâneo, iniciava-se com o tema ‘Descobrimto do Brasil’ e chegava até a ‘Proclamação da Independência do Império’, na edição de 1860. Cercando o que deveria ser os fatos mais importantes, ele foi tido à época como ‘a melhor que possuímos no gênero’. Talvez por isso assinava o senhor Norberto de S.S, na *Revista Popular* em 5 de janeiro de 1860: ‘seja bem vindo às escholas brasileiras o novo opúsculo do ilustre escriptor! **Nacionalise-se tudo entre nós sem exceção da própria leitura**’ (apud TEIXEIRA, 2006, p. 6, grifos nossos).

No prólogo do manual de Fernandes Pinheiro encontra-se a compreensão de que era necessário ‘dar aos meninos noções rudimentares da história nacional, iniciando-os nas glórias e também nos revezes pátrios, mas de modo agradável’; apresentando-lhes ‘como uma grinalda histórica, ou uma galeria de quadros em que vejam traçados os mais memorandos sucessos’ (TEIXEIRA, 2006, p. 3).

Em ambos os manuais, e em outros aqui não mencionados¹³ encontra-se o entendimento de que a história narrada no livro tratava-se da ‘reconstituição fiel’ do passado do povo a que pertencia o então leitor/aluno. Leitor que, presumia-se, era continuador da tradição instaurada por aquele momento inaugural da nação, chamado ‘Descobrimto do Brasil’. A esse acontecimento atribuía-se o ânimo patriótico à ação dos que inauguraram a nação e se desejava ver nos alunos a crença de que eles também eram herdeiros daquele passado memorável. No relato das ‘heróicas agruras’ de um passado comum se reconhecia o papel de cada um e de todos – que se entregara(m) aos riscos da formação da Pátria. Encontrava-se a história de um Brasil que se fez livre por meio de um ‘Império vitorioso’ por se constituir de um ‘povo patriótico’. Esse era o eixo que os episódios deveriam percorrer para trazerem o reconhecimento e a identificação do aluno com o passado nacional.

13 Como as *Lições de história do Brasil* de Joaquim Manoel de Macedo para uso das escolas de instrução primária (1865). Para mais esclarecimentos, ver: Bittencourt (1993).

O final do século XIX marca, portanto, a constituição de uma Pedagogia da Nação que se firmou nas bases da defesa da monarquia e dos homens ilustres descendentes da mãe-pátria portuguesa. Uma defesa que implicou, inclusive, em ver os acontecimentos que marcavam as iniciativas republicanas no período imperial como ‘Revoltas’, cuja ‘Conjuração Mineira’ é exemplar.

Com novos acontecimentos vivenciados no cenário político brasileiro com o acirramento das lutas travadas entre as elites em prol da República, os autores dos manuais destinados à ‘infância brasileira’ do período chamado final do Império e Início da República têm agora novas preocupações além daquelas que marcaram os anos iniciais da Monarquia. Uma dessas preocupações estava em saber como tratar os movimentos contestatórios da política imperial. Em *Pequena história do Brasil por perguntas e respostas para uso da infância brasileira*, de Joaquim Maria de Lacerda (1838-1886) – publicado pela primeira vez em 1880 – encontra-se exemplo da abordagem dada a esses acontecimentos.

Lacerda não tem dúvidas quanto ao que se deveria ensinar à ‘infância brasileira’ ante aos fortes sinais da crise imperial: existiam os heróis e os traidores da Pátria. É assim que, no lastro de uma tradição da historiografia didática, elenca cronologicamente os fatos considerados principais, enaltece as ações militares de garantir a ordem, e, enfim, comemora a destruição de Canudos, ‘onde um fanático conhecido por Antonio Conselheiro, conseguindo fanatizar grande numero de sertanejos (jagunços), formou uma povoação, que afinal se tornou perigosa à ordem pública’ (LACERDA, 1918, p. 137 apud OLIVEIRA, 2007, p. 125-126).

Ao anunciar a ‘Conspiração do Tiradentes’ como o fato mais importante do ‘Governo de Luiz de Vasconcelos’, a ‘pequena’ história se preocupa em servir à formação das crianças por meio de um entendimento nada dado às polêmicas: tratava-se de pessoas perigosas, contrárias aos benefícios da Pátria. Para Lacerda, não havia meios termos, o ensino da História da nação deveria, sobretudo, preservar a memória da Pátria e seus heróis. Resumindo, a narrativa continuava a enaltecer a Pátria, indicando como principais acontecimentos o **descobrimento** – ainda visto como fruto do acaso –, a **civilização** iniciada pela ação do europeu no trato com os índios – ainda compreendidos como selvagens –, **os governos das capitânicas** – com a exaltação de seus governadores –, o princípio de união e patriotismo presente ao mencionar a **luta contra os holandeses** –, a **independência** – vista como condição para o progresso e formação da unidade nacional.

A preocupação em endossar a história da nação como um passado homogeneizador frente às crises do regime monárquico é enfatizada na escrita da história escolar dominante no período final do século XIX de que Lacerda é representativo. O fim do período



imperial talvez tenha sido o momento em que mais se pode verificar um discurso acerca do ‘caráter nacional’. Diante da necessidade de se ‘regenerar’ os laços patrióticos, não competia à prática dominante na historiografia tornar-se crítica e a principal função do ensino de História seria, como parece óbvio, o de transmitir às gerações presentes e futuras os modelos patrióticos para fonte de inspiração da moralidade nacional.

Mas a República chegou e com ela as dificuldades em redefinir os conceitos de pátria, liberdade, cidadão e nacionalidade até então construídos para o ensino de História. A configuração sociocultural do Brasil de fins do século XIX – marcada pela abolição, pela intensificação do processo migratório, pela urbanização dos principais centros do país, entre outros – pareceu, para parte dos intelectuais que se dedicavam a pensar a *brasilidade* nos marcos da República constituída – um problema a mais para as soluções em definir o que era o ‘povo’ brasileiro. A temática da identidade nacional e da questão da organização do social formulava-se em termos diversos daqueles que haviam predominado no fim do século.

O passado nacional deveria continuar a ser visto como glorioso, mas os valores de nacionalidade deveriam percorrer outros eixos. Rever a historiografia instituída no período monárquico passou a ser a dívida dos republicanos para com a nação e os nacionais. Porém, a empreitada regeneradora não era fácil. Seria preciso, de imediato, sobrepor a imagem do Império instituindo novos heróis nacionais à medida que se reescrevesse a história da nação, sem descuidar a memória da Pátria. Para tanto, o balanço de Silvio Romero (1851-1914), no compêndio *A história do Brasil ensinada pela biografia de seus heróis*, escrito em 1890, era indicativo das mudanças a serem realizadas na escrita da História para a infância:

Deixemos as preferências injustificadas, o que não devemos esquecer é a circunstância de se acharem representadas nessa luta sagrada pela independência da pátria todas as classes da população, tendo à sua frente os respectivos chefes: os brancos filhos da metrópole representados por Vieira; os brancos filhos do país representados por Vidal de Negreiros; os índios tendo à frente Filipe Camarão; os negros capitaneados por Henrique Dias (ROMERO, 1908, p. 68).

Tratava-se, então, de fazer justiça aos heróis negligenciados, pelos monarquistas, na sua ação patriótica – muitas vezes pago com a morte em combate. Era o caso, por exemplo, de Tiradentes, cuja memória deveria evocar os outros mártires precursores¹⁴, incluindo nesse novo rol de personalidades ilustres os heróis negros (Zumbi dos Palmares), bem como índios, populares e anônimos.

14 Como, por exemplo, Manuel Bequimão, Bernardo Viera de Mello, Filipe dos Santos, Domingos Martins, Padre Roma.

Ao lado dos brancos e dos grandes personagens oficiais já consagrados, deveriam ascender outros nomes, aqueles que lutaram ou que claramente contribuíram para com a consolidação da Pátria republicana. Da mesma forma, se esses eram os heróis, nos acontecimentos a serem ensinados aos concidadãos deveriam incluir o glorioso processo de consolidação da República, não deixando de ‘destacar o território como fundamento da nacionalidade, já que teria sido nessas lutas que as três raças se irmanaram, que o sentimento nacional e as aspirações republicanas teriam tomado corpo’ (DANTAS, 2007, p. 237).

O princípio era o de conhecer a história da nação e, a um só tempo, as origens republicanas – obrigação de todo cidadão brasileiro –, conteúdo que deveria alentar a ‘alma patriótica’ desde a infância. Mas essa história, nos anos iniciais da República, estaria ainda por se escrever, uma vez que a história até então escrita era ‘omissa e deficiente na referência às sucessivas e sangrentas guerras que vieram conduzindo a nova nação sul-americana à posse do governo do povo pelo povo’ (GONZAGA DUQUE, 1898, p. 5).

A história (agora sinônimo de nação republicana) parecia ter atingido a ‘consciência’ de si mesma. Por isso, verificamos a tentativa de ressaltar a biografia de um dos nomes considerados mais importantes da ‘Proclamação’, Deodoro da Fonseca. Admirar Deodoro passou a ser um projeto republicano para o ensino de História, assim como a República deveria ser objeto do amor pela Pátria, constante na memória dos escolares que, por sua vez, deveriam ser a ela eternamente gratos.

Considerando esse trajeto assumido pela história ensinada, o que podemos dizer acerca dos motivos que historicamente marcaram o *porquê* de se ensinar História nas séries iniciais, desde sua afirmação como disciplina escolar no Brasil no século XIX? No esforço empreendido pelos países da Europa e América na construção de suas histórias nacionais encontram-se as respostas para tal indagação. Indagação que foi respondida considerando a formação de identidades nacionais que, como observamos, não correspondeu, no caso brasileiro, ao mesmo princípio no período imperial e no republicano.

Mergulhados em seu tempo, é importante salientar que, embora obedecendo a demandas temporais específicas, a nítida continuidade na forma de exaltação de um passado comum a todos os grupos sociais que compuseram a vida social brasileira



tornou-se o eixo de continuidade dessa historiografia até os dias atuais¹⁵. E se hoje essa continuidade do discurso heroico não é tão admirável e a constatação de sua longa existência nos livros didáticos, pela diversidade de narrativas, é menos visível, por outro lado, é flagrante o ideário de uma Pedagogia da Nação subjacente aos elementos formativos de suas propostas pedagógicas.

Dito de outra forma, embora os livros didáticos destinados aos anos iniciais do Ensino Fundamental tenham sofrido importantes modificações ao longo do final do século XX e início do atual, sua perspectiva é o clássico posicionamento de equacionar polêmicas, negociando posições conflituosas quanto ao entendimento do que se entende por História e seu ensino, enquanto o que verificamos, também na atualidade, é que não existem posicionamentos teóricos ou metodológicos neutros, e como área de pesquisa e produção de saberes está longe de apontar para consensos quanto ao *que* e *como* se deve ensinar História, embora não exista posição que negue sua importância na formação escolar desde a infância.

Considerando, portanto, esses aspectos da problemática – que aqui traçamos em largos passos – optamos por esboçar uma reflexão sobre ensinar História na atualidade que toma um conceito que é central nessa área de conhecimentos: o conceito de tempo, para relacionar história e ensino.

O esforço vai no sentido de problematizar a compreensão de que a história é a ciência do passado nacional, uma mestra da vida que nos ensina sobre nossas raízes identitárias, nossos deveres como cidadãos e uma genealogia do Brasil como Estado-nação nascida da harmônica união das três etnias que o compôs socioculturalmente. Tal problematização busca, enfim, ressignificá-la, produzindo uma significação de ensino de História como 'leitura do tempo'¹⁶.

Isso porque os paradigmas de nação e pátria que iluminaram o processo de constituição do Estado nacional brasileiro e que ficaram presentes nos livros didáticos de História alimentaram uma temporalidade fundamentada nas ideias de ordenação cronológica e progressiva, presentes nas memórias e tradições sociais e no entendimento da história escolar como mantenedora de uma identidade nacional, apresentada sem as marcas dos conflitos e contradições de um tempo nacional voltado para um projeto de brasilidade branca, europeia, cristã e civilizadora.

15 Ver: ABUD. Kátia. Formação da alma e do caráter nacional: ensino de História na Era Vargas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 18, n. 36, 1998; ZAMBONI, Ernesta. Projeto pedagógico dos parâmetros curriculares nacionais: identidade nacional e consciência histórica. **Caderno CEDES**, Campinas, SP, v. 23, n. 61, 2003.

16 Essa reflexão tem como ponto de partida o livro de Roger Chartier: *A História ou a leitura do tempo* (2009).

HISTÓRIA E LEITURA DO TEMPO: DAS POSSIBILIDADES DE SUPERAR A PEDAGOGIA DA NAÇÃO

O passado não conhece seu lugar, está sempre presente (Mario Quintana)¹⁷.

A produção de conhecimentos em história vem sofrendo modificações significativas desde os anos iniciais do século XX, quando a chamada ‘geração dos *Annales*’ buscou, no cenário francês, renovações metodológicas no ofício do historiador. Rompendo com as certezas que até então caracterizavam o método de análise histórico oriundo dos trabalhos pioneiros de Charles Victor Langlois e Charles Seginobos (*Introduction aux études historiques*, 1897), esse momento foi considerado pelos historiadores contemporâneos como um momento de reconstrução e ‘crise’ do modo de entender a função do historiador e da história por ele produzida.

A busca por novos caminhos para o desenvolvimento da pesquisa histórica caracterizou o universo acadêmico não só francês do século XX, mas também de outros países da Europa, como a Inglaterra, a Itália, a Alemanha e os Estados Unidos, fazendo circular entre os historiadores brasileiros – desde a década de 1930 – possibilidades de renovação na escrita da história acadêmica. A produção institucional dos historiadores configurou-se, a partir de então, como um fazer em expansão em busca de diálogo interdisciplinar, visando a objetos, temáticas, sujeitos e abordagens que pudessem explicitar diferentes modos de ver e contar o passado.

De acordo com Jacques Revel (1989, p. 15), o fundamental desse movimento de mudanças é compreender que da ‘[...] própria prática dos historiadores do social, nasceram reflexões e exigências que determinam hoje em dia, um pouco por toda a parte, uma viragem crítica’. Isso porque, segundo Revel, os historiadores passaram a centralizar melhor suas ambições em objetos restritos e mais fáceis de serem intermediados, a partir de campos circunscritos, delimitados não mais por hábitos disciplinares ou técnicos, mediante conceitos preestabelecidos, mas sim pela própria prática do historiador.

Em decorrência dessas mudanças percebidas nos trabalhos de historiadores brasileiros, particularmente a partir da década de 1980, percebemos, no campo do ensino – em função da tendência de aproximá-lo de uma *História Cultural* –, um deslocamento metodológico para a diversidade de leituras e representações do passado pesquisado/ensinado, cujo eixo de análise tem sido o tempo vivido e representado individual e coletivamente.

17 In: ALVES, José H. Pinheiro. **A representação do tempo na poesia de Mario Quintana**. 2000. Tese. (Doutorado em Literatura Brasileira)-Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. USP, São Paulo, 2000.

Pensar a História,
repensar seu ensino:
por que ensinar o
passado à *infância*
brasileira?



Por essa perspectiva, a proximidade entre o trabalho do historiador e do professor de História ficou mais visível. Reconheceu-se que, embora tenham no passado um de seus objetivos de estudos, é o trato com o tempo que marca a proximidade metodológica de ambas as práticas. Exatamente porque, como afirma Chartier (2009, p. 65) recordando Fernand Braudel, ‘a especificidade da história, dentro das ciências humanas e sociais, é sua capacidade de distinguir e articular os diferentes tempos que se acham superpostos em cada momento histórico’. E mais:

[...] a leitura das diferentes temporalidades que fazem com que o presente seja o que é, herança e ruptura, invenção e inércia ao mesmo tempo, continua sendo a tarefa singular dos historiadores e sua responsabilidade principal para com seus contemporâneos (CHARTIER, 2009, p. 68).

Entendemos que esse é um primeiro aspecto que marca as ‘questões comuns’ – embora com enfoques distintos – entre a produção de conhecimentos feita pelo historiador e os saberes produzidos pelos professores de História. Ou seja, história e ensino de História se aproximam pelo trato com a temporalidade no estudo da relação passado-presente-futuro.

Por meio de prescrições curriculares, a exemplo dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs), podemos perceber que o trabalho pedagógico com conteúdos do passado tornou-se, pelo desempenho dessas mudanças, mais complexo.

A indicação de uma história social, recortada pela perspectiva cultural, atravessa a proposta de um novo ensino de História que se deve fazer pelo relacionamento dos nexos sociais com os modos de organização político, percorrendo dos hábitos culturais às construções imaginárias; a indicação das diferentes maneiras de produzir, habitar, festejar, locomover-se, etc., em diferentes tempos e espaços, sublinhando mudanças e permanências, reconhecendo singularidades e diferenças de situações históricas específicas na vivência humana em sociedade.

Por intermédio dessas indicações metodológicas, tem-se sublinhado a importância de se perceber uma história do presente que pressupõe que não haja apenas história do passado. Ou seja, uma história que acabe com um corte nítido entre presente e passado. Aqui, reside uma dificuldade que um novo ensino de História impõe aos professores no momento atual, tendo em vista a tradição de uma historiografia didática que anteriormente já referimos.

A incursão feita sobre os manuais destinados ao ensino de História no Brasil para as séries iniciais, no século XIX e início do XX, oferece um testemunho sobre como a relação temporal é significativa na produção de saberes históricos escolares. A primeira constatação é a de que a compreensão de um tempo linear, no sentido de uma

continuidade sem rupturas, foi inaugurado, na experiência brasileira, com a instituição monárquica.

Na tarefa de ‘inaugurar a nação’, reforça-se a procura dos primeiros momentos dessa história, localizando a Pátria-mãe (Portugal), mas que, para crescer e tornar-se ela mesma uma grande nação, teve que se desvincular (presente) dos laços maternos e conduzir-se (futuro) em prol de uma nova Pátria, para a salvação e glória dos que haviam chegado à *Terra de Santa Cruz* em 1500¹⁸. A consolidação do Império é movida, na leitura do passado presentificado nos manuais escolares, por um desejo de ‘eternidade’, o gosto romântico pelo passado glorioso da ‘Descoberta do Paraíso’ e da institucionalização do Império Brasileiro.

O tempo linear continua, agora fortalecido, entre os manuais do período republicano. Entretanto, o presente não é absorvido pelo passado, pois este lhe dá sentido e significado. Ao tempo presente (republicano) caberia ‘atualizar’ o passado, ‘resgatando’ memórias perdidas e organizando a galeria dos heróis que conduziram o Brasil para a formação de uma nação livre e, sobretudo, republicana.

A releitura do passado, inclusive dos símbolos nacionais, não desvaloriza a cronologia nem seus compatriotas, apenas a complementa, uma vez que a ruptura se apresenta como um meio de reconduzir a nação para os caminhos do futuro (de progresso e modernidade). Passado, presente e futuro se relacionam na historiografia didática republicana para apresentar, entre as origens ‘obscuras’ do passado colonial e imperial, a ideia de progresso e modernidade, o futuro a ser atingido, já que agora se reconheciam os erros do passado.

Tal compreensão do tempo histórico atingiu o seu fim na medida em que perpetuou essa compreensão do tempo linear, cronológico e progressivo no ensino escolar no século que se seguiu. Essa concepção da relação passado-presente-futuro desempenhou um enorme papel na formação dos saberes históricos escolares, cuja marca mais visível é a percepção de que explicar o passado é descrever linearmente seus acontecimentos em uma periodização (entendida como linha do tempo) que toma o surgimento e o desenvolvimento da vida política nacional como os ‘marcos fundadores’ do progresso do país.

Romper com essa compreensão da temporalidade histórica está no centro das possibilidades de mudanças para ensinar História na atualidade. Um ensino que ‘se recuse a demissão perante o conhecimento do presente, no preciso momento em que este muda de natureza e se enriquece com os elementos de que a ciência se mune para

18 *Terra de Vera Cruz*, depois *Terra de Santa Cruz*, assim se chamou o Brasil nos primeiros tempos após a chegada dos portugueses em Porto Seguro.



conhecer o passado' (LE GOFF, 1996, p. 224-225). Em poucas palavras: vivemos um momento em que se torna possível e útil superar a tradição historiográfica baseada em uma Pedagogia da Nação, oferecendo às crianças nas séries iniciais uma história movimento, uma história-problema, em que se possa pensar o presente pelo passado, mas também o passado pelo presente (BLOCH, 2001, p. 65-68).

Por meio dessa compreensão podemos reconhecer que a história é um campo de conhecimentos que permite muitas abordagens dos acontecimentos, não havendo, portanto, uma história a ser resgatada, mas possibilidades diversas de relacionar o passado com o presente, assim como o presente com o passado, com o fim de compreender a complexidade dos movimentos de continuidades e rupturas na vivência social dos homens em suas diferentes formas de caracterizá-los (grupos, classes, etnias, indivíduos, gêneros, etc.).

Tal perspectiva põe em evidência a importância de instrumentalizar as crianças, no processo de alfabetização e letramento, com capacidades para ler e interpretar indícios de marcas deixadas por grupos sociais de diferentes tempos e lugares, o que põe em foco as fontes utilizadas e a capacidade de suas leituras pelo professor e alunos. Esse conhecimento é importante para compreender que os textos históricos possuem organização temporal e contemplam relações (de rupturas e continuidades) entre os acontecimentos.

Compreendemos, por esses motivos, que a perspectiva de trabalhar com fontes no ensino desde as séries iniciais colocou em destaque o ensino de História local e do Cotidiano por possibilitar o acesso a documentos pelos professores e também pelos alunos. O trabalho com o tempo, por esse eixo de estudos, é pensado em atividades em que se façam relações entre as atividades locais e os acontecimentos históricos da cidade.

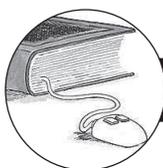
Ou seja, podemos pensar em atividades que reconheçam as formas pelas quais ocorreu a preservação do que ficou na memória social – desde a fundação dos núcleos urbanos até a memória materializada em monumentos, praças, nomes de ruas e edifícios públicos –, com o fim de reconhecer as marcas do passado na paisagem da cidade, suas procedências e seus espaços de memórias. Torna-se significativo, inclusive, trabalhar com essas memórias, relacionando-as com as representações que diferentes indivíduos e grupos sociais têm da história da cidade.

Ao trabalhar com a diversidade de enfoques, torna-se possível confrontar informações colhidas em registros diferentes sobre os mesmos acontecimentos que marcaram a experiência do tempo que cada aluno tem com o passado- presente vivido, e que, por meio do ensino, ele é instigado a percebê-lo como presente-passado estudado, uma vez que as mudanças e permanências, '[...] quando não reduzidas ao número,

não tem direção dada antecipadamente, e as sociedades se relacionam, diferentemente, em cada época, ao seu próprio passado e ao seu futuro' (REIS, 1994, p. 22).

Enfim, no desdobramento dessa proposta para as séries iniciais, entendemos que é possível trabalhar com a diversidade de enfoques permitidos pela leitura das fontes que são levadas para a sala de aula e chegar às percepções da vida sociocultural pelas quais o passado recebe significados que ajudam a romper com o tempo linear, cronológico e evolutivo.

Destacamos que a percepção da temporalidade histórica é capaz de superar a perspectiva de uma Pedagogia da Nação.



Referências

BITTENCOURT, Circe Maria F. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. 1993. Tese (Doutorado)-Faculdade de Filosofia, Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

CHARTIER, Roger. **A História ou a leitura do tempo**. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CHAUÍ, Marilena. **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária**. 4. ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

DANTAS, Carolina Vianna. Cultura histórica, República e o lugar dos descendentes de africanos na nação. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel; GONTIJO, Rebeca (Org.). **Cultura política e leituras do passado: historiografia e ensino de História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. p. 229-248.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador: formação do Estado e civilização**. Tradução de Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993. v. 2.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. **O Brasil contado às crianças: Viriato Corrêa e a Literatura escolar para o ensino de História (1934-1961)**. 2009. Tese (Doutorado)-Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

Pensar a História,
repensar seu ensino:
por que ensinar o
passado à *infância*
brasileira?



FURET, François. **A oficina da História**. Tradução de Adriano Duarte Rodrigues. Lisboa: Gradiva, [19--].

GASPARELLO, Arlette Medeiros. **Construtores de identidades: a Pedagogia da nação na escola secundária brasileira**. São Paulo: Iglu, 2004.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. Um desafio para a Educação: ensinar Brasil aos brasileiros. In: TOLEDO, Maria A. Leopoldino T. (Org.). **Ensino de História: ensaios sobre questões teóricas e práticas**. Maringá: Eduem, 2011.

GONZAGA DUQUE, Luiz. **Revoluções brasileiras**. Rio de Janeiro: Typ. do Jornal do Commercio de Rodrigues & Companhia, 1898.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. Escrita da História e ensino da História: tensões e paradoxos. In: ROCHA, Helenice A. B; MAGALHAES, Marcelo S.; GONTIJO, Rebeca. (Org.). **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: FGV, 2009. p. 35-50.

KARNAL, L. (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Cortez, 2003.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão. 4. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1996.

MALEVAL, Isadora Tavares. A História contada através dos livros: o Brasil em manuais escolares oitocentistas. In: ENCONTRO REGIONAL DA Anpuh, 14., 2010, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Anpuh, 2010.

MARTIUS, Carlos Frederico Ph. de. Como se deve escrever a História do Brasil. Dissertação de 1843. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro**, Rio de Janeiro, v. 219, p. 187, 1953.

OLIVEIRA, Itamar Freitas de. História do Brasil para crianças: o livro escolar nos primeiros anos da República e a iniciativa de Joaquim Maria de Lacerda. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, MG, n. 6, p. 121-132, jan./dez. 2007.

REIS, José Carlos. **Tempo, História e evasão**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

REVEL, Jacques. História e Ciências Sociais: os paradigmas dos Annales. In: REVEL, Jacques. **A invenção da Sociedade**. Lisboa: Difel, 1989. p. 13-41.

ROCHA POMBO, [José Francisco da]. **Nossa Pátria**: narração dos factos da Historia do Brasil atravez da sua evolução com muitas gravuras explicativas. 33. ed. São Paulo: Companhia Melhoramentos de São Paulo, 1925.

ROMERO, Silvio. **A História do Brasil ensinada pela biografia de seus heróis**: livro para as classes primárias. Rio de Janeiro: Livraria Clássica de Alves & Comp., 1908.

TEIXEIRA, Giselle Baptista. Entre livros de 'Doutrinha Cristã' e 'História': as contribuições do Cônego Pinheiro na Educação do século XIX. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2006, Goiânia. **Anais...** Goiânia: [s. n.], 2006.

TOLEDO, Maria Aparecida Leopoldino T. A História ensinada sob o império da memória: questões de História da disciplina. **História**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, p. 13-22, 2004.

VARNHAGEN, Francisco Adolpho de. **História geral do Brasil**. Madrid: Imprensa da V. Domingues, 1854.



Proposta de Atividade

- 1) Considerando a relação História e Ensino de História apresentada no texto, descreva porque o conceito de tempo histórico é central na tarefa de ensinar História no Ensino Fundamental.



3

A linguagem televisiva na escola

Geni Rosa Duarte

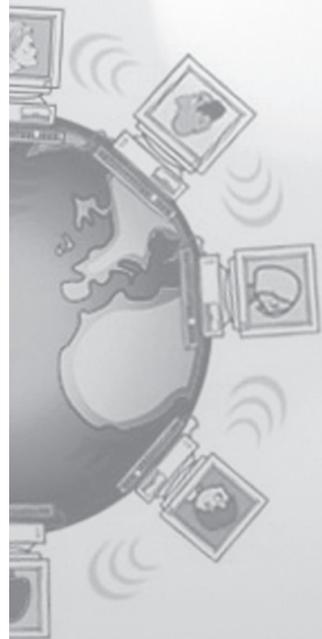
Frequentemente, os professores sentem-se um tanto ‘ultrapassados’ em sua atividade diária frente a meios como a televisão e, mais recentemente, a Internet. Como competir, munidos de giz e apagador, com recursos sedutores, que conseguem prender, sem nenhum esforço, a atenção das crianças? A tentação, portanto, é trazer esses recursos para a sala de aula, para dividir com eles a tarefa de ensinar.

Tal atitude encerra possibilidades, mas também perigos. Substituir a televisão das casas por um aparelho em sala de aula sem mudar a forma de se colocar frente a esse meio pode sedimentar atitudes que vão contra os próprios objetivos educacionais formulados pelos professores.

Não basta substituir a palavra escrita por imagens, ou imagens fixas por imagens em movimento. Certamente, a apresentação de um documentário em cores com informações sobre coisas com as quais a criança não tem contato – por exemplo, sobre a vida marítima para crianças que vivem no interior, ou sobre a floresta para crianças que vivem nas cidades – pode ter resultados extremamente positivos. Embora esse seja um recurso educativo muito interessante, a televisão supera em muito essa situação de apenas ser um suporte para trazer à sala de aula novas informações. Se pararmos somente nisso, estaríamos empobrecendo as possibilidades de discutir a televisão em nossas vidas. E ela, no dia a dia da criança, assume funções que vão muito além desse potencial informativo.

Tem sido uma preocupação constante dos educadores a discussão em torno do número de horas que as crianças passam frente à televisão, em uma atitude passiva. A chamada ‘babá eletrônica’ assume suas funções desde a mais tenra idade. Ao chegar à escola, aos cinco, seis, sete anos, a criança já traz uma larga experiência televisiva, que não pode ser ignorada. Isso coloca ao professor um desafio: como lidar com a televisão – dentro e fora da sala de aula? Como dialogar com ela?

As páginas que seguem têm por objetivos levantar algumas possibilidades, a partir das quais os professores possam refletir e propor algumas atividades com seus alunos. As atividades são pensadas para serem desenvolvidas com crianças da 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.



Creemos que a primeira tarefa do professor, nesse ponto, é colocar em questão a própria televisão enquanto objeto nas salas de aula, bem como o ‘ver televisão’ enquanto componente do cotidiano.

Muitas vezes a criança, especialmente aquela que se inicia no Ensino Fundamental, não tem ideias claras sobre mudanças que se expressam em seu dia a dia. Não passa de forma natural por suas mentes que as coisas nem sempre foram assim, que a televisão nem sempre esteve no espaço central das casas.

Uma das tarefas do ensino de história com crianças, por conseguinte, é mostrar que no passado existiram modos diferentes de viver daqueles de hoje. Dessa forma, discutir a televisão nos remete a tempos em que esse meio de comunicação não existia, e outras formas de lazer eram desenvolvidas nas casas das pessoas.

Ao mesmo tempo, devemos discutir as muitas funções que a televisão tem em nosso cotidiano, seus direcionamentos aos diferentes grupos etários, às diferentes classes sociais. É necessário alertar, portanto, que, embora a Rede Globo tenha, indiscutivelmente um papel hegemônico, ela não pode ser um referencial único. Além das outras emissoras abertas, convivemos com a televisão paga e com outras possibilidades, como a TV comunitária, de regulamentação mais recente.

A seguir, apresentamos algumas sugestões de atividades que o professor pode compor e recompor em conjuntos ao trabalhar com crianças.

Atividade 1: A televisão em casa: nem sempre foi assim...

Pode-se iniciar com um debate entre as crianças sobre o papel que a televisão exerce em nossas vidas. Seria interessante ao professor, nessa fase, conhecer mais profundamente os ‘hábitos televisivos’ de seus alunos: quantas horas, em média, passam diante da TV? Em que local da casa fica o aparelho de televisão? Quantos aparelhos há em casa? Quais as formas de controle – se é que existem – que os pais têm sobre o que as crianças veem na televisão?

Após esse levantamento, propor aos alunos a questão: será que as coisas sempre foram assim? Ou seja: houve um tempo em que não se tinha televisão? Como era? Como se fazia?

A seguir, pode-se estruturar uma pesquisa a esse respeito. Os alunos mais velhos podem estruturar uma entrevista com os avós, perguntando sobre alguns hábitos de infância. Ou pode-se convidar alguém para conversar acerca dessa temática com as crianças em sala de aula – e elas podem, antecipadamente, levantar questões para fazer ao entrevistado. Às vezes, a televisão entra com tanta naturalidade na vida das pessoas que é difícil imaginar mesmo a TV em branco e preto...

Outra possibilidade seria discutir a questão do rádio como meio de comunicação mais presente na vida das pessoas até quatro ou cinco décadas atrás. O aparelho de rádio, então, ocupava o lugar que hoje, na maior parte das vezes, é ocupado pela TV. A programação radiofônica era, então, bastante diferente da que é apresentada hoje, tanto nas rádios AM como nas FM. A investigação, nesse sentido, pode ser feita a partir de depoimentos orais, mas também por fotografias, e até mesmo através da análise de alguns programas radiofônicos antigos. Se se dispuser de um aparelho de rádio antigo, pode-se discutir sobre isso. Pode-se mesmo propor que as crianças, a partir da pesquisa, apresentem um ‘teatrinho’ a respeito. A pesquisa pode ser ampliada para se discutir a existência de discos, ao invés dos CDs, e abranger tempos mais remotos.

Atividade 2: O que é a televisão? Como funciona?

As crianças são, em geral, bastante curiosas. Sendo assim, despertar sua atenção para essa questão pode não ser tão difícil como se imagina.

O que é a televisão? Como um aparelho, de dentro de nossas casas, consegue captar imagens transmitidas do outro lado do mundo?

Muitas vezes, o professor não tem domínio desse assunto. E é ótimo que ele compartilhe isso com seus alunos, buscando meios de superar esse fato. A quem se dirigir? Que material consultar?

Pode-se ter acesso a materiais, às vezes bastante esquematizados, sobre o funcionamento da TV. Podem ser livros, enciclopédias, ou até mesmo documentários em vídeo. Mas pode-se também – e uma coisa não elimina a outra – chamar pessoas que possam esclarecer isso devidamente. Um pai engenheiro, por exemplo, pode ser convidado a dar uma aula acerca desse tema – ou o professor de física do curso médio. Os alunos podem também fazer uma visita a uma fábrica de televisores, caso haja uma em sua cidade, ou a uma oficina de reparos. Seria interessante que a questão a se conhecer – como funciona? – fosse colocada para ser discutida, e que as soluções para o problema fossem sugeridas pelas crianças, a partir das quais se tomariam decisões.

Além do funcionamento do aparelho, existe também a questão de se saber como são feitos os programas. Existe possibilidade de se visitar um estúdio de televisão? Ou a pesquisa pode ser feita a partir de revistas, de sites pela Internet, etc. O que interessa é que a criança entenda que os programas são gerados a partir de objetivos bem específicos, que são produzidos para serem consumidos. Ela pode entender isso a partir da leitura de um conjunto de programas, discutindo qual o objetivo de cada um, para quem se dirige, etc.

Outra questão importante a ser discutida é relativa aos aspectos financeiros: afinal, a televisão é um negócio que deve gerar lucros. Quem financia? Importante, então,



olhar para as propagandas veiculadas, identificando produtos e as formas usadas para que eles se tornem atraentes.

Atividade 3: A programação jornalística

A televisão informa, e essa sua face fica muito evidente nos telejornais. Estes não são, verdadeiramente, os únicos focos informativos da televisão, mas através deles essa função fica mais evidente.

As pessoas costumam narrar acontecimentos, dramatizando-os ou não, apresentando provas ou não. Nem todos narram da mesma forma. Os meios de comunicação narram de formas diferentes. A proposta de trabalho com as crianças é discutir essas diferentes formas de narrar.

O professor pode trazer para a sala de aula trechos de telejornais e discutir com os alunos como as notícias são transmitidas. Pode observar que essa transmissão se dá através da palavra (ou dos comentários dos jornalistas) e das imagens. Pode experimentar olhar para o telejornal sem som, apenas com as imagens, ou sem elas. Qual a sensação?

O professor pode, ainda, levar a discussão para as diversas maneiras de apresentar notícias nos diferentes meios de comunicação. Como isso seria feito no rádio, onde não há imagens? Os alunos podem experimentar. Um bom exercício seria transformar uma notícia 'vista' na TV para um formato para ser 'ouvida' no rádio. Ou então o professor pode gravar o noticiário radiofônico sobre um mesmo assunto, apresentando-os lado a lado.

Ao mesmo tempo, pode-se levar a discussão para a diferença entre a palavra impressa e a falada. Qual a diferença entre o jornal diário e a TV? O professor pode propor que os alunos coletem nos jornais notícias sobre o fato em discussão através dos telejornais. Como é escrito o texto? Como aparecem as imagens?

Pode-se discutir também, a partir dessas atividades, a questão da veracidade das informações jornalísticas. Todos esses meios de comunicação apresentam os fatos da mesma forma? Podem-se identificar maneiras diferentes de falar de um mesmo acontecimento?

Naturalmente, as crianças não serão capazes de se colocarem de forma crítica frente a essas informações. Mas podem ser enfatizadas as *formas diferentes* de narrar, podem ser apontados os silenciamentos, as falhas, as omissões. Em uma fase posterior, a criança poderá perceber diferenças nas opiniões veiculadas. Mas isso só será possível com um contato contínuo e constante com essa produção. Entretanto, é importante frisar: não se deve usar textos sempre dos mesmos jornais, ou dos mesmos telejornais.

Havendo recursos na escola, os alunos podem produzir reportagens, abordando acontecimentos do cotidiano da escola ou de seu entorno, tanto de forma escrita

(publicando-os em um boletim ou em um jornal mural) como de forma radiofônica ou televisiva. Nesse último caso, na impossibilidade de se usar uma filmadora, pode-se fazer uso de uma câmara fotográfica digital, apresentando as sequências de imagens na TV com narração 'ao vivo' pelas crianças.

Atividade 4: A propaganda via TV

Nada é mais sedutor na TV do que a propaganda. No interior dos horários infantis, no meio dos desenhos, há um investimento muito grande em 'vender' produtos para as crianças, seja através dos anúncios, seja através das inserções das apresentadoras dos programas. Há um claro direcionamento no sentido de fazer com que a criança passe a desejar os produtos apresentados, identificados com personagens televisivas reais ou imaginárias.

Poderíamos ir contra essa sedução? Seria possível simplesmente mostrar à criança a artificialidade dessa produção, no sentido de torná-la menos vítima?

Difícilmente. Necessariamente o professor deverá abordar indiretamente essa questão, para então discutir a propaganda televisiva em si.

O professor pode, de início, discutir a multiplicidade de formas de propaganda que existem. Por exemplo, observar como são anunciados produtos e serviços nas ruas: através dos nomes de lojas, da exposição de produtos a serem vendidos, de vitrines, de *outdoors*, etc. Em seguida, observar a propaganda veiculada nos jornais, revistas e encartes, bem como nos folhetos distribuídos na cidade. Mesmo a propaganda política pode ser abordada. Discutir com os alunos quais os objetivos de todo esse conjunto: por que a propaganda é tão importante? Por que ela é tão presente em nossas vidas? Seria preferível deixar de lado a propaganda televisiva que estabelece uma relação muito direta com a criança.

Em seguida, o professor pode discutir os objetivos de toda essa propaganda. Os alunos devem, olhando os anúncios, definir o que se quer com essa veiculação. Nesse âmbito, a propaganda pode se direcionar, no mínimo, a:

- apresentar os produtos;
- apresentar dados sobre esses produtos;
- esclarecer formas de usar ou de adquirir esses produtos;
- relacionar esses produtos com atributos que vão além dele: saúde, conforto, segurança, bem-estar, status, etc.

Em seguida, os alunos podem montar uma agência de propaganda. Cada grupo receberá um produto novo, que deverá 'vender'. Cada grupo deve pensar em formas diferentes de apresentar o produto, da forma mais criativa e sedutora possível, em



jornais, revistas e *outdoors*. Os resultados podem ser organizados em um grande painel, na sala de aula ou em outro espaço.

Pode-se trabalhar também com a propaganda sonora, através dos *jingles*. O professor pode chamar a atenção para a possibilidade de gravar marcas a partir de pequenas peças musicais – e os alunos podem fazer um levantamento desses *jingles* significativos no passado e no presente, perguntando e gravando alguns deles.

Só então seriam analisadas propagandas na TV, primeiro de produtos não diretamente relacionados às crianças, depois destes últimos. O objetivo é que a criança se perceba como interlocutora, e possa dialogar com a mensagem a ela dirigida.

Atividade 5: Filmes e desenhos animados

Cinema é diversão. Cinema é cultura. Cinema é arte.

Se tivéssemos que optar por uma dessas afirmações, provavelmente diríamos que o cinema é tudo isso.

Pensando no filme veiculado pela televisão, qual dessas definições escolheríamos? Nossa escolha estaria relacionada à função que atribuímos à televisão, mais do que ao produto veiculado por ela. Portanto, se consideramos a televisão parte constitutiva do lazer das pessoas, o filme torna-se diversão, entretenimento. Mesmo que ele veicule uma carga de informações da qual muitas vezes nem temos consciência.

Trazer o cinema para discussão em sala de aula, portanto, não nos desobriga de pensar a esse respeito. Por isso, muitas vezes essa atividade, quando vivenciada na escola, aparece mais como lazer do que como recurso ligado aos conteúdos que o professor quer trabalhar.

Isso porque o cinema, na TV, constitui lazer para a imensa maioria dos telespectadores. E o professor não pode ignorar isso.

Por isso, sugerimos que o professor inicie a atividade discutindo exatamente essa dimensão do cinema na TV. E uma das formas para se chegar a isso pode ser a discussão do universo dos desenhos animados, direcionados em especial para o público infantil.

O professor pode optar por diferentes caminhos. Uma das possibilidades seria discutir a questão a partir dos desenhos animados, tão presentes na programação infantil.

O professor poderia iniciar o trabalho pela discussão da tecnologia que possibilita que as imagens fixas, tomadas a intervalos muito pequenos e projetadas a determinada velocidade, deem a ideia de movimento. Se fosse possível examinar um filme super-8 e vê-lo projetado seria muito interessante, mas nem sempre o professor pode ter tais recursos a mão.

Seria possível apresentar à classe desenhos feitos em décadas já bem distantes, recompondo então o trabalho artesanal de sua produção; compará-los com as histórias em quadrinhos, desenhadas e legendadas.



Em nossos dias, a produção de desenhos animados tornou-se uma atividade industrial, com uma divisão de trabalho bastante expressiva. Não deve ser esquecido o fato de que a produção desse material é feita a partir dos grandes conglomerados industriais, o que faz com que o cotidiano nelas focalizado seja muito distante do nosso. Ou não? Como se dá a produção de gibis, tiras e filmes de Maurício de Souza, por exemplo? Eles expressam nosso cotidiano?

Não esquecer a relação dos desenhos com a publicidade. Os desenhos são excelentes vendedores de muitos produtos. Que produtos são vendidos pelos personagens dos desenhos? Como são feitas as campanhas?

Outra possibilidade seria a discussão dos desenhos atuais, especialmente aqueles que focalizam os super-heróis. O professor pode propor discussões envolvendo a própria construção dos personagens e dos cenários em que eles atuam: quais são suas características? Quais são as possibilidades de atuação? Como se dão as ações individuais e/ou coletivas? Seria possível fazer aproximações com a realidade vivida hoje?

Nessa última direção, é necessário que o professor tome alguns cuidados. Os personagens dos desenhos animados geralmente são bastante emblemáticos, e muitas vezes se utiliza uma linguagem simbólica nem sempre acessível às crianças. Os maus sempre são excessivamente maus, e os personagens positivos são excessivamente bons. Chamando a atenção das crianças para isso, o professor pode propor atividades em que essas características possam ser salientadas – e discutidas. Deve ficar bem claro para a criança que, na vida real, ninguém pode tanto como esses super-heróis, nem tem todas as características positivas, tampouco as negativas.

As crianças podem realizar um exercício de compor elas mesmas um super-herói: que características ele teria? Que problemas poderia resolver? Talvez ele refizesse as ruas do bairro, resolvesse problemas de transporte... O professor poderia mostrar que essa construção seria apenas ficcional, que as formas para resolver esses problemas poderiam ser outras. E como seria se o super-herói criado fosse embora e todos tivessem que resolver esses problemas? Poderia ser esse o enredo de uma história em quadrinhos...

Muitas vezes, o professor deseja discutir um determinado filme em sala de aula. Deve, então, deixar claro para os alunos o que quer da atividade, pois isso implicará em uma mudança de atitude por parte dos alunos. O filme deixará de ser uma atividade de lazer, mas será o ponto de partida para discutir determinadas questões.

Vamos supor que o professor deseja discutir questões a partir do filme *Procurando Nemo*, produção resultante da associação entre a Walt Disney e a Pixar Animation, lançada em 2003 nos Estados Unidos e no Brasil. A escolha do filme pode ser feita a partir de questões que o professor deseja discutir, mas também pode ser feita entre produções que façam sucesso entre os alunos.



O professor pode iniciar com a discussão de uma proposta de estudo antes mesmo de ver (ou rever) o filme. Pode propor questões para que os alunos discutam a construção dos personagens, suas características físicas e de caráter; o ambiente, com a competitividade trazida pela presença de predadores e pela interferência do homem; as situações que apontam para a superproteção paterna sobre Nemo e seu desejo de autonomia; a necessidade de atuação conjunta de todos os peixes do aquário para a fuga, entre muitos outros aspectos. O professor deve dizer exatamente o que ele pretende que os alunos observem no filme, e com crianças pequenas não podem ser coisas muito complexas. Mas nunca ele pode se furtar de uma discussão posterior, na qual os alunos possam se posicionar. E a atividade pode dar início a outras pesquisas, no sentido de aprofundar os conhecimentos trabalhados.

Procuramos indicar algumas possibilidades que o professor pode compor e recompor a partir dos objetivos a que se propõe. Na verdade, podemos observar que a televisão utiliza várias linguagens e as recompõe em um todo que se torna muito significativo para a vida moderna. Nunca é demais repetir que a televisão é importante demais para que seja um mero recurso pedagógico. Ela é parte integrante das nossas vidas, e como tal deve ser trabalhada pelo professor.

Para terminar, deixamos para reflexão as palavras de Chico Buarque de Holanda, em uma canção do início de sua carreira, em que ele mostra que tinha consciência das mudanças trazidas pela televisão em uma época em que esse meio de comunicação não tinha nem de longe a força e o alcance que tem hoje:

O homem da rua / fica só por teimosia / Não encontra companhia / mas pra casa não vai não / Em casa a roda / já mudou, que a moda muda / A roda é triste, a roda é muda / em volta lá da televisão / No céu a lua / surge grande e muito prosa / dá uma volta graciosa / pra chamar as atenções / O homem da rua / que da lua está distante / por ser nego bem falante / fala só com seus botões / O homem da rua / com seu tamborim calado / já pode esperar sentado / sua escola não vem não / A sua gente / está aprendendo humildemente / um batuque diferente / que vem lá da televisão / No céu a lua / que não estava no programa / cheia e nua, chega e chama / pra mostrar evoluções / O homem da rua / não percebe o seu chamego / e por falta de outro nego / samba só com seus botões / Os namorados / já dispensam seu namoro / quem quer riso, quem quer choro / não faz mais esforço não / E a própria vida / ainda vai sentar sentida / vendo a vida mais vivida / que vem lá da televisão / O homem da rua / por ser nego. conformado / deixa a lua ali de lado / e vai ligar os seus botões / No céu a lua / encabulada e já mingando / numa nuvem se ocultando / vai de volta pros sertões... (A televisão - Chico Buarque - 1967).

4

Jornais e revistas no aprendizado da História

Luis Fernando Cerri

No mundo atual, ter acesso e ter o hábito de ler jornais e revistas é fundamental para o exercício da cidadania. É através desses meios que o indivíduo tem acesso a informações, ideias e debates centrais para que possa agir no mundo de forma consciente, propositiva e de acordo com os seus interesses. Evidentemente, a leitura dos jornais e revistas não é condição suficiente para essa qualidade de ação do sujeito, mas certamente é uma condição necessária na atualidade. Neste capítulo, objetivamos discutir como a metodologia da história pode contribuir para essa utilização ativa de jornais e revistas e também o inverso: como os jornais e revistas podem ser apropriados como recursos da metodologia do ensino de História para contribuir na obtenção de resultados satisfatórios na aprendizagem.

AS CARACTERÍSTICAS DO CONHECIMENTO HISTÓRICO EM JORNAIS E REVISTAS

Muitos estudiosos apontam que o saber histórico não se resume a um conhecimento produzido por especialistas em instituições acadêmicas, mas trata-se de um saber produzido em diversos âmbitos, para os mais diversos usos, e que entra em diferentes relações com o saber erudito (simplificação, oposição, complementaridade, referência, etc.). Assim ocorreria, por exemplo, com o saber escolar. Cabe aqui uma breve reflexão sobre o que ocorre com o conhecimento histórico presente em jornais e revistas.

Primeiramente, é preciso considerar as características específicas dessas mídias e seus objetivos no momento em que produzem o material que será posteriormente aproveitado na escola para as atividades de ensino da História. Os jornais compõem uma fonte riquíssima para o ensino da História, desde que sejam tomados alguns cuidados. Como toda fonte primária, o texto extraído do jornal não pode ser entendido como o registro fiel de seu tempo, como se a imagem exata dos acontecimentos pudesse ser registrada em letras da mesma forma que os sais de prata registram a luz na fotografia. Os próprios teóricos da fotografia concordam hoje que a imagem fotográfica não é a reprodução do real, mas um recorte, um olhar, uma interpretação, embora criem a ilusão de simular o registro da totalidade do real. Assim, o jornal, embora produzido quase que ao mesmo tempo em que acontecem os fatos que relata, não pode ser entendido como registro imediato dos eventos.



No tratamento dos jornais em sala de aula, é preciso considerar que o documento que está à disposição da turma resulta de uma série de seleções, e a primeira delas é aquela feita no tempo em que o texto surgiu, na redação do jornal, no momento de elaborar a pauta, a partir de várias informações e textos à disposição dos jornalistas; depois, é resultado da seleção dos jornais que sobreviveram ao tempo, preservados voluntária ou involuntariamente; é resultado ainda da seleção, pelo historiador ou colecionador, entre os milhares de textos disponíveis nos jornais preservados nos arquivos. É preciso que o aluno tenha noção, portanto, de que esse procedimento origina uma extensa área de silêncios sobre o passado que não podem ser desprezados.

Tomando esses cuidados, o documento jornalístico não pode ser tomado – o que, de resto, vale para os demais tipos de documento – como expressão pronta e acabada de uma pretensa verdade histórica. Se mesmo a verdade em história é resultado de uma construção metódica e submetida ao consenso provisório entre sujeitos pesquisadores, o documento deve ser entendido como uma construção e como um elemento de outra construção, que é a dos sentidos que atribuímos ao processo histórico.

O texto jornalístico traz várias vantagens, conforme a escolha feita e a utilização desenvolvida pelo professor: pode, assim, ser capaz de dar visibilidade ao cotidiano, ao registro contemporâneo do evento estudado, ao tipo de atenção ou análise que tal evento despertou em sua época. Permite acompanhar dados ausentes na ‘grande história’, como o acompanhamento do cotidiano, a parcialidade e a velocidade das mudanças, o desenrolar das polêmicas. Por ser uma fonte relativamente acessível, o jornal pode aproximar a história ensinada da história local, ajudando a relativizar a ideia de processos históricos amplos (nacionais) submetidos a apenas uma lógica. Permite algum acesso à opinião pública, pois apesar das seleções operadas pela linha editorial do jornal, o sucesso de vendas está voltado a atender os interesses de informação da população – seja a polêmica, os crimes ou as mudanças políticas e econômicas.

Além disso, jornais e revistas podem se comportar como suportes informativos. Instados por datas comemorativas (por exemplo, os 500 anos do Descobrimento ou os 100 anos da Abolição) ou eventos de grande repercussão com raízes históricas importantes (como a unificação europeia, o 11 de Setembro de 2001 ou a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva à presidência). Nesses momentos, trazem várias informações, textos, documentos, gráficos, que podem ser utilizados pelo(a) professora(a), desde que tomando, além do cuidado já mencionado com a intencionalidade e a parcialidade possível na seleção e no conteúdo dos materiais disponibilizados, o cuidado com a linguagem e a complexidade, já que cada publicação tem diferentes públicos, e as características do material são direcionadas a eles.

Outro rico uso dos textos de imprensa em jornais e revistas é a percepção, nas notícias e reportagens referentes ao presente, da História imediata¹, dos elementos do passado que constituem e condicionam os acontecimentos do presente. Esse trabalho permite aos alunos perceber a integração entre passado, presente e futuro, evitando a formação de um entendimento fragmentado da história.

O trabalho com séries de documentos de imprensa, por exemplo, através dos recortes de um mesmo jornal ou seção de jornais ao longo de meses ou anos, permite classificar fatos por ritmos diferentes de desenvolvimento e/ou mudança, possibilitando ao (à) professor(a) o trabalho com o conceito de duração e a demonstração/explicação das diferentes ordens de acontecimentos (políticos, econômicos e sociais)².

Os exercícios práticos com jornal podem ser desenvolvidos em três níveis. No princípio, a simples classificação dos acontecimentos tratados e as referências explícitas ou implícitas aos fatos duradouros. A seguir, para esclarecer a atualidade escolhida, a elaboração de um quadro (eventualmente um gráfico) de todos os fatos conjunturais ou estruturais que possam contribuir para sua explicação, com as conotações de extensão e de profundidade. Finalmente, para as classes mais avançadas, o artigo de informação jornalística pode ser substituído por um texto explicativo, isto é, histórico. Em uma classe, cada aluno trabalhando com uma informação diferente, o texto do jornal poderá ser substituído por um novo escrito que poderá ser chamado agradavelmente de 'histórico'. Eis um caminho para se sair da tradicional dissertação ou da explicação do documento em 'vinte minutos'³.

Outro campo de trabalho é o uso de jornais e revistas antigos, que podem ser considerados também como testemunhos históricos, não da história imediata ou dos elementos do passado no presente, mas representações sobre acontecimentos, costumes, convivência, etc., em diferentes passados. Assim ocorre com coleções de jornais e revistas preservados por instituições públicas ou privadas ou por indivíduos ou famílias.

TRATAMENTO DO TEXTO JORNALÍSTICO EM SALA DE AULA

Não difere em essência o trabalho do historiador com os documentos daquele trabalho desenvolvido em sala de aula junto aos alunos, mesmo os mais novos. Claro que

1 Sobre a História Imediata, ver, por exemplo, SILVA, Marcos A. da. História: o prazer em ensino e pesquisa. In: SILVA, Marcos A. da. **O imediato como referência permanente**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 2003. cap. 2.

2 Essa possibilidade é trabalhada por SEGAL, André. Pour une didactique de la durée. In: MO-NIOT, H. (Org.). **Enseigner l'histoire - des manuels à la mémoire**. Berne: Peter Long Ed., 1984. Infelizmente a tradução ainda não foi publicada em português.

3 Idem.



os objetivos, o grau de complexidade, os procedimentos e os pressupostos informacionais e cognitivos são distintos, mas ambos começam o trabalho pela seleção da(s) fonte(s) que julgam mais ricas ou significativas para o estudo em pauta. Para ambos, as fontes não falarão por si próprias, somente cederão informações relevantes diante de um olhar crítico e de perguntas instigantes, provocativas.

Antes de tudo, porém, deve estar garantida a compreensão do texto, ou seja, que os alunos dominem os termos e as ideias registradas. Para isso, as técnicas não diferem das utilizadas na interpretação de textos em geral, tratadas com mais detalhe em Língua Portuguesa.

Seja qual for a ordem ou a técnica de ensino a ser utilizada, um bom tratamento do texto escrito em sala não dispensa, em nenhum momento (por exemplo, como ponto de partida ou ponto de chegada da reflexão/investigação com os alunos), a análise de contexto. É através dela que se supera um vício de leitura histórica que é a absolutização das afirmações do texto, na qual o que está escrito aparece como verdade por si só. A contextualização faz perceber que o texto tem uma origem, aparece em um determinado momento histórico que lhe impõe determinadas marcas, tem um ou vários autores que não são ‘narradores de romance’, ou seja, aquelas figuras oniscientes da literatura de ficção que alinhavam e dão sentido à narrativa, mas personagens reais, dotados de problemas e interesses que também marcam o texto. A contextualização relativiza e condiciona as informações que o texto traz, e sua continuidade é fundamental para o exercício da cidadania na vida adulta, e item indispensável na trabalhosa construção educativa do senso crítico.

Outro enfoque importante é o questionamento das fontes, o levantamento de indícios que permitam novas informações, novas perguntas e a elaboração de hipóteses que deem continuidade aos diálogos entre docente, alunos e documento histórico. Nesse sentido, a exploração das fontes pode ser comparada ao trabalho do detetive ou do médico, que buscam nas aparências elementos para recompor as informações em um quadro coerente que permite afirmar um enunciado válido sobre o que se está analisando. Com isso, e através de diferentes técnicas que o professor pode ensinar, aprendem-se os principais rudimentos do raciocínio histórico diante das fontes. Entre essas técnicas está o cruzamento de informações já consolidadas com as informações do texto (para confirmar, condicionar ou contradizer as afirmativas do texto), comparação com outros documentos, destaque e interpretação dos termos mais usados, etc.

Além de todos esses usos mais complexos dos textos de jornais e revistas, não podemos nos esquecer de um uso mais simples, mas nem por isso menos relevante, sobretudo nas séries iniciais, que é o uso do texto como ilustração, complementação ou comprovação daquilo que foi ensinado em aula. Todavia, é importante que, ao

longo do ano, outros usos dos documentos sejam feitos, de modo a estimular o desenvolvimento de outras capacidades.

Já tratamos acima da abordagem serial, ou seja, de grupos de documentos que guardam entre si uma determinada lógica. Essa abordagem possibilita o trabalho de percepção de regularidades ou continuidades, favorecendo o método indutivo pelo qual o aluno constrói as primeiras noções e conceitos, bem como tem a possibilidade de perceber, antes mesmo da formulação teórica, os conceitos de tempo, permanência, duração e mudança, entre outros.

O TRATAMENTO DAS IMAGENS E DA PUBLICIDADE EM JORNAIS E REVISTAS

Jornais e revistas também oferecem uma ampla oportunidade de trabalhar com outra categoria de documentos, que são os documentos publicitários. Como no caso dos textos, o primeiro cuidado é considerar a sua historicidade, que é exatamente o nexo mais interessante para o professor e o pesquisador que têm como tema determinada época/espço no passado. A historicidade da mensagem publicitária, como veremos, introduz um elemento especial, que é o acesso às configurações do imaginário (imagens de reconhecimento coletivo referentes às expectativas, desejos e concepções do público ao qual a publicidade se dirige) no passado. A publicidade e seus apelos no presente (por exemplo, de determinada guloseima como as gomas de mascar ou balas) já constituem uma problemática capaz de mobilizar o trabalho do professor e dos alunos em busca do conhecimento da realidade passada e de uma melhor compreensão do tempo presente, que seja capaz de ajudar a compreender as sociedades que suscitaram e possibilitaram esses tipos de mensagem publicitária. O professor pode, por exemplo, propor aos alunos as consequências, em cada época, de uma troca das peças publicitárias analisadas (como se a do presente fosse feita no início do século e vice-versa); pode estimular seus alunos a listar todo o quadro que envolve cada um dos períodos, como os fatores técnicos (jornal feito por linotíпия x jornal com impressão de alta resolução e colorido, agilidade ou demora na mudança das campanhas publicitárias, perspectivas de futuro, condições de saúde e ideais de beleza masculina e feminina, e assim por diante). Pode, enfim, encontrar outras portas de entrada para o conhecimento histórico nos períodos sugeridos pelos currículos e programas.

Diz-se que não há método desvinculado de uma teoria, sobretudo em História, e acrescentamos que a cada perspectiva global de abordagem do conhecimento histórico corresponde um determinado critério para o recorte temático e a seleção das fontes ou materiais de trabalho. Portanto, se o professor pretende trabalhar, por exemplo, a Primeira República para além da listagem de presidentes ou para além de uma



seqüência cronológica, é preciso necessariamente recorrer a determinadas fontes que nem sempre estarão disponíveis nos materiais que lhe são fornecidos pelo livro didático ou outros recursos usuais. Nesse caso, o trabalho de pesquisa é obrigatório, seja em fontes secundárias ou primárias, para que possa dar acesso a outros temas, como a relação das pessoas no Brasil do início do século XX com a saúde e com a vida.

Estabelecemos, por conseguinte, um primeiro item de uma breve tipologia (que não pretende ser exaustiva nem claramente demarcada) sobre o trabalho do ensino de História e de Humanidades com a propaganda em geral: a propaganda entendida como expressão do período que desejamos estudar sob outras óticas que não a meramente cronológica, que desfia fatos a partir de um critério de seleção que é o da concepção burguesa de nação e história nacional.

Outra perspectiva, que já começamos a adiantar neste texto, é a da utilização da propaganda como reflexão sobre o nosso próprio tempo. Evidentemente, esse uso não está isolado da prospecção da propaganda do passado, nem deve renegar necessariamente uma abordagem temporal mais extensa: estamos tão somente apontando a possibilidade de calcar o presente como foco de interesse imediato, que pode (e deve) inclusive encaminhar para a busca das fontes que informem uma reflexão que traga o passado representado pela propaganda. Essa trilha pode se iniciar com uma abordagem sobre os hábitos de consumo dos alunos da turma e suas famílias, transformando em objeto de reflexão um conjunto de atos que geralmente não é notado de forma consciente, propiciando o questionamento das próprias escolhas. Em geral, essas escolhas de consumo são irrefletidas em profundidade, ficando na superfície de tópicos como a relação custo-benefício, a exigência de qualidade, a satisfação de uma necessidade sem que se pense como ela se estabeleceu de forma tão irrecorrível, etc. Um cuidado, portanto, a levar em conta nesse trabalho é o de ultrapassar os meros limites de uma educação para o 'Trabalho e Consumo'⁴, ou seja, da formação de um consumidor consciente que zela pelos seus direitos para que o sistema funcione 'corretamente'. Transcender esse aspecto é ter clareza de que a educação não pode estar limitada à adaptação do educando ao mundo tal como ele é, mas contribuir para que as razões profundas das 'coisas como estão' sejam vislumbradas e interpretadas, bem como para que haja possibilidade de pensar alternativas, pensar este que parte da ideia essencialmente histórica (eis que incorpora a temporalidade no objeto e no sujeito) de que o pensamento se debruça sobre o mundo tal como está, e não tal como é.

⁴ Ver, sobre isso, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* – Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental, volume 'Introdução'.

Sem uma abordagem doutrinária – que no mais é nociva ao processo de desenvolvimento do educando, pois dá as respostas antes das perguntas, das buscas e das elaborações dos alunos –, é possível estabelecer um diálogo sobre a estruturação do próprio sujeito a partir do seu querer. Para isso, cada peça publicitária estudada pode ser pensada a partir da experiência de cada um, observando como a publicidade disputa as estruturas já existentes de necessidades e como cria outras necessidades; como, enfim, isso se relaciona com o mundo da produção e da dominação de classes. Não se trata aqui de propor um arremedo de psicanálise, longe disso: a busca é por refletir sobre a construção histórica do próprio sujeito e das relações intersubjetivas. Esse tipo de atividade pode contribuir, enfim, para o processo de retomada do sujeito que se perdeu em meio à subjetivização dos objetos típica do capitalismo.

Uma nuance desses dois primeiros tipos de trabalho com a propaganda que citamos até aqui é a abordagem dos materiais publicitários buscando a decifração do apelo à adesão a determinadas ideias e formas de pensar a sociedade, mais que do apelo à compra de produtos e serviços (ou, ainda, subjacente a esse apelo). Trata-se da pesquisa específica das ideias que estabelecem um duplo movimento com a propaganda: as que, já existindo, são aproveitadas e reforçadas como recurso para a obtenção de sucesso da mensagem publicitária, e que, portanto, reforçam as relações sociais tais quais elas são, e as que não existem efetivamente, mas são criadas, disseminadas e alteram as relações sociais.

Por fim, um último tipo de abordagem possível das mensagens publicitárias no processo educativo, que é a observação de como estas ensinam a História a partir de determinados pontos de vista e com determinados objetivos que extrapolam a venda de produtos e ideias e que entram no campo da representação coletiva sobre o que seja a sociedade, suas origens, características e comportamentos normatizados. Esse tipo de abordagem não pode ser pensado isoladamente dos outros já comentados até aqui porque também é venda de ideias e produtos, mas tem como diferencial a matéria-prima do argumento, que é o aproveitamento e a recomposição de um conhecimento histórico anteriormente estabelecido e difundido.

Esse tipo de trabalho destina-se principalmente aos anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, pois envolve uma abstração dentro da outra: de que a propaganda difunde ideias importantes para a reprodução das relações sociais e de que o conhecimento histórico veiculado nessa propaganda não é somente o passado e/ou sua escrita, mas um campo de batalha de definição daquelas tais ideias importantes para a reprodução das relações sociais, e que, portanto, não se limita a uma narrativa, mas significa também um campo do conhecimento que possibilita criar e modificar identidades grupais de uma maneira parecida com que a propaganda o faz. Não



pretendemos estender aqui esse tópico, pois o final deste texto é um exemplo sobre esse tipo de trabalho possível com a publicidade, que por si explicará melhor o que se introduzimos em caráter inicial nestes parágrafos. Antes disso, contudo, seguem algumas ferramentas de análise das mensagens publicitárias que municiarão o professor para um trabalho sistemático com esse tipo de fonte, que supere o impressionismo e seja capaz de operar a partir de categorias que abrangem da linguagem ao conteúdo de cada anúncio.

Abaixo, procuramos fornecer elementos para a abordagem e reflexão sobre as peças publicitárias tomando-as como um conjunto de vários níveis de linguagem e de significados que é preciso mapear antes de qualquer discussão crítica.

Ferrés, citado por Maria Auxiliadora Schmidt ⁵, propõe o seguinte esquema para a leitura e contextualização dos anúncios:

- a) definição do produto e dos destinatários;
- b) definição do tipo de publicidade (apresentação, qualificação e gênero de discurso);
- c) análise narrativa (quem são os personagens, qual o ambiente e qual a ação desenvolvida);
- d) sistemas de persuasão (que efeito o anúncio pretende obter e como procura ocasioná-lo);
- e) figuras de retórica utilizadas;
- f) os valores que são promovidos.

A própria ação de procurar esses itens já pode constituir, dependendo da peça em questão, um trabalho de raciocínio e de desencadeamento de *insights*. Por exemplo, uma peça publicitária que a princípio parece uma reportagem da revista da qual ela foi extraída poderá, quando se percebe essa condição, revelar ao aluno que o anunciante procura absorver do conjunto de seu suporte uma impressão de neutralidade informativa, procura uma espécie de osmose da autoridade informativa da revista ou do jornal. Não é à toa que muitos programas políticos televisivos adotam o formato de telejornais, com apresentadores e repórteres, por exemplo. A presença de uma peça publicitária sem uma definição clara do produto ou da ideia também pode dar margem a uma série de conjecturas que podem ser tanto mais interessantes quanto melhor trabalhadas em interação com o professor.

5 SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Publicidade como documento histórico. In: SCHMIDT, M.A. et al. **O uso escolar do documento histórico**. Curitiba: PROGRAD / UFPR, 1997.

Outra ferramenta de leitura é a obra semiológica de Roland Barthes, que aplica à propaganda um método da Linguística, considerando todos os pontos do percurso da mensagem publicitária: envolve uma fonte de elocução, que é a empresa da qual o produto é lançado, um ponto de recepção, que é o público, e um canal de transmissão, que é o suporte da propaganda. Concentrando a atenção no nível da mensagem em si, Barthes propõe analisar semanticamente a constituição do texto publicitário (o que vale também para a imagem entendida enquanto linguagem): se toda mensagem é o encontro de um nível de expressão (ou significante) e um nível de conteúdo (ou significado), uma sentença publicitária contém na verdade duas mensagens, cuja forte imbricação constitui a especialidade da linguagem publicitária⁶. A ‘primeira’ mensagem é constituída pela sentença literalmente, simplesmente traduzida dos sinais gráficos que são as letras, a decifração dos códigos linguísticos. Essa mensagem não inclui ainda todo o pensamento e a cultura de quem usou esse código, suas metáforas e significados que se superpõem e se sedimentam sobre os fonemas, palavras e expressões. A ‘segunda’ mensagem é uma mensagem total, e deriva sua totalidade do caráter singular do seu significado (esse significado é único e sempre o mesmo, em todas as mensagens publicitárias: a excelência do produto anunciado). Quando esse significado segundo é percebido, a meta publicitária é atingida. Essas mensagens se relacionam de forma especial: no ato de propaganda, a primeira mensagem torna-se apenas a significante da segunda mensagem. Nesse contexto, o fenômeno de ‘conotação’ é de grande importância, indo além do fenômeno da publicidade em si, ligando-se provavelmente à própria essência da comunicação de massa, da qual não recebemos nada além de mensagens conotadas.

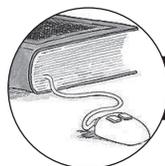
Para Barthes, a primeira mensagem serve para naturalizar a segunda, tirando sua finalidade interessada e instituindo a gratuidade de sua afirmação; o convite banal (compre) é substituído pelo espetáculo de um mundo no qual é natural comprar tal ou qual produto. Em uma bela imagem, o autor afirma que a publicidade reintroduz o sonho e a poesia: o sonho constitui um ambiente de entorpecimento pela alienação própria da sociedade competitiva, mas a mensagem publicitária também introduz a verdade da poesia. Longe de demonizar a publicidade, Barthes destaca a responsabilidade humana da publicidade: se é boa, enriquece e é capaz de condensar em si a retórica mais rica e atingir com precisão os grandes temas oníricos da humanidade, a grande liberação de imagens (ou por imagens) que define a poesia em si.

6 BARTHES, Roland. **The Semiotic Challenge**. New York: Hill and Wanf, 1988.



O enfoque de Barthes estabelece uma estrutura própria para a leitura das peças publicitárias: a identificação da denotação (que já chamamos de mensagem ou sentido ‘primeiro’ do texto, isto é, a sua apreensão literal, linguística, de decodificação pura e simples do símbolo, seja ele verbal, sonoro ou imagético), da conotação (o sentido ‘segundo’, aquele que é ‘pescado’ pelo espectador a partir do que, segundo as suas referências culturais, a mensagem ‘quer dizer’) e da referenciação (ou seja, o emissor ou o produto que está sendo oferecido).

O que é mais importante nesse trabalho de leitura analítica, que pode ser feito coletivamente no ambiente educacional, é desenvolver um leitor crítico, que deve substituir o espectador passivo e que acabará depois por surpreender-se defendendo práticas e portando convicções cuja origem não conhece, não sabe quando, onde e nem porque estão fazendo parte da sua bagagem. Se isso chega a ocorrer, uma centelha de razão é lançada: o que se fará com ela é uma pergunta cuja resposta se constrói coletiva e pacientemente.



Referências

BARTHES, Roland. **The Semiotic Challenge**. New York: Hill and Wanf, 1988.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Publicidade como documento histórico. In: SCHMIDT, M. A. et al. **O uso escolar do documento histórico**. Curitiba: PROGRAD / UFPR, 1997.

SEGAL, André. Pour une didactique de la durée. In: MONIOT, H. (Org.). **Enseigner l’histoire: des manuels à la mémoire**. Berne: Peter Long Ed., 1984.

SILVA, Marcos A. **História: o prazer em ensino e pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 2003. cap. 2.



Anotações

O espaço urbano enquanto espaço de reflexão histórica

Rosana Steinke

O CONTEXTO HISTÓRICO: DO GERAL AO PARTICULAR

Maringá é conhecida como uma cidade planejada e moderna, uma cidade-jardim. Mas, o que vem a ser exatamente isso, o que esses termos significam? Seria Maringá uma cidade-jardim por desfrutar de ampla arborização urbana? Seria uma cópia das originárias cidades-jardins britânicas? O fato de ser uma cidade planejada por si só permite o substantivo de moderna?

A região na qual se insere Maringá, correspondendo a mais ou menos 36% da superfície total do Estado, carrega também o histórico da expulsão de uma população de índios e caboclos que já viviam nesse local (NOELLI; MOTA, 1999). Além disso, a extensa cobertura vegetal de mata atlântica deu lugar a plantações de café e núcleos urbanos, causando a modificação da paisagem e impacto ambiental cuja importância não pode ser desprezada (DEAN, 1996).

Nessa verdadeira campanha de ocupação implementada pelo Estado e pela iniciativa privada, a ferrovia exercia um papel fundamental na expansão da ocupação, pois era através dela que se estabelecia um elo de comunicação com as demais cidades e se garantia o escoamento da produção. Foi a partir do seu traçado, na maioria das vezes, que se deu a fundação dessas cidades novas, implantadas com o intuito de ali estabelecer um núcleo urbano que servisse de apoio aos seus habitantes. Pensar no contexto acima delineado é observar a possibilidade de trabalhar questões como identidade e processos migratórios, relações sociais e culturais.

Quanto ao planejamento urbano, se é raro encontrar planos mais elaborados para as cidades do noroeste paulista, podemos observar o mesmo sistema de grelha, a chamada 'malha xadrez', em muitas das cidades do norte paranaense (observar figuras). No entanto, em alguns casos percebemos princípios urbanísticos que diferem do sistema ortogonal, o chamado 'tabuleiro xadrez', como nas cidades de Maringá (1945) e Cianorte (1955), planejadas pelo engenheiro Macedo Vieira. A implantação dessas cidades novas abrigaria ainda outras concepções na estruturação de sua rede urbana, como a ideia de cidade-jardim e subúrbio-jardim, conforme veremos adiante.





Figura 1 - Planta atual da cidade de Cianorte, elaborada em 1955, na qual observamos um traçado regular – também chamado clássico – para o centro e um traçado irregular – orgânico – para as áreas residenciais.

Ao elegermos um tema no qual se privilegia a fonte imagética, ainda que aliada ao texto histórico, procuramos mapear a forma dessas cidades e suas relações com o ideário urbanístico presente no Brasil nesse período, discutindo como ele foi absorvido por profissionais de urbanismo e incorporado dentro do sistema capitalista de expansão de fronteiras.

Assim, o conteúdo possibilita trabalhar a constituição da identidade social das propostas educacionais para o ensino de história, capaz de situar a relação entre o particular e o geral, quer se trate do indivíduo, sua ação e seu papel na sua localidade e cultura, quer se trate das relações entre a localidade específica, a sociedade nacional e o mundo (PCN, 1997, p. 32). Assim, trabalha a continuidade e a permanência, ou seja, o passado como possibilidade de conhecer o presente e estabelecer relações com a região e o país, o que aumenta consideravelmente a oportunidade de relacionar a construção do pensamento histórico à realidade.

A IDEIA DE CIDADE-JARDIM: FORMULAÇÕES E RESSONÂNCIAS

Tanto a ideia de cidade-jardim como de subúrbio-jardim estão, em sua origem, imbricadas no mesmo espírito que, ainda que de formas distintas, ilustra a complexa interação entre utopias e práticas comuns ao final do século XIX. Vista no início como uma resposta ao excesso da ordem capitalista, e em particular à desumanização do recente sistema fabril, o comunitarismo foi considerado uma alternativa ao rápido crescimento da cidade industrial (HALL, 1993).

Atraído por tais ideais, o inglês Ebenezer Howard foi o proponente de um modelo que buscava uma alternativa à metrópole, vista por ele como lugar apartado da natureza, com problemas físicos e sociais incuráveis, que punham em risco os relacionamentos simbólicos necessários para a realização individual e o progresso social. A

busca de criar um novo tipo de assentamento humano em que o tamanho, a escala e a ordem desejada levariam ao desenvolvimento de comunidades bem-sucedidas o impulsionou a escrever um livro, em 1896, intitulado *Master Key* (Chave Mestra). Nessa primeira edição, explicitava a filosofia que permearia o ideário que originou a cidade-jardim enquanto movimento utópico. Posteriormente, publicou uma versão ampliada, *To-morrow: a Peaceful Path to Real Reform* (Amanhã: um caminho pacífico para uma verdadeira reforma) (HOWARD, 1996). Com a implantação de Letchworth, em 1903, e Welwyn, em seguida, foram postas em prática as duas primeiras experiências, provavelmente com o amargo caminho experimentado entre a teoria e a prática, ao se consolidarem com a contribuição efetiva de industriais progressistas. Essas cidades teriam um traçado considerando o relevo através de um estudo topográfico, mas com o centro mais formal. A ideia de planejamento em rede de cidades, baseada inicialmente na ideia de cidade-jardim, permaneceu até os anos 1960 na Inglaterra, principalmente na reconstrução empreendida pelos britânicos depois da segunda guerra mundial, quando então foi implantadas mais de uma centena de cidades.

Destarte, podemos assinalar que desde as duas primeiras experiências implantadas, as cidades novas que foram criadas já não participavam da concepção original. A proposta original, *grosso modo*, era eliminar a dicotomia entre o campo e a cidade, aproveitando o que cada qual tinha a oferecer de benéfico e eliminando os devidos problemas de cada um, ou seja, da vida urbana o congestionamento, a poluição, entre outros malefícios, e da vida rural a dificuldade de acesso a alguns serviços, a monotonia, entre outros. A sugestão era a implantação de uma constelação de cidades, ligadas pela ferrovia, com alojamento a baixo custo e uma administração comunitária. É possível reconhecer as dívidas intelectuais de Howard com os utópicos socialistas como Ruskin, Morris, Kropotkin, Fourier, dentre outros.

Naquela mesma década, é levada a cabo a construção do primeiro subúrbio-jardim, Hampstead (UNWIN, 1984). O subúrbio-jardim inglês se aproxima do norte-americano, como o projeto de Riverside, construído em 1870, com ruas curvas e presença de áreas verdes (bosques, parques e jardins). No entanto, o universo doméstico do subúrbio, no qual os projetos residenciais resumem o essencial das necessidades familiares, se caracteriza também como uma extensão da própria cidade e faz pensar na negação da proposta de controle do crescimento da cidade, um dos pontos fundamentais da teoria howardiana, entre muitas outras questões.

Ainda que se possa mapear a presença de loteamentos com traçado orgânico através da disseminação da ideia de cidade-jardim e subúrbio-jardim, temos que considerar alguns pontos. Primeiramente, é necessária a precaução de separar o discurso sobre a cidade-jardim, das cidades-jardins construídas. Podemos afirmar que a substância



de que está formada a primeira não é a mesma que alimenta o pensamento reformista que acabará se apoderando da ideia e de sua materialização (PEÑA, 1998).

As primeiras cidades-jardins implantadas na Inglaterra ainda no começo do século XIX, através do incentivo de industriais progressistas, já não se estabelecem com alguns critérios como a administração comunitária pregada pelas ideias de Howard, descaracterizando-as. Vale ainda ressaltar que o livre escrito por Howard, que era taquígrafo do parlamento inglês e não planejador, mostra que este autor estava mais preocupado com um projeto que congregasse uma comunidade cívica do que com a forma urbana. O desenho da primeira cidade-jardim ficaria a cargo dos arquitetos Raymond Unwin e Barry Parker, que projetariam os subúrbios-jardins. Então, questionamos, seria a cidade-jardim um modelo de desenho urbano cujo traçado é informal e privilegia áreas verdes? A quem devemos essa ideia, então? A Ebenezer Howard (que escreveu os princípios da cidade-jardim) ou aos arquitetos Unwin e Parker, que as desenharam, criando um modelo de 'forma urbana' difundido para muitos países?

Da mesma maneira, também podemos tecer considerações sobre o fato de que o subúrbio descaracteriza os princípios howardianos ao oferecer uma alternativa para a expansão da cidade, se contrapondo a algumas questões que estavam no cerne da ideia de cidade-jardim, entre elas, uma medular, que propunha a necessidade do controle do crescimento urbano. O que percebemos é que, no longo caminho percorrido entre sua formulação e a construção da cidade-jardim, o ideário que a inspirou encontra-se desvanecido entre a necessidade do desdobramento capitalista e o desenvolvimento disciplinar da urbanística moderna, que a converte em uma forma trivial de crescimento (PEÑA, 1998).

O importante é perceber que tais propostas, ainda no século XIX, saem da condição utópica – do papel e dos discursos – e tomam forma nas cidades. A utopia se transforma então em um mero mecanismo operativo, difundindo um modelo de desenho urbano e não de reforma da sociedade. Esse modelo, privilegiando o traçado orgânico, bastante difundido na América do Sul, chegou até o Brasil na implantação dos primeiros empreendimentos da *City of San Paulo Improvements and Freehold Land Company Limited.*, a *Cia. City*, em São Paulo, logo na segunda década do século XX, através da implantação de um bairro-jardim para classe média alta, o Jardim América, em São Paulo (ANDRADE, 1998; BACCELLI, 1982)¹.

1 Sobre a difusão do subúrbio-jardim alguns títulos consultados: EATON, Leonard K. *The American Suburb: dream and nightmare*. **Landscape**, Berkeley, v. 13, n. 2, Winter, 1963-1964; FISHMAN, Robert. **Bourgeois Utopias: The Rise and Fall of Suburbia**. New York: Basic Books 1987; FICHER, Irving D. **Frederick Law Olmsted and the City Planning Movement in the United States**. Michigan: UMI Research Press, 1986.

Entretanto, antes de passar para o estudo de caso de Maringá, é importante apontar ainda mais algumas ponderações relativas ao objeto em questão e as transferências culturais no campo da urbanística. Conforme salientou Roncayolo,

não se trata de reduzir a história à história das idéias sobre a cidade, nem de atribuir todo o poder inovador a essas idéias. Mas as representações não são passivas, elas são veiculadas por grupos precisos, definidos por uma formação, uma competência, um modo de intervenção sobre a sociedade (RONCAYOLO, 1990, p.138).

Revel também mostrou como a abordagem da micro-história se propõe a enriquecer a análise social tomando suas variáveis mais numerosas, mais complexas e também mais móveis, ainda que esse individualismo metodológico faça parte de um conjunto social – a experiência coletiva (REVEL, 1998). Portanto, não há oposição entre a história local e a história global, pois uma pode ser considerada ‘modulação particular’ da outra. Assim, acreditamos que as condições locais de leituras dessas práticas permitem colocar o plano urbanístico de Maringá não apenas como um reflexo do pensamento urbanístico europeu, mas no ângulo dinâmico das transferências inscritas em um universo de trocas.

MARINGÁ CIDADE-JARDIM: A RELAÇÃO ENTRE O PARTICULAR E O UNIVERSAL

Como sabemos, para o estudo da História a cidade não é apenas um cenário ou uma moldura, mas um ponto de convergência de enfoques pluridisciplinares (LEPETIT, 2001a). A transferência de discursos e imagens não pode mais ser analisada sob categorias ultrapassadas como influência, reflexo, derivação. A dimensão histórica e as condições locais das leituras e práticas permitem-nos colocar as questões sob o ângulo dinâmico da apropriação de diferentes experiências e competências dos atores sociais e das condições de possibilidades dos contextos em que atuam.

Procurando elucidar tais questões, optamos pelo caminho sugerido por Lepetit. O autor enfoca a análise que caracteriza uma dupla aproximação de escala: a primeira – que pode ser denominada macroscópica – analisa o sistema urbano como um modo em que um conjunto de cidades se organiza em uma configuração espacial e hierárquica; a segunda – já em menor escala, ou, se quisermos, microscópica – concebe o sistema urbano como uma formação real dentro de uma topografia particular, impressa em uma sociedade estruturada, explicável em relação ao aparato institucional do Estado e traduzível em manifestações culturais diversas. Essa inversão de perspectiva proposta por Lepetit está imbricada na micro-história italiana (Carlo Guinzburg e Giovanni Levi) e também pode ser mapeada a partir da teoria braudeliana, como a chamada *história*



dos sistemas urbanos (LEPETIT, 2001b)². Entretanto, conforme apontou Salgueiro, considera também a circularidade e ressonância de ideias, que pode estar inserida na história social e na epistemologia cultural dos profissionais do urbanismo, em que a história das técnicas, das biografias intelectuais e profissionais, desenvolvidas em adequação às circunstâncias locais, leva em conta as variações temporais, as relações entre o universal e o singular.

No caso de Maringá – cidade eleita para este estudo – estabelecemos a relação entre o singular e o universal. Em primeiro lugar, quem planejou essa cidade, ainda que sob encomenda da empresa imobiliária? Formulamos perguntas como: quem foi esse profissional, quais suas influências? Através da possibilidade de uma história cruzada buscamos algumas respostas às perguntas formuladas, mais especificamente através de uma biografia profissional, objetivando a relação entre a história local e as transferências urbanísticas, em diferentes temporalidades.

Salgueiro chama a atenção para a atualidade da biografia intelectual, em que tal proposta,

a escolha do individual, não significa pensá-lo contraditório ao social, mas em vez disso, seguir o fio do itinerário particular de um homem que, por sua vez, são situados na multiplicidade dos espaços e tempos de trajetórias convergentes. As séries documentais, aparentemente circunscritas a um indivíduo, acabam indicando situações vividas em comum: no tempo curto de uma existência cujo espaço é mais ou menos restrito, na longa duração de um universo cultural sem fronteira. Uma experiência social é assim restituída na complexidade dos seus aspectos mais diversificados. Não há, portanto, oposição entre história local e história global. (SALGUEIRO, 1997, p. 13-14).

A autora oportunamente lembra que

fazer bibliografias hoje significa ver não apenas o que essas biografias têm em comum com os debates correntes, mas também em que elas diferem destes, já que se inscrevem em regimes de historicidade descontínua, marcados por temporalidades múltiplas (SALGUEIRO, 1997, p. 19).

Da mesma maneira, este ensaio faz uso de vários dados que associam, conforme sugeriu Salgueiro, a história da engenharia à história das ciências, das técnicas e da educação profissional, não mais como disciplinas separadas, mas ligadas entre si e inscritas em uma história cultural mais ampla. Ou seja, a redução da escala de análise, mas aliada a uma pluralidade geográfica.

2 Uma influência importante de Lepetit é a obra de: LEVI, Giovanni. **Le pouvoir au village**: Histoire d'un exorciste dans le Piémont du XVII siècle. Paris: Gallimard, 1989.

Conforme apontamos anteriormente, a cidade de Maringá tem a sua criação associada à ideia de *cidade nova*, *cidade planejada* e *cidade-jardim*. Desde sua fundação (1945) que se faz alusão a tais termos. Em um primeiro momento, divulgado através da publicidade veiculada pela empresa imobiliária, e posteriormente pelo imaginário que se criou em volta desse discurso. Pois bem, por que essa cidade se diferenciou das demais cidades implantadas pela Companhia que loteou a região? A hipótese para algumas respostas repousa na contratação do profissional que elaborou o plano de Maringá, o engenheiro Jorge de Macedo Vieira. Provavelmente a concepção de um plano diferente das outras cidades se deva mais à trajetória desse profissional do que à atuação da loteadora. Portanto, pensar em Maringá enquanto cidade-jardim é pensar na ‘dilatação’ desse termo.

Portanto, entender Maringá enquanto cidade moderna e planejada, uma cidade-jardim, é pensar também na dinâmica de transferências dessas ideias e na formação dos profissionais aqui no Brasil. Assim, poderíamos dizer que Maringá absorveu tendências de um traçado orgânico, difundido através da implantação dos primeiros subúrbios e bairros-jardins estrangeiros. Essa influência está explícita na obra do engenheiro que desenhou o plano, o que pôde ser mapeado na sua obra profissional. No entanto, essa é apenas uma tendência **formal** do desenho, em outra temporalidade e espacialidade.

Formado em 1917 pela Escola Politécnica da Universidade de São Paulo, profissional de longa experiência com urbanismo, Vieira planejou cerca de dezenove bairros na capital paulista e inúmeros projetos para outras cidades (STEINKE, 2002). Foi contratado para fazer o plano urbanístico de Maringá em 1943.

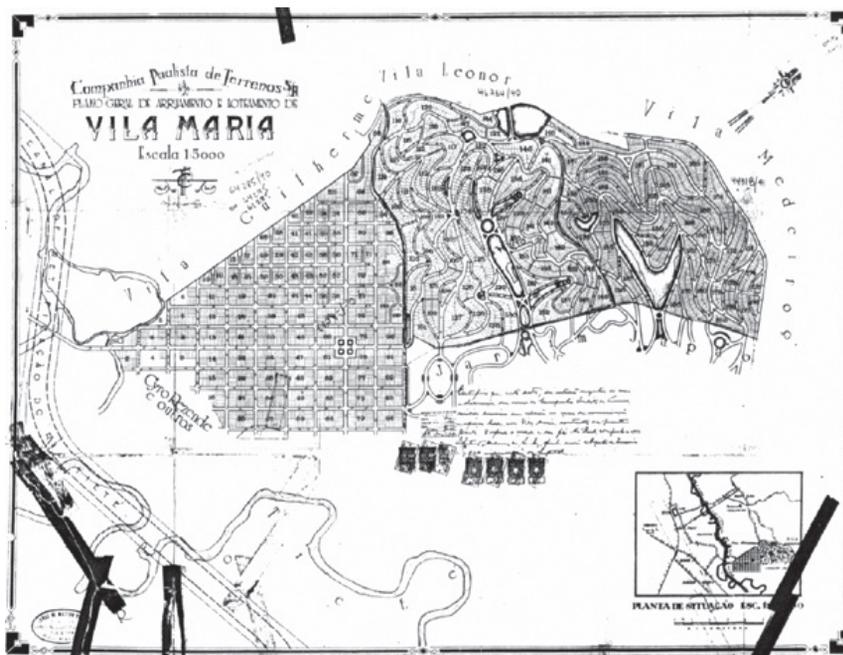


Figura 2 - Bairro paulistano Vila Maria, planejado por Vieira. Observe o traçado orgânico em comparação com a malha ortogonal já existente no lado esquerdo.

O urbanista Jorge de Macedo Vieira (1894-1978) é fruto de uma época em que os profissionais recebiam uma formação voltada para a atuação na escala da cidade, segundo o modelo adotado na estrutura curricular da referida escola, aproximando-se do modelo alemão, que unificava o ensino do curso fundamental e dos cursos especiais em uma única escola e a arquitetura era uma especialização da engenharia. Essa ênfase vem da necessidade de formar profissionais em consonância com o processo de modernização tecnológica que começava a se destacar no país. Em termos práticos, significava formar profissionais que atuassem na cidade através de grandes intervenções, envolvendo saneamento, circulação e desenho urbano, com uma visão de totalidade, que englobasse o conjunto da área urbana da época (LEME, 1999; FICHER, 1989).

Em 1917, Vieira estagiou na *City of San Paulo Improvements and Freehold Land Company Limited*, empresa imobiliária cuja atuação na urbanização da cidade de São Paulo é bem conhecida, na qual também trabalharia durante os dois anos seguintes como engenheiro. Nesse mesmo período, a *Cia. City* contratava os serviços do escritório dos arquitetos Raymond Unwin e Barry Parker, expoentes do movimento pela cidade-jardim na Inglaterra (ANDRADE, 1998; KAWAI, 2000). Esses loteamentos residenciais com traçado orgânico (bairro-jardim) de alto padrão imprimiram profunda influência na obra do profissional Jorge de Macedo Vieira.

Nas linhas acima, vale assinalar a aproximação com o traço de Macedo Vieira claramente identificável na adoção de ruas curvas e ruas retas, conforme o uso e necessidade, sempre atentando para a topografia. Os dezenove bairros-jardins paulistanos projetados por Vieira na cidade de São Paulo têm a característica de abrigar, em sua grande maioria, loteamentos de padrão popular, diferentemente da *Cia. City*, preenchendo vazios intersticiais, ou então bairros mais afastados da então região central. Enlaçar a questão da interdisciplinaridade com as referências da produção do conhecimento e o modo em que se realiza a comunicação em um determinado meio social – nesse caso, a obra do urbanista Macedo Vieira, a formação na Escola Politécnica e a experiência profissional na *City* – permite refletir sobre a importância de reconhecer a existência e a troca de um conhecimento específico (STEINKE, 2002).

Com uma pequena incursão em algumas das obras, talvez as mais significativas, do profissional Jorge de Macedo Vieira, podemos perceber que este atuou por praticamente meia década, na maioria das vezes elaborando projetos urbanísticos para empresas imobiliárias, ainda que seu escritório tenha, segundo pudemos levantar através da documentação, feito inúmeros projetos de arruamentos, casas residenciais, estradas, entre outros.

Essas mesmas preocupações estariam presentes na criação dos planos para as cidades novas. No caso de Maringá, o urbanista faz um esboço inicial do plano, não

desenhando toda a área da cidade, mas em uma sugestão sobre *como deveria ser a expansão da malha urbana* a partir de uma ideia inicial.

Observando a planta da cidade de Maringá, podemos afirmar que esta recebeu um traçado que mescla linhas dispostas ortogonal e radialmente. No plano original, a zona plana é destinada ao comércio, com arruamentos ortogonais que dão origem às quadras em xadrez. A zona industrial se estende pela linha da ferrovia e, próximo a ela, se localiza o bairro operário e a zona dos armazéns. Tudo isto associado a um rígido zoneamento das funções urbanas. Essa funcionalidade colocada através da legislação é uma característica constante nos projetos urbanos a partir dos anos 1940, isto é, as funções da área industrial, comercial e residencial são previstas e controladas através do zoneamento.

Prevista inicialmente para suportar uma população de duzentos mil habitantes, a cidade foi projetada com seu traçado adaptando-se às curvas de nível do terreno. Uma grande avenida, com refúgios centrais, destinados ao ajardinamento e arborização, faz a ligação da estação ferroviária ao centro cívico, o qual se destaca pela peculiaridade de sua forma. Os elementos do **centro cívico** são importantes para a constituição do espaço enquanto simbologia. A praça, a catedral, a prefeitura, o fórum, a agência dos correios, a biblioteca municipal formam um conjunto. O eixo monumental, organizado através da continuidade entre a praça da catedral, a Avenida Getúlio Vargas e o terminal rodoferroviário (hoje modificados) e a vila olímpica formam uma síntese (STEINKE, 2002).

As avenidas de acesso rápido, por sua vez, além de fazer a conexão entre os bairros e o centro, são aproveitadas para contornar parques urbanos, se transformando em amplas avenidas, as chamadas *parkways* (avenidas-parque). São criadas áreas de preservação nas cabeceiras dos córregos, que deveriam funcionar como áreas de lazer.

A regularidade clássica vista no centro cívico dá lugar ao traçado irregular na área residencial. Nos bairros, as ruas seguem a declividade natural, na busca de acompanhar o terreno ao máximo em sua topografia, sempre caindo em um raio concêntrico. Essas radiais, chamadas redondos, se transformam em praças. Os anéis – as radiais – a encontram-se distribuídos por toda a malha urbana, sempre servindo à função de deslocamento, seja na área central, seja entre esta e os bairros, permitindo o *perpetuu móbile*. Tal opção permitiu a adoção de uma leve sinuosidade no traçado dos bairros residenciais, reservando para algumas artérias principais o trânsito mais intenso, privilegiando, assim, as vias secundárias para o trânsito doméstico e quadras irregulares (STEINKE, 2002). Podemos introduzir o assunto e estabelecer uma discussão, perguntando aos alunos: como eles veem a diferença entre o centro cívico e as áreas comerciais? Como percebem a monumentalidade do eixo central? Como é apreendida



por eles a diferença entre as ruas sinuosas dos bairros residenciais do plano inicial e as ruas retangulares do centro comercial?



Figura 3 - Fotografia aérea da implantação do projeto de Maringá, em 1950. Ao fundo, avista-se um dos parques e a avenida que o contorna. Em primeiro plano, as radiais (raios concêntricos) ainda em fase de implantação.

A praça é como um símbolo histórico, demarcado geograficamente dentro da cidade. Apresenta-se como gênese do lugar. Em uma malha urbana quadriculada, temos a figura da praça em um traçado regulador, onde estas admitem uma figura definida: é a praça da igreja matriz, a praça do coreto, entre outras. Essa ortogonalidade evidencia a praça também como desenho ortogonal, na maioria das vezes, da mesma maneira que o espaço circundante. No traçado a que nos propusemos olhar com mais atenção, há a presença também de algumas praças retangulares. No entanto, nas radiais se configura de outra forma: esse espaço público, considerado como ‘coração’ da cidade, adquire outras formas, transformando tais características. Seja pela repetição, seja pela sua extensão, seja pela sua circunferência, esses raios concêntricos se tornam mais um lugar de circulação do que um local pra se ficar sentado. Sua localização e contiguidade física (a fluidez de carros em torno de si) parecem dar a impressão de velocidade e não de contemplação, que é o que geralmente se espera de um local como uma praça. Essa é uma questão que se apresenta como via de reflexão e debate em sala de aula.

Além da área reservada ao centro cívico, observa-se a previsão de equipamentos urbanos como escolas, colégios, creches, asilos, hospitais, campos de esporte, parques infantis e estádio, distribuídos de forma a estarem situados em todas as regiões do perímetro urbano para que a população pudesse usufruir com certa facilidade desses equipamentos, sem se deslocar muito. A presença desses equipamentos urbanos também pode mostra a possibilidade de levar os alunos a se remeterem ao seu bairro, à sua rua, ponderando sobre a existência – ou não – de equipamentos urbanos.

Do ponto de vista urbanístico, o traçado traz referências clássicas como o *boulevard*

e o centro cívico marcados pela monumentalidade. Já nos bairros residenciais, a escolha recai para o traçado informal do subúrbio-jardim, ou então a proposta da ideia de cidade-jardim. Essas características ilustram bem a adoção de dois modelos – até antagônicos – que formam uma amálgama de estilos e nos remetem a adequações locais e variações temporais através das transferências culturais da urbanística moderna presente em nosso país no começo do século XX³.

Com tais considerações, queremos chamar a atenção para estudos de caso localizados. Para entendê-los, é preciso buscar a abordagem da micro-história, na qual:

a escolha de uma escala particular de observação produz efeitos de conhecimento e pode ser posta a serviço de estratégias de conhecimentos. Variar a objetiva não significa apenas aumentar (ou diminuir) o tamanho do objeto no visor, significa modificar sua forma e sua trama. Ou, para recorrer a um outro sistema de referências, mudar as escalas de representação em cartografia não consiste apenas em representar uma realidade constante em tamanho maior ou menor, e sim em transformar o conteúdo da representação (ou seja, a escolha daquilo que é representável). Notemos desde já que a dimensão 'micro' não goza, nesse sentido, de nenhum privilégio especial. É o princípio da variação que conta, não a escolha de uma escala particular (REVEL, 1998, p. 20).

Essa transferência de modelos pressupõe a cidade que pode ser regida por uma lógica abstrata, ou seja, universal. Do ponto de vista cultural, há distâncias consideráveis entre a cidade-jardim inglesa e as cidades contemporâneas, ainda mais as sul-americanas. Poderíamos questionar, então, qual a atualidade de aprofundar um estudo sobre a problemática de modelos urbanos europeus, criados e exportados?

Para compreender Maringá enquanto cidade-jardim, é necessário entendermos a obra do profissional Jorge de Macedo Vieira. Para isso, temos que pensar nos ritmos diacrônicos do tempo e do espaço na história local. A ação individual do planejador Vieira deve ser por nós reconhecida nos sistemas coletivos – a cultura urbanística presente no começo do século XX –, fazendo com que as práticas sejam da mesma ordem da representação, ainda que inscritas em eventos históricos particulares. Conforme salientou Lepetit, *a acolhida da inovação depende da inovação do meio receptor* (LEPETIT, 2001b, p. 36).

De acordo com Duby (1998), a cultura nunca é recebida uniformemente pelo conjunto de uma sociedade, pois esta se decompõe em meios culturais distintos, por vezes antagônicos, e a transmissão da herança cultural se encontra governada pela

3 Mais informações sobre o assunto em: STEINKE, R.; MARANHO, J. G. Um olhar sobre a forma urbana. (Passagens Urbanas). In: ENCONTRO NACIONAL DA Anpuh/SC, 10., Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2004.



disposição das relações sociais⁴. A singular forma de organização familiar de seu escritório, o ambiente cultural em que o engenheiro viveu no primeiro quartel do século XX na capital paulista, a formação na Escola Politécnica, o contato com os profissionais da área, associado à experiência na *Cia. City* formam elementos que, agregados, ajudam a elaborar o pensamento do urbanista Jorge de Macedo Vieira. Ainda assim, tal quadro não basta para formarmos sua concepção de planejador se não pensarmos também nas transferências culturais.

O estudo das transferências culturais no campo da urbanística mostra a fecundidade da articulação dos diferentes níveis, do cruzamento de fontes, das múltiplas e complementares escalas de observação. Da mesma forma, a dinâmica experimental dos atores sociais e de suas trajetórias torna-se importante para o estudo dessas transferências. Nelas, vemos a diferenciação das temporalidades, os processos de mudanças e as reutilizações das formas passadas, os desníveis que ocorrem entre as dimensões econômicas, sociais e culturais.

A RELEVÂNCIA DO TEMA ENQUANTO MATERIAL PEDAGÓGICO

Segundo as novas diretrizes curriculares, a escolha metodológica representa a possibilidade de orientar trabalhos com a realidade presente, relacionando-a e comparando-a com momentos significativos do passado. Didaticamente, as relações e as comparações entre o presente e o passado permitem uma compreensão da realidade em uma dimensão histórica que extrapola as explicações sustentadas no passado ou apenas no presente imediato (BRASIL, 1997, p. 39).

Priorizar o uso da linguagem fluente, com conteúdo dinâmico e alçando uso de recursos visuais como mapas, fotos e plantas é o caminho sugerido. Ou seja, através da escolha dos documentos e dos conteúdos devemos levar o aluno a desenvolver noções de diferença e de semelhança, de continuidade e de permanência no tempo e no espaço. Assim, pensamos estar contribuindo ao compartilhar com as novas gerações que estão hoje nas cadeiras escolares, um assunto instigante e ao mesmo tempo particularmente interessante por fazer parte da vida de cada um de nós, como é o caso do planejamento da cidade de Maringá.

Nosso objetivo foi usar a linguagem da transversalidade, ao tratarmos de urbanismo, mas também abordar questões que levam a refletir sobre o meio ambiente, a formação de nossas cidades, a segregação espacial, entre muitos outros temas. Para tanto, valorizar a iconografia, utilizando mapas, fotografias, peças gráficas para uma melhor

⁴ DUBY, Georges. A história cultural. In: RIOUX, Jean; SIRINELLI, Jean (Dir.). **Para uma História cultural**. Lisboa: Estampa, 1998. p. 407.

elucidação do assunto é de fundamental importância na abordagem de tais temas, tomando como ponto de partida o próprio entorno em que vivemos, o que pode levar o interlocutor a ser surpreendido ao lançar um olhar inesperado para as ruas pelas quais passa todos os dias, o bairro em que mora, percebendo como este se caracteriza. Conhecer a história regional e local é uma forma de levar o aluno a ter mais consciência das questões ambientais e sociais. Tomar consciência da paisagem urbana que muitas vezes passa despercebida: a igreja, a prefeitura, a câmara municipal, a biblioteca e o fórum, formando uma síntese, um conjunto, chamado de centro cívico; ou então, compreender melhor as diferenças entre os bairros centrais e periféricos. Trabalhando os significados de exemplos como estes, buscamos levar o aluno a compreender a história do local onde mora.

Ao pensarmos em um material que sirva de apoio didático, pensamos no diálogo da História com as demais Ciências Humanas, o que podemos observar nas recentes discussões relativas ao assunto e que têm favorecido estudos das diferentes problemáticas contemporâneas em suas dimensões temporais, ou seja, por meio de trabalhos interdisciplinares, novos conteúdos podem ser considerados em perspectiva histórica, como no caso da apropriação, atuação, transformação e representação da natureza pelas culturas, da relação entre trabalho e tecnologia [...] (BRASIL, 1998, p. 33).

Assim, na elaboração deste capítulo preocupamo-nos em destinar tal exercício não especificamente para a área de História, e sim trabalhar interdisciplinarmente, disponibilizando um texto de história urbana que poderá ser utilizado em disciplinas de História, Geografia e Ciências, entre outras, além de trabalharmos com um tema de história local e regional, mas nem por isso podemos perder a universalidade do tema.

Da mesma forma, as pesquisas históricas desenvolvidas a partir de diversidade de documentos e da multiplicidade de linguagem têm aberto portas para o educador explorar diferentes fontes de informação como material didático e desenvolver métodos de ensino que, no tocante ao aluno, favorecem a aprendizagem de procedimentos de pesquisa, análise, confrontação, interpretação e organização do conhecimento histórico escolar (BRASIL, 1998, p. 33).

Por fim, cabe aqui registrar que o atual quadro delineado pela situação de nossas cidades e sua ocupação indiscriminada exige que disseminemos e discutamos a questão dos problemas urbanos. Faz-nos lembrar também das palavras do historiador Jacques Le Goff em sua obra 'Por Amor às Cidades', ao mencionar a nostalgia com que o século XIX observaria o fenômeno urbano quando postula que é preciso esperar nossa época, que se inquieta com o futuro das cidades, para que elas soem como sinais de alarme (LE GOFF, 1988).





Proposta de Atividades

CONTEXTO HISTÓRICO

Objeto: mapa da ocupação do norte paranaense, mostrando a implantação da rede de cidades, a ferrovia e as estradas.

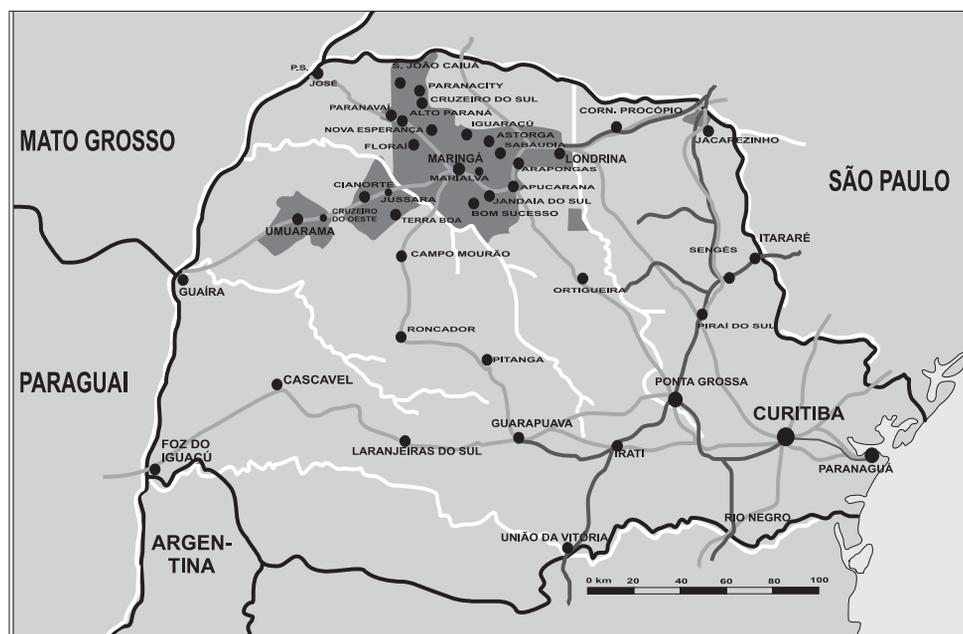


Figura 4 - Imagem mostrando a ocupação da região norte paranaense, com destaque para a área comercializada pela C.T.N.P./C.M.N.P.

Possibilidades de exercício/reflexão

- Perceber o histórico da gradual ocupação regional do norte e noroeste paranaense no período de 1930-1960; a dinâmica da ocupação dentro do sistema de implantação capitalista, com a venda de lotes e a implantação de estradas e ferrovias, bem como a escala do território ocupado pela companhia imobiliária em relação ao território total do Estado. Também é possível refletir sobre a cobertura florestal e a devastação da área, percebendo a importância dos meios de transporte, como a ferrovia enquanto meio de comunicação e escoamento de produção e a relevância das imagens publicitárias na venda das terras.

CIDADE PLANEJADA

Objeto: planta atual da cidade de Maringá.

O espaço urbano
enquanto espaço de
reflexão histórica

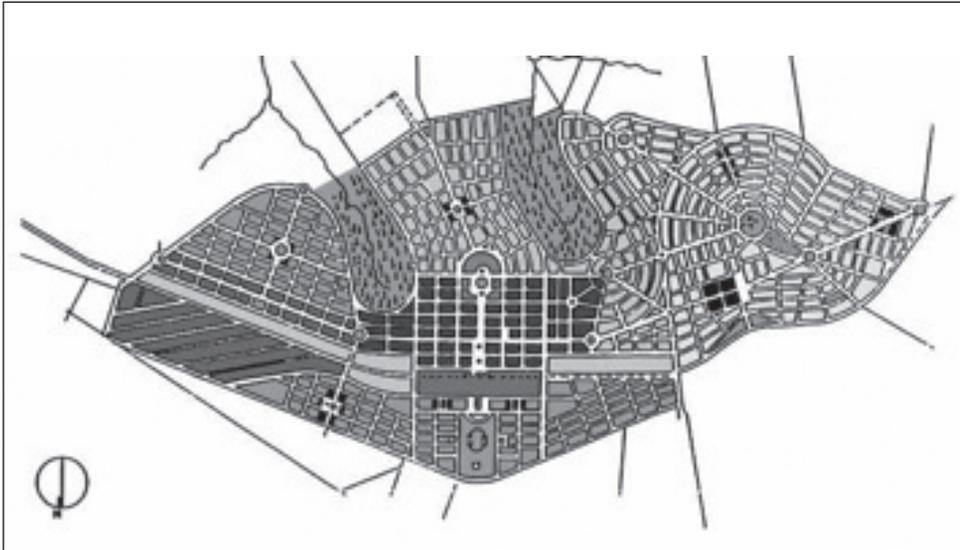


Figura 5 - Planta da cidade de Maringá; PMM, 2005.

Possibilidade de reflexão: análise do Projeto Urbanístico de Maringá

- Como se constituem os bairros residenciais, os espaços públicos (parques, praças e jardins);
- Perceber a presença do eixo monumental a partir do centro cívico até a Avenida Colombo;
- Observar a presença de radiais (as praças redondas), das artérias (as ruas curvas e as ruas retas, as principais e as secundárias);
- Comparação entre o traçado ortogonal (malha xadrez) e o informal (traçado orgânico) dentro desse projeto.



REDE URBANA

Objeto: planta de uma cidade de malha ortogonal implantada pela Cia.

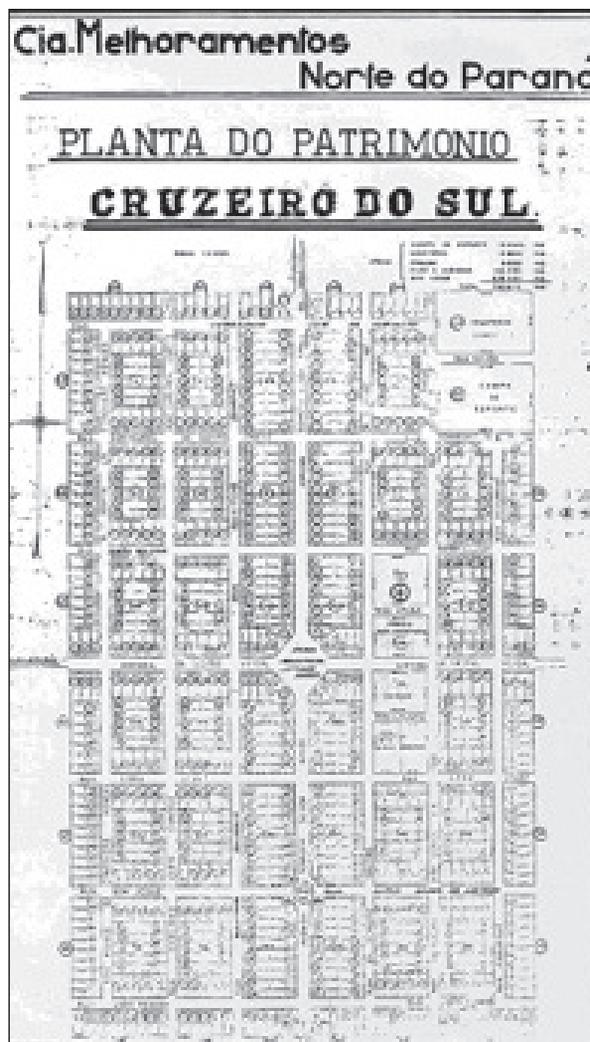
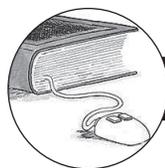


Figura 6 - Cruzzeiro do Sul. Exemplo de uma planta ortogonal – a chamada ‘malha xadrez’ – implantada no norte do Paraná.

- Perceber visualmente como se organiza o chamado traçado xadrez;
- Comparação entre as duas cidades: a ortogonal e a orgânica.



Referências

ANDRADE, C. R. M. **Barry Parker**: um arquiteto inglês em São Paulo. 1998. Tese. (Doutorado)-FAU, USP, São Paulo, 1998.

BACELLI, Roney. **A presença da Cia. City em São Paulo e a implantação do primeiro bairro-jardim**. 1982. Dissertação (Mestrado)- FFLCH/USP, Departamento de História, São Paulo, 1982.

BENÉVOLO, L. **As origens da urbanística moderna**. Lisboa: Editorial Presença, 1987.

BRASIL. Sec. de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Mec/Sef, 1998.

CHARTIER, R. **A História cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1987.

CITRON, Suzanne. **Ensinar História hoje: a memória perdida e reencontrada**. Lisboa: Livros Horizontes, 1990.

COMPANHIA MELHORAMENTOS NORTE DO PARANÁ. **Colonização e desenvolvimento do cinqüentenário da CMNP**. [S. l.], 1977.

DEAN, W. **A ferro e fogo: a História da devastação da mata atlântica**. São Paulo: Cia das Letras, 1996. 484 p.

DUBY, Georges. A história cultural. In: RIOUX, Jean; SIRINELLI, Jean (Dir.). **Para uma História cultural**. Lisboa: Estampa, 1998.

FICHER, S. **Ensino e profissão: o curso de engenheiro-arquiteto da Escola Politécnica de São Paulo**. 1989. Tese. (Doutorado)-FFLCH/USP, Departamento de História, São Paulo, 1989.

FISHMAN, Robert. **Bourgeois Utopias: the Rise and Fall of Suburbia**. New York: Basic Books, 1987.

FONSECA, Selva G. **Caminhos da História ensinada**. Campinas, SP: Papirus, 1993.

GALANTAY, E. Y. **Nuevas ciudades: de la antigüidad a nuestros días**. Barcelona: Gustavo Gili, 1977.



HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

HALL, P. **Cidades do amanhã**. São Paulo: Perspectiva, 1993.

HENDLICH, A. M. Maringá e a Rede Urbana Regional: resgate histórico-geográfico. **Boletim de Geografia**, Maringá, 1999.

HOWARD, Ebenezer. **Cidades-Jardins do amanhã**. São Paulo: Hucitec; Edusp, 1996.

KAWAI, C. **Os loteamentos de traçado orgânico no município de São Paulo na primeira metade do século XX**. 2000. Dissertação (Mestrado)- FFLCH/USP, Departamento de Geografia, São Paulo, 2000.

LE GOFF, J. **Por amor às cidades**. São Paulo, Unesp, 1988.

LEME, M. C. (Coord.) **Urbanismo no Brasil 1895-1965**. São Paulo: Studio Nobel; FAU/USP/FUPAM, 1999.

LEPETIT, Bernard. Das capitais às praças centrais: mobilidade e centralidade no pensamento econômico francês. In: SALGUEIRO, H. A. **Cidades capitais do século XIX**. São Paulo: Edusp, 2001a.

LEPETIT, Bernard. **Por uma nova História urbana**. São Paulo: Edusp, 2001b.

NOELLI, Francisco Silva; MOTA, Lucio Tadeu. A pré-história da região onde hoje se encontra Maringá, Paraná. In: DIAS, Reginaldo B.; GONÇALVES; José H. R. (Org.). **Maringá e o Norte do Paraná**. Maringá: Eduem, 1999.

PEÑA, F. Roch. Mirando hacia atrás: la Ciudad Jardín cien años después. **Ciudad Y Territorio: Estudios Territoriales**, v. xxx, n. 116, verano, 1998.

PROENÇA, Maria C. **Ensinar/aprender História: questões de didática aplicada**. Lisboa: Livros Horizontes, 1990.

REVEL, Jacques (Org.). **Jogos de escalas: a experiência da microanálise**. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

REVISTA A PIONEIRA. Londrina, 1950-1952.

RICOEUR, P. **Tempo e narrativa**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

RONCAYOLO, M. **La ville e ses territoires**. Paris: Gallimard, 1990. Folio Essais.

SALGUEIRO, H. A. **Aarão Reis: o progresso como missão**. Belo Horizonte: Centro de Estudos Históricos e Culturais. Fundação João Pinheiro-CREA/MG, 1997. (Coleção Centenário).

SALGUEIRO, H. A. O pensamento francês na fundação de Belo Horizonte: das representações às práticas. In: SALGUEIRO, H. A. **Cidades capitais do século XIX**. São Paulo: Edusp, 2001.

STEINKE, R. **Ruas curvas versus ruas retas**. 2002. Dissertação (Mestrado)- Departamento de Arquitetura e Urbanismo, USP, São Carlos, 2002.

STEINKE, R.; MARANHO JACINTHO, G. Um olhar sobre a forma urbana. In: ENCONTRO NACIONAL DA Anpuh/SC, 10, 2004. Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, UFSC, 2004. Passagens Urbanas.

TOMAZI, N. D. Construções e silêncios sobre a (re)ocupação da região norte do Estado do Paraná. In: DIAS, Reginaldo B.; GONÇALVES; José H. R. (Org.). **Maringá e o Norte do Paraná**. Maringá: Eduem, 1999.

UNWIN, R. **La practica del urbanismo: una introducion al arte de proyectar ciudades y barrios**. Barcelona: Gustavo Gilli, 1984. (1909).

O URBANISMO do Engenheiro Jorge de Macedo Vieira. In: BIENAL INTERNACIONAL DE ARQUITETURA DE SÃO PAULO, 4., 1999-2000, São Paulo. **Catálogo da Exposição**. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 1999-2000.



6

Habitação social: um tema para debater em sala de aula

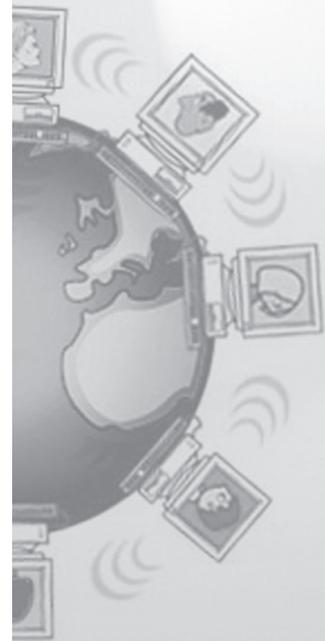
Rosana Steinke / Giuliano Maranhão-Jacinto

HABITAÇÃO SOCIAL ENQUANTO TEMA: UM BREVE HISTÓRICO

Levar até a sala de aula um tema que trata da presença dos conjuntos habitacionais populares em Maringá mostra a possibilidade de introduzir debates e exercícios sobre a configuração espacial e a evolução da malha urbana dessa cidade usando o referencial do cotidiano dos estudantes. Representando um importante espaço para a memória urbana e para o imaginário da comunidade maringaense, destacamos a relevância de um tema que junte, em uma mesma discussão, um estudo de história social e história local na possibilidade de um frutífero diálogo.

Como sabemos, em 1964, com a implantação do regime militar em nosso país, foi criado o BNH (Banco Nacional da Habitação), cuja atuação iria até 1986. A ação do governo no campo da habitação passa então à construção intensiva de casas para venda, articulando a questão habitacional com a problemática urbana e estimulando o setor da construção civil (BONDUKI, 1998). Centralizando praticamente todos os recursos disponíveis para o investimento em habitação e grande parte dos recursos destinados ao saneamento urbano, o BNH difundiu um tipo de intervenção adotada em quase todas as cidades do país, independentemente de suas especificidades urbanas, sociais e culturais, caracterizando-se pela gestão centralizada e ausência da participação comunitária (BONDUKI, 1998, p. 319).

Como demonstram alguns estudos, com o fim do BNH, a partir de 1986, desestruturou-se a política habitacional em nosso país e o Estado deixa de ter a responsabilidade de financiar diretamente programas habitacionais para a população de baixa renda, sendo apenas implantados alguns programas pontuais a partir desse momento (SAMPAIO, 2002; BONDUKI, 1998). Percebemos, ao longo da história, que diferentes períodos mostram as diferentes iniciativas para se enfrentar o problema da habitação em massa em nosso país. Ainda assim, podemos dizer que, apesar das inúmeras tentativas, o cortiço – ou a favela – continua sendo uma solução para parte da população.



HISTÓRIA LOCAL E HISTÓRIA DA CIDADE: POSSIBILIDADE DE ABORDAGEM

Fonseca (1993) assevera que na relação orgânica entre educação, cultura, memória e ensino de história estas se complementam. Foi assim que pensamos na presença dos conjuntos habitacionais populares em uma cidade brasileira de porte médio. No texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de História reforça-se a preocupação com a inclusão da diversidade cultural em alguns de seus objetivos gerais, como ao valorizar o patrimônio sociocultural. Nossa intenção foi avançar nesse sentido, mostrando a importância histórica da criação de novos espaços de habitar, configurados através de conjuntos habitacionais destinados às classes populares.

A região na qual se insere Maringá, no norte do Paraná, até meados da primeira metade do século XX era habitada por índios e caboclos que há muito tempo aqui viviam e que, nesse processo de ocupação, na sua maioria, foram extintos ou expulsos (NOELLI; MOTA, 1999). A partir dos anos 1930, foi gradativamente povoada por colonos – os chamados pioneiros – que vinham dos mais diversos lugares. A partir de relatos dos pioneiros e da história oficial, entre outros discursos, criou-se a ideia de uma área ‘despovoada’, constituindo um imenso ‘vazio demográfico’ pronto a ser ocupada pela expansão capitalista (TOMAZI, 1999).

Ainda que tenha recebido um planejamento *a priori*, a expansão da malha urbana dessa cidade não seguiu o conceito inicial, havendo mesmo um distanciamento da ideia original (que pode ser observado na planta). Hoje, com praticamente 300 mil habitantes, Maringá é constituída, na sua grande maioria, de bairros com traçado ortogonal, a chamada ‘malha xadrez’, comum na maioria das cidades brasileiras. Se a irregularidade sugerida pelo desenho original, implantado apenas na área central, reservava às ruas residenciais um traçado curvo, já aos conjuntos habitacionais populares, implantados posteriormente, seriam destinadas quadras regulares.

Historicamente, podemos recuperar as décadas de 1930-1960 como de intensa migração para a região e, a partir dos anos 1940 e 1950, especificamente para o chamado Norte Novo, para a região que abrange Maringá. Os dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) informam que, na década de 1950, a população urbana de Maringá era constituída de 18,84% da população do município e, na década seguinte, esse índice subiu para 45,70%. Já na década de 1970, os números do censo mostram 82,47% da população já morando na cidade. Nos anos 1980, o IBGE aponta 95,51% da população vivendo na zona urbana, e na década de 1990, os números registram apenas 4% vivendo no campo.

Com a crescente substituição dos cafezais pelas novas culturas mecanizadas, verifica-se uma expressiva migração do campo e das pequenas cidades para cidades médias nessa região. Com o aumento da população urbana, nota-se a carência na

infraestrutura urbana, principalmente a falta de moradias nessa cidade. Para atendê-la, surgem os primeiros conjuntos habitacionais promovidos pelo governo ainda na década de 1960.

A partir desse histórico, é possível abordar a questão da devastação da natureza, em larga e rápida escala, trabalhando ainda questões como os mitos do *pioneiro*, da *terra da promessa*, do *el dorado*, do *vazio demográfico*. Com tal perspectiva, podemos estimular a compreensão e a sensibilidade dos alunos para compreender a história regional, bem como a história de vida dos pais, avós e deles mesmos, buscando uma postura reflexiva. Nas palavras de Fonseca:

[...] ensinar e aprender história requer de nós, professores de história, a retomada de uma velha questão: o papel formativo do ensino de história. Devemos pensar sobre a possibilidade educativa da história, ou seja, a história como saber disciplinar que tem um papel fundamental na formação da consciência histórica do homem, sujeito de uma sociedade marcada por diferenças e desigualdades múltiplas (FONSECA, 2003, p. 38).

A partir de tais reflexões, buscamos inspiração para cruzar ou mesmo subverter as fronteiras impostas entre as diferentes culturas e grupos sociais, entre a teoria e a prática, a política e o cotidiano.

A IMPORTÂNCIA DA PRESENÇA DOS CONJUNTOS HABITACIONAIS POPULARES EM MARINGÁ

Temos por objetivo chamar a atenção para a importância da existência de conjuntos habitacionais populares em nossas cidades, na perspectiva de resgatar o contexto histórico-social de seu crescimento, identificando as transformações ocorridas na malha urbana. Como objetivos específicos, podemos pensar na história de vida da comunidade, na identificação que certamente esta tem com esses espaços, muitas vezes local de residência de alunos e professores. Como se deu a mudança do mundo rural para o urbano e a apropriação desse espaço, enquanto novo modo de habitar, pode representar um interessante olhar de investigação, pois possibilita revelar uma face ainda pouco explorada da história social dessa cidade.

Recuperando o histórico de implantação dos conjuntos habitacionais no perímetro urbano de Maringá, podemos apontar, ainda nos anos 1960, na região da Vila Moranqueira, a criação de nove conjuntos habitacionais populares, todos horizontais (SILVA, 2002). Já nos anos de 1970, observamos o aumento na produção de conjuntos habitacionais em Maringá, sendo construídas quase cinco mil unidades, entre casas e apartamentos. Nessa década, soma-se um total de doze conjuntos habitacionais populares novos, e três deles formam os primeiros conjuntos verticais implantados nessa cidade. Os edifícios se caracterizam, nos anos 1970, por introduzir um elemento novo no



modo de morar, o apartamento. Tais projetos, em muitos aspectos, se assemelham ao modelo básico do padrão BNH, com blocos repetitivos de apartamentos, identificados numericamente, com no máximo quatro pavimentos, sem elevadores, equipamentos recreativos e/ou assistenciais constituindo construções térreas isoladas, entre outros.



Figura 1 - Conjunto Residencial Martin Afonso em Maringá, construído em 1977 (160 unidades).

A produção habitacional econômica em Maringá, realizada até a década de 1970, principalmente os conjuntos verticais, revela uma conformação espacial diferente dos conjuntos construídos posteriormente, em que aquelas unidades apresentam, tanto no espaço interno quanto no espaço externo, áreas mais amplas e com localização mais próxima às áreas centrais. Chamam a atenção por inaugurar, de certa forma, um novo modo de habitar, revelando um momento de transição entre o rural e o urbano em um período em que começa a aparecer a verticalização da paisagem nessa cidade.

Fazendo parte da paisagem urbana maringaense nas últimas décadas, tais conjuntos fazem parte igualmente do imaginário urbano de seus habitantes. Cercando toda a periferia, e por vezes pulverizados em alguns lugares centrais, foi através deles que se desenvolveu a malha urbana dessa cidade. Ainda que, talvez pela monotonia de sua arquitetura, muitas vezes nos passem despercebidos e não notemos neles um aspecto da história regional a ser tratado em sala de aula, fazem parte da memória urbana e da identidade de nossa comunidade.

O texto aponta a possibilidade de recuperar vários aspectos do cotidiano e da vida material da comunidade maringaense, ainda pouco explorados. Com isso, esse exercício contribuirá em muitos aspectos para a preservação da memória da história urbana de Maringá, aumentando a percepção dos alunos para a constituição do espaço e

possibilitando reflexões futuras sobre a problemática urbana atual. Busca-se o resgate da memória popular, em contraste com a memória oficial, em que muitas vezes universos inteiros são colocados em segundo plano. Tais testemunhos são registros da diversidade das experiências sociais e dos valores culturais, coletivamente significativos.

Outro elemento a ser ressaltado, como possibilidade de reflexão, está no fato de que a maioria dos conjuntos habitacionais populares na cidade de Maringá foi promovida pelo setor público, através do BNH, e este, enquanto estruturador de uma política habitacional nacional, tenha exercido uma ação fundamental para o modelo central-desenvolvimentista. Como via de futura reflexão, o professor pode pensar em que medida tais fundamentos estão presentes na história local, no período de 1964-1986, fazendo uma ligação entre a história nacional e a história local.

Por fim, cabe ressaltar que ainda hoje o *déficit* habitacional é um grave problema em nosso país, e um trabalho que recupere a memória de um período da produção habitacional econômica pode servir como instrumento para compreendermos melhor nossa história e, assim, contribuir para a reflexão sobre novas formulações. Isso nos leva a ponderar sobre o aluno, enquanto sujeito social, com capacidade de análise e intervenção crítica na realidade, que pressupõe a compreensão da história política do país, dos embates, projetos, problemas e dificuldades nas relações entre Estado, sociedade e na construção da democracia (FONSECA, 2003, p. 136).



Proposta de Atividades

Tendo em vista vários aspectos da urbanização e da produção habitacional em Maringá, sugerimos alguns exercícios que poderiam ser feitos em sala de aula articulando a temática urbana às aulas de História.

ÍNDICES DE MOBILIDADE POPULACIONAL

ANO	1950	1960	1970	1980	1990
POP. URBANA	18,84%	45,70%	82,47%	95,51%	96%

Tabela 1 - Dados do recenseamento do IBGE na cidade de Maringá - 1950-1990

Objeto: dados dos recenseamentos da mobilidade populacional de Maringá. Sugestão: trabalhar com a relação do espaço campo/cidade e o número de habitantes a partir dos dados do censo demográfico, mostrando o expressivo crescimento da população urbana maringaense.



LOCALIZAÇÃO DOS CONJUNTOS HABITACIONAIS

Objeto: Atual planta da cidade de Maringá sobre uma placa de isopor



Figura 2 – Planta atual da cidade de Maringá com a localização dos conjuntos habitacionais.

Fonte: Prefeitura Municipal de Maringá.

Sugestão: com a planta da cidade de Maringá, trabalhar a expansão da malha urbana através das décadas. Para tanto, os alunos poderão fazer exercícios localizando os conjuntos habitacionais populares com alfinetes coloridos (uma cor definida para cada década, conforme data de implantação).

Outro exercício interessante que pode ser realizado é solicitar aos alunos que localizem a sua residência sobre o mapa, marcando-a com um alfinete. Com isso, se estará mapeando o entorno do estabelecimento de ensino e delimitando uma área comum aos envolvidos com o exercício. Essa atividade poderá despertar o interesse dos estudantes e inevitavelmente trará comparações entre distâncias (vistas mais dentro da escala do homem e não do automóvel), entre outras, ajudando na percepção do espaço e da inserção do seu bairro, da sua escola, dentro do projeto da cidade. Conforme aponta o texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais sobre o ensino de História, o espaço reservado ao estudo dos chamados aspectos políticos, quando tratam da origem e evolução da cidade, geralmente exaltam figuras empíricas individuais que contribuíram para o seu progresso, ou então traçam uma leitura linear ou evolutiva de seu crescimento. Procuramos, com tal exercício, romper com rigidez do espaço, mostrando o bairro não como uma unidade estanque, dissociada do resto, mas como fruto de uma relação entre diferentes temporalidades e espacialidades.

HISTÓRIA ORAL/DOCUMENTOS (FOTOGRAFIAS)

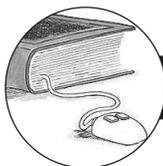
A história oral constitui uma importante fonte de documentação e exercício para os alunos. Eles podem formular perguntas sobre a origem de vizinhos e parentes, caso tenham vindo do campo, o que cultivavam, quais os motivos e em que época migraram para a cidade, procurando entender o processo dessa mudança. Nesse aspecto, tais relatos também oferecem dados diversos e visões diferenciadas sobre a implantação e ocupação dos conjuntos. Entrevistas com parentes ou amigos que moram ou já moraram em conjuntos habitacionais podem ser realizadas como atividades extraclasses. Os resultados podem ser debatidos em sala de aula.

Outra sugestão é pedir aos alunos que tragam de casa fotografias que mostrem a sua infância e que sejam tiradas no bairro onde moram ou moraram. Com isso, pode-se fazer uma discussão das formas de apropriação e transformações espaciais das unidades habitacionais, como os espaços comuns são percebidos, como a praça, os equipamentos de lazer, entre outras áreas livres, são apreendidos.



Indicação de Leitura

- *O Cortiço*. Autor: Aluísio Azevedo.



Referências

BENÉVOLO, L. **As origens da urbanística moderna**. Lisboa: Editorial Presença, 1987.

BONDUKI, N G. **Origens da habitação social no Brasil**: Arquitetura moderna, Lei do Inquilinato e difusão da casa própria. São Paulo: Estação Liberdade/Fapesp, 1998.

BRESCIANI, M. S. **Londres e Paris no século XIX**: o espetáculo da pobreza. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CITRON, Suzanne. **Ensinar História hoje**: a memória perdida e reencontrada. Lisboa: Livros Horizontes, 1990.

COMPANHIA MELHORAMENTOS NORTE DO PARANÁ. **Colonização e desenvolvimento do cinqüentenário da CMNP.** [S. l.], 1977.

CORREIA, T. B. **A construção do habitat moderno no Brasil – 1970-1950.** São Carlos: Rima; Fapesp, 2004.

COSTA, A. G. **Os conjuntos habitacionais e a sua apropriação para o processo de apropriação e construção do espaço urbano maringaense.** 1991. Monografia (Especialização)-Departamento de Geografia, UEM, Maringá, 1991.

DEAN, W. **A ferro e fogo: a História da devastação da mata atlântica.** São Paulo: Cia das Letras, 1996. 484p.

ENGELS, F. **A situação da classe trabalhadora.** Porto: Editorial Presença; Liv. Martins Fontes, 1975.

FONSECA, S. G. **Caminhos da História ensinada.** Campinas, SP: Papirus, 1993.

FONSECA, S. G. **Didática e prática de ensino de história.** Campinas, SP: Papirus Editora, 2003.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico.** [S. l.]: IBGE,[19--].

LEMOS, C. Apresentação. In: SAMPAIO, M. R. Amaral de. (Org.). **A promoção privada da habitação econômica e a Arquitetura moderna 1930-1964.** São Carlos: Rima; Fapesp, 2002.

LUZ, F. **O fenômeno urbano numa zona pioneira: Maringá.** 1980. Dissertação (Mestrado)-USP, São Paulo, 1980.

MARINS, P. C. G. Habitação e vizinhança: limites da privacidade no surgimento das metrópoles brasileiras. In: NOVAIS, F. (Coord.). **História da vida privada no Brasil.** São Paulo Companhia das Letras, 1998. v. 3.

NOELLI, Francisco Silva; MOTA, Lucio Tadeu . A pré-história da região onde hoje se encontra Maringá, Paraná. In: DIAS, Reginaldo B.; GONÇALVES, José H. R. (Org.). **Maringá e o Norte do Paraná**. Maringá: Eduem, 1999.

PLANO DIRETOR DE MARINGÁ – 1991. Maringá: Prefeitura Municipal de Maringá, [199-]. v. 1-2.

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE MARINGÁ. **Perfil da Cidade de Maringá**. Maringá: Diretoria de Planejamento Urbano, 1990.

SAMPAIO, M.R. Amaral de. (Org.). **A promoção privada de habitação econômica e a arquitetura moderna 1930-1964**. São Carlos: Rima/Faesp, 202, 316 p.

SANTOS, C. N. (Coord.). **Quando a rua vira casa**: a apropriação de espaços de uso coletivo em um centro de bairro. São Paulo: Projeto, 1985.

SILVA, G. **A formação dos conjuntos habitacionais multifamiliares de Maringá-Paraná**. 2002. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós Graduação em Geografia, UFSC, Florianópolis, 2002.

STEINKE, R. **Ruas curvas versus ruas retas**. 2002. Dissertação (Mestrado)-Departamento de Arquitetura e Urbanismo, USP, São Carlos, 2002.

TOMAZI, N. D. Construções e silêncios sobre a (re)ocupação da região norte do estado do Paraná. In: DIAS, Reginaldo B.; GONÇALVES, José H. R. (Org.). **Maringá e o Norte do Paraná**. Maringá: Eduem, 1999.

VALLADARES, L. **Passa-se uma casa**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.



Literatura no ensino de História

Edna Aparecida Ferreira Benedicto / Hudson Siqueira Amaro

LITERATURA E HISTÓRIA: CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No estudo da História, o aluno se depara com documentação histórica diversificada e determinados documentos exigem cuidados específicos na leitura. Neste capítulo, vamos refletir sobre a literatura e sua utilização como documento histórico, apontando suas possibilidades e potencialidades enquanto fonte histórica no processo de ensino-aprendizagem de História.

Os avanços do conhecimento histórico como área científica têm influenciado o ensino, afetando os conteúdos e os métodos tradicionais de ensino-aprendizagem. A metodologia da produção do conhecimento histórico no cotidiano escolar tem sido um dos problemas mais debatidos na área do Ensino de História. Esses debates são influenciados pelas transformações sociais, políticas e educacionais no interior dos espaços acadêmicos, escolares e na indústria cultural. Tais debates podem ser encontrados, por exemplo, nas novas propostas curriculares, nos cursos de formação continuada oferecidos pelo Estado e principalmente na pesquisa educacional.

Muitas são as propostas de ensino de História. Variam desde as que propõem o estudo das formações sociais em uma perspectiva marxista até aquelas com uma abordagem a partir do cotidiano e da micro-história.

A proposta dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs) considera que o ensino de História, os cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, envolve relações e compromissos com o conhecimento histórico, de caráter científico, com reflexões que se processam no nível pedagógico e com a construção de uma identidade social pelo estudante, relacionada às complexidades inerentes a realidade com que convive (BRASIL, 1997, p. 27).

Reforçando o já citado, a orientação é a de reconhecer que ensinar História é também ensinar o seu método tomando como ponto de partida a realidade social imediata, problematizando e questionando, para que o aluno consiga recuperar a relação da história da humanidade com a vida particular de cada um e com a sociedade em movimento.



Articular as novas concepções de História com as novas necessidades imediatas de conhecimento e as novas metodologias, com a incorporação da pesquisa no ensino, com as condições tais como estão dadas é o grande desafio dos professores. Nesse contexto, ensinar História requer um diálogo permanente com diferentes saberes, produzidos em diferentes níveis e espaços: saberes da própria disciplina, curriculares, profissionais, os saberes da experiência de vida dos alunos e professores, da mídia, do trabalho, da religião, da política, entre outros.

O objeto da História é o real em movimento. Seu objetivo é reconstruir, compreender e explicar a história real, que é estudada a partir de evidências que possam descortinar aspectos novos no conhecimento histórico, seja no campo de temas já conhecidos, acrescentando olhares novos, seja abrindo campos novos na seara da existência dos homens em sociedade que venham acrescentar sempre mais informações sobre estes. Nesse sentido, o objetivo de se ensinar história é formar, educar, explicando, reconstruindo, buscando e levando os alunos a compreender o real e suas relações com esse real. Logo, a lógica da prática docente é construtiva, o que implica uma busca permanente de superação do mero reprodutivismo, refletindo e questionando os conhecimentos historicamente produzidos, garantindo que alunos e professores sejam sujeitos da ação pedagógica, criando oportunidades de investigar e produzir conhecimento relativos à realidade, estabelecendo relações críticas, expressando-se como sujeitos produtores de história e de saber.

Para que esse objetivo seja alcançado, é necessário que os sujeitos do conhecimento histórico estabeleçam contato com diferentes produções de épocas passadas e presentes. As crianças, desde que nascem, são bombardeadas com um grande número de informações, difundidas no senso comum, sobre relações interpessoais e coletivas. Nesse contexto, cabe a instituição de ensino interferir em suas concepções de mundo, levando-as a desenvolver uma observação mais atenta ao que acontece ao seu redor, identificando as relações sociais em suas múltiplas e diferenciadas dimensões.

Dessa forma, é pertinente que a criança seja iniciada no universo da ciência, sendo-lhes apresentados os procedimentos da pesquisa escolar para que aprendam como manusear livros, revistas, jornais, localizar informações, estabelecer relações entre elas e compará-las, familiarizando-se, desenvolvendo domínios linguísticos, identificando as ideias dos autores, percebendo contradições e complementariedades entre elas, observando e identificando informações em imagens, textos, mapas, fotografias, objetos, etc.

Intervenções pedagógicas específicas, baseadas no trabalho de pesquisa histórica, provocam significativas mudanças na compreensão das crianças pequenas sobre quem escreve a História. Por exemplo: passam a considerar a diversidade de fontes para a obtenção de informações referentes ao passado, discernindo sobre o fato de que épocas

procedentes deixaram, intencionalmente ou não, indícios de sua passagem que foram descobertos e conservados pelas coletividades. Podem compreender que os diferentes registros são fontes de informações para se conhecer o passado (BRASIL, 1997, p. 39).

Vivemos em mundo em que o avanço tecnológico e a indústria cultural nos apresenta as mais diversas formas de linguagem. É prática recorrente na educação, no ensino e na pesquisa, a utilização dessas linguagens. Para Selva Fonseca,

trata-se de uma opção metodológica para ampliar o olhar do historiador, o campo de estudo, tornando o processo de transmissão e produção de conhecimento interdisciplinar, dinâmico e flexível. As fronteiras disciplinares são questionadas, os saberes são religados e rearticulados em busca da inteligibilidade do real histórico (FONSECA, 2003, p. 163).

As linguagens utilizadas são as mais diversas: imagens, obras de ficção, artigos de jornais e revistas, programas de TV etc. para desenvolver os mais variados temas. A proposta é pensar a linguagem como forma e expressão de luta, força, dinâmica e experiência histórica.

Alguns cuidados se fazem necessários para se trabalhar com os documentos em sala de aula: a escolha do momento adequado, a clara definição das intenções didáticas a serem atingidas e a consideração da especificidade da temática histórica a ser estudada e da fonte a ser utilizada. O professor precisa definir critérios de escolha do documento que vai usar como suporte didático. Para tanto, deve estar preparado para considerar se ele é acessível à faixa etária dos alunos e se é capaz de motivar interesses pelo tema estudado, além de estar em condições de observar e identificar nas primeiras impressões de quem lê um documento ou uma gravura as ideias, os valores e as informações difundidas no senso comum.

O professor deve estar em condições de orientar a análise do documento em seus detalhes, na confrontação com outras fontes e sua inserção nos contextos de época, os questionamentos quanto às condições e coerências internas para permitir ao estudante dominar procedimentos para pensar, refletir historicamente e construir conhecimentos de natureza científica de forma a compreender a época que vive ou está estudando e elaborar relações de diferenças e semelhanças, de transformação e permanência dos saberes humanos ao longo do tempo.

LITERATURA

A Literatura, antes de qualquer coisa, é um texto, um conjunto de palavras que formam um sentido, uma significação. Em geral, entende-se a literatura como a arte da palavra escrita, mas nem tudo o que é escrito é literatura. Há uma preocupação importante na linguagem literária, que é a elaboração especial das palavras no texto.



A literatura é linguagem carregada de significados, é o resultado de uma intenção, por isso a palavra literária é aquela que vem da experiência pessoal, subjetiva, cheia de emoção, resultado de associações que representam algo mais do que está explícito.

A obra literária necessariamente não tem nenhum compromisso com o 'real', com a comprovação dos fatos, mas mesmo assim pode ser uma importante fonte de dados para a História, pois possui raízes no cotidiano das relações sociais, retratando momentos desse cotidiano, sendo útil ao historiador em sua busca por compreender o homem em sociedade com suas características próprias em diferentes épocas. Lembrando que a ficção pode se constituir tanto em crítica como em adesão à realidade (ELEUTÉRIO, 2000, p. 96).

Mariza Lajolo (1983) nos fala da necessidade de estabelecer conexões entre a ficção, o real e o cotidiano. Para a autora, é importante ter em mente que a literatura deve ser vista como um mundo possível, pois o passado só sobrevive em forma de linguagem.

A História e a Literatura utilizam o discurso narrativo; entretanto, a preocupação discursiva é diferente. O discurso histórico tem por objetivo explicar o real por meio de um diálogo que se dá entre o historiador e os documentos que evidenciam o acontecimento. Dessa forma, o pesquisador explica o real em movimento, a dinâmica, as contradições, as mudanças e as permanências.

Acreditamos que a literatura contribui para a investigação de novos problemas e objetos e se apresenta como instrumento para auxiliar no trabalho com diferentes temáticas históricas. Essa documentação detém a capacidade de abarcar condições materiais e espirituais dos homens como sonhos, frustrações, angústias, utopias, lutas cotidianas e sociais.

Para Bronislaw Geremek (1995), além de narrar, as obras literárias constroem certa tipificação da realidade social apresentada. Para este autor, alguns conceitos podem penetrar nas divisões e ligações estruturais da sociedade analisada.

As obras literárias permitem confrontar essas construções históricas com o quadro que funcionava na consciência social da época examinada. A tipologização usada como um procedimento literário, mesmo sendo o resultado de uma simplificação excessiva, ou talvez, precisamente por isso, fornece imagens sociais estereotipadas, que surgem do concreto da realidade pesquisada pelo historiador (GEREMEK, 1995, p. 16).

Nessa mesma direção, Valcir Rezende Borges aponta que:

A literatura tomada como documento é fonte... para o estudo dos imaginários sociais a medida em que é um produto social, e enquanto tal revela as condições da sociedade em que ocorre, expressando tanto a realidade profundamente radicada em que se inspira, como também transmitindo e instituindo novos valores e noções, modificando nos indivíduos suas condutas e concepções de

mundo, ou ainda, reforçando os valores sociais existentes, isto é, ao mesmo tempo em que representa a sociedade contribui para moldá-la e constituí-la para o seu devir (BORGES, 1993, p. 33).

Assim, a literatura, enquanto instituição social viva, tem que ser entendida em seus aspectos históricos, político, filosófico, linguístico, individual e social ao mesmo tempo. Sua realidade transcende o texto para assumir o discurso que conta, minimante, com as dimensões do escritor, da mensagem e do leitor.

A produção literária tem sido amplamente utilizada pela historiografia cultural que a liga de dois modos ao contexto social. Primeiro, estabelece um confronto com a realidade, buscando a comprovação dos elementos presentes na obra literária. Em segundo lugar, a literatura é avaliada à luz da Teoria Literária e da Análise Literária, pois é preciso lembrar que não há texto fora do suporte que lhe permita ser lido e ambas possuem elementos que permitem alcançar o significado da obra tanto para os contemporâneos da produção quanto para interpretações posteriores.

Uma contribuição prática para o entendimento metodológico de como tratar o documento literário vem de Robert Darnton, que ao analisar a narrativa de *Contat* em *O grande Massacre de Gatos e Outros Episódios da Historia Cultural Francesa* acredita que apesar de toda a riqueza de detalhes que possa conter, uma obra não deve ser encarada como reflexo exato do que realmente aconteceu, deve ser lida como uma versão de um acontecimento, com uma tentativa de contar uma história (DARNTON, 1985, p. 107).

Para este autor, todas as narrativas colocam a ação em uma 'estrutura referencial', o que supõe certo repertório de associações e respostas para o seu receptor direto, além de proporcionar uma forma significativa de experiência, pois o texto, antes de tudo, é um produto nascido do trabalho humano e dele testemunho material. Testemunha a criação individual, os acontecimentos sociais, as dimensões culturais, as condições econômicas, os conflitos éticos e as contradições políticas que configuram o espaço em que foi gerado e publicado. Assim sendo, a leitura e a compreensão do texto literário demandam que se desentranhe o conjunto simbólico, os indícios da totalidade cultural, buscando na tradição, nos usos e costumes a afirmação dos fatos apontados na obra cultural, bem como nas estruturas econômica, política e institucional.

Desse modo, a literatura não está apenas no texto, está nos autores, no leitor e vai além. Ela constitui-se em uma dinâmica que a todos envolve e compromete, é uma unidade de movimentos intensos. O real da literatura é, portanto, um processo que envolve autores em contextos sociais historicamente definidos.

Bronislaw Geremek, em *Os Filhos de Caim*, ao trabalhar com textos literários, inscreve a literatura no tempo e na conjuntura social, apontando que é necessário levar



em conta os instrumentos utilizados para a apresentação da realidade na literatura. Esse é um fator a ser levado em consideração no exame do grau de fidedignidade dos fatos e situações apresentados, mas isso não nega nem a proposta realista da literatura, nem o seu valor epistemológico (GEREMEK, 1995, p. 17).

O pressuposto essencial para a análise de textos em pesquisa histórica é o de que o documento é sempre portador de um discurso que, assim considerado, não pode ser visto como algo transparente. Ao estudar um documento, o historiador deve sempre atentar, portanto, para o modo através do qual se apresenta o conteúdo histórico que pretende examinar, quer se trate de uma simples informação, quer se trate de ideias. Especialmente no caso de pesquisas voltadas para a história das ideias, do pensamento político, das mentalidades e da cultura, o conteúdo histórico que se pretende resgatar depende muito da forma do texto: vocabulário, os tempos verbais, etc.

Nessa perspectiva, a literatura e a História englobam um vasto sistema de influências sociais recíprocas. Ambas constituem-se em representações significativas do real, abordando temas, ampliando as possibilidades de compreensão dos problemas e analisando a sociedade e seus movimentos, cada qual na linguagem que o seu ofício exige, respeitando os limites disciplinares de seu campo de pesquisa, bem como observando os métodos e técnicas próprias da profissão.

Aplicação didática da Literatura no ensino de História

A partir das considerações apresentadas até este momento, procuramos sistematizar uma metodologia para aplicação da Literatura no ensino de História utilizando os procedimentos de tratamento do texto literário como fonte histórica que sugerimos a seguir.

O primeiro passo é definir o documento a ser trabalhado, ou seja, com qual obra trabalhar. O professor deverá proceder à sua leitura e levantar as possibilidades temáticas e os conteúdos que a obra oferece. Nesse momento, é necessário discutir com os alunos a literatura dentro das diversas dimensões em que se enquadra, fazendo uma mediação com a Teoria Literária e a Análise Literária para estabelecer um diálogo com a preocupação de que alguns conhecimentos sejam dominados para distinguir algumas especificidades de linguagem, das formas de se comunicar e construir discursos. Esse procedimento consiste em compreender o que é o documento, definir o tipo de texto, se é prosa, conto, fábula, paródia, parlenda, etc., situando-o no período ou estilo literário em que se enquadra.

Um segundo passo é pedir para que os alunos descrevam o texto, oralmente ou escrito, de acordo com o nível de alfabetização de cada turma a ser trabalhada. Essa primeira descrição tem por objetivo levantar as reflexões do senso comum que os

alunos fazem de conceitos, de valores e para perceber seu grau de entendimento sobre os temas debatidos na obra literária. Em suma, é fazer com que os alunos exponham suas primeiras impressões, ideias, valores e informações difundidos no senso comum sobre o texto em si, sobre os temas e conteúdos e sobre a posição do autor.

O terceiro passo é a descrição do conjunto da fonte. Essa fase tem por objetivo compreender a obra escolhida a partir do contexto de produção, buscando assinalar a origem, a função do documento e seus determinantes diretos e indiretos. Esse processo consiste em identificar o autor: quem foi, sua ideia, estilo literário, o que escreve de modo geral, onde escreveu a obra, para quem, com que objetivo, em que condições a sua obra foi publicada, como foi entendida e recebida pelos seus contemporâneos, qual era a posição social do autor na sociedade em que viveu e a que público foram destinados seus escritos.

Na sequência, procede-se a uma análise interna do documento, que consiste em uma descrição minuciosa de toda a obra na tentativa de desmontar e perceber os conceitos e os discursos dos personagens e suas contradições, objetivando levantar as características e as ideias principais de cada um e a tese do autor sobre determinados assuntos ou temas. Uma observação importante é que todos participem dos processos para que percebam as construções e as desconstruções dos discursos.

Outro procedimento é a análise externa do documento. Nessa fase, a proposta é buscar, na Análise Literária e na Teoria Literária, elementos que permitam mapear a estrutura do texto procurando uma compreensão maior do contexto de produção da obra, com vistas a captar o sistema de significação e decifrá-lo. Para isso, coloca-se o texto dentro de uma estrutura referencial que possibilita entendimento aprimorado do significado da obra escolhida a partir de elementos como o estudo de espaços, tempos, foco narrativo, cenário, clímax, discurso, linguagem, etc.

Depois de encontrados os elementos de análise, se faz necessário situar a obra dentro de um contexto mais abrangente, para melhor visualização do todo que a compõe, buscando as formas da obra como um todo, relacionando-a com as maneiras de organização política, econômica, social, ideológica e histórica em que a obra se enquadra.

Feito isso, define-se a temática a ser estudada, problematizando-a, com o objetivo de instigar os alunos a buscar o conhecimento e estimular o raciocínio. O tema pode ser discutido a partir da interdisciplinaridade para que se tenha uma melhor definição da dimensão que se deseja centrar o estudo do tema e dos pressupostos teóricos que permearão a análise.

Daqui por diante, o estudo centra-se nos elementos historiográficos definidos a partir da obra literária: o objeto a ser estudado, os fatos históricos, a temporalidade, os sujeitos e os conceitos. Dessa forma, parte-se da análise da conjuntura para a análise

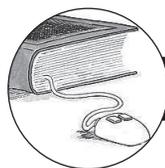


estrutural, para que se possam visualizar as rupturas e as continuidades nas vivências do passado e do presente. Deve-se procurar confrontar os elementos visíveis na obra literária, os discursos dos personagens com as próprias opiniões anteriores dos alunos com as reflexões do senso comum e com o saber histórico produzido pelos próprios alunos.

Ao final, deve-se sintetizar as conclusões em forma de textos produzidos pelos próprios alunos, coletiva ou individualmente, para que possam compreender que tanto a história quanto a sua interpretação são construções que os homens fazem ao longo de sua existência coletiva e que possui várias formas de interpretá-la, mostrando que o que fizeram contribui para o processo de produção da reflexão histórica e que existem várias formas de interpretá-la.

Dessa forma, compreendemos que cabe ao professor, por meio de seu fazer cotidiano, orientar os alunos para que dominem os procedimentos que envolvam as reflexões, os questionamentos, as análises, os confrontos, as comparações e a organização dos conteúdos históricos.

Claro está que este é só um dos muitos procedimentos metodológicos de aplicação desse tipo documental. O que procuramos foi mostrar um caminho que pode ou não se adaptar à prática docente. O ideal é que o professor, entre erros e acertos, desde que seguindo as orientações de tratamento da fonte literária, sistematize uma metodologia de aplicação da Literatura no ensino de História que atenda melhor aos requisitos e necessidades de cada realidade.



Referências

AMORA, Antonio S. **Introdução à teoria da Literatura**. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1973.

BITENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2002.

BORGES, Valdecir R. História e Literatura: uma relação de troca e cumplicidade. **Revista Histórica e Perspectivas**, Uberlândia, MG, n. 9, 1993.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: História e Geografia**. Brasília, DF: Mec/Sef, 1997-1998.

CARDOSO, Ciro; BRIGNOLI, Hector Peréz. **Os métodos da História**. 2. ed. Rio de Janeiro, Graal, 1981.

CARR, E. H. **Que é história?**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1958.

DARNTON, Robert. Os trabalhadores se revoltam: o grande massacre de gatos na rua Saint Séverin. In: DARNTON, Robert. **O grande massacre de gatos e outros episódios da História cultural e francesa**. 2. ed. Tradução de Sonia Coutinho. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ELEUTÉRIO, Maria de L. Um desafio irrecusável: a contribuição da Literatura para o estudo de História. **Revista do Programa de Pós Graduação em História e do Departamento de História da PUC de São Paulo**, São Paulo, n. 20, 2000. Projeto História.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

GASPARINI, João Luiz. **Uma didática para a Pedagogia histórico-crítico**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

GEREMEK, Bronislaw. **Os filhos de Caim: vagabundos e miseráveis na literatura europeia – 1400 – 1700**. Tradução de Henrik Siewerski. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

LAJOLO, Marisa. **O que é Literatura**, São Paulo: Circulo do Livro, 1983 (Coleção primeiros passos).

LENSKIJ, Tatiana; HELFER, Nadir (Org.). **A memória e o ensino de História**. Santa Cruz do Sul: Edumisa; Anpuh/RS, 2000.

LUCINI, Marizete. **Tempo, narrativa e ensino de História**. Porto Alegre, Mediação, 2000.

SAVENKO, Nicolán. **Literatura como missão**. São Paulo: Brasiliense, 1986.



SEFFNER, Fernando. Teoria, metodologia e ensino de História. In. XAVIER, Regina Célia et al. (Org.). **Questões de teoria e Metodologia da História**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2000.

SOUZA, Jésus; CAMPEDELLI, Samira. **Produção de textos e usos da linguagem**. São Paulo: Saraiva, 1998.

VASCONCELOS, Maura M. Ensino de História: concepção e prática no ensino médio. In: BERBEL, Neusi A. Nacas. **Metodologia da problematização: fundamentos e aplicações**. Londrina: Editora UEL, 1999.



Proposta de Atividades

- 1) Utilizando a obra clássica da literatura infantil *Cinderela*, faça uma leitura silenciosa e em seguida proceda à leitura em voz alta para que possa melhor sentir a forma como os discursos foram montados.
- 2) Após, descreva a história por escrito. Procure perceber a carga valorativa e os conceitos de príncipe, princesa, rainha, madrasta, castelo, etc. presentes no texto.
- 3) Pergunte a si mesmo em que período histórico se passou a estória, quem a escreveu, porque a escreveu, como foi produzida, etc.
- 4) Relacione a estória com os elementos da teoria literária: tempo, espaço, foco narrativo, etc.
- 5) Relacione o texto com o período histórico em que se passa a história.

Agindo assim, procuramos encaminhar as atividades em sala de aula de forma que os alunos possam perceber como os discursos presentes nas reflexões do senso comum não se sustentam, que é necessário sair do mundo das aparências para refletir profundamente e cientificamente sobre determinados temas e conceitos, pois só assim chegaremos mais perto da complexidade que as relações sociais produzem.

André Freires Alfredo / Hudson Siqueira Amaro

INTRODUÇÃO

Os meios de comunicação, hoje mais do que nunca, fazem parte da vida de professores e estudantes e acabam por influenciar na aprendizagem. Já que não podemos, e nem devemos, colocá-los para fora da sala de aula, o melhor é aproveitá-los ao máximo, dando aos alunos condições de interpretar as informações contidas nesses meios de comunicação. A televisão, o rádio, a Internet, as revistas e os jornais estão ao alcance da grande maioria da população e podem vir a colaborar em muito para o aprendizado do aluno dentro do ambiente escolar. Temos aqui, então, lugar para a fala de Sampaio e Leite quando se refere ao acesso às tecnologias afirmando que '[...] precisamos pensar em uma escola que forme cidadãos capazes de lidar com o avanço tecnológico, participando dele e de suas conseqüências' (SAMPAIO; LEITE, 2000, p. 15).

O reconhecimento de que não somente através de livros didáticos se constrói o conhecimento do aluno trouxe a necessidade de se inserir os meios de comunicação de massa nos projetos pedagógicos das escolas em função do papel que desempenham na formação das pessoas. O jornal encontra-se entre os meios de comunicação com mais facilidade de acesso, tanto que muitos educadores salientam a necessidade e as vantagens de seu uso, não somente como objeto de informação, mas também de formação do aluno.

A divulgação dos acontecimentos com uma linguagem simples e de fácil entendimento e assimilação das informações por pessoas dos mais diversos níveis socioeconômicos faz do jornal um veículo de comunicação com grande inserção na sociedade. Essa característica de facilitar o acesso à informação garante a possibilidade de sua utilização em sala de aula.

O jornal é uma fonte de informação que agrega a potencialidade de promover interação entre diversas áreas do conhecimento, proporcionando ao leitor a possibilidade de discutir o assunto focado, estabelecer relações entre sua leitura e seu cotidiano e



pensar sobre a realidade em que está inserido. Assim, abre um leque de possibilidades que podem ser exploradas em sala de aula, inclusive a divisão de seu conteúdo em seções, cadernos e suplementos contribui para o planejamento de atividades escolares. Lembramos que os educadores devem buscar uma prática pedagógica que se aproxime do mundo do educando a fim de explicitar o sentido do conhecimento escolar.

O uso de jornais na educação vem desde os anos 1920, quando o pedagogo francês Celestin Freinet¹ desenvolvia com seus alunos um jornal escolar para a divulgação dos textos produzidos. Atualmente, segundo dados da Associação Nacional dos Jornais, 35 jornais participam de projetos educacionais espalhados por 16 Estados brasileiros. Esses programas atendem a 8,5 mil escolas e cerca de 2,5 milhões de estudantes. Projetos de utilização de jornais na educação existem em pelo menos 52 países, reunindo cerca de 18 mil empresas de comunicação².

GOSTAR DE LER JORNAL

O hábito da leitura de jornais é o primeiro passo para a utilização desse periódico em sala de aula. O professor deve ter essa prática para poder aproveitar as oportunidades que os jornais trazem para a otimização das atividades em sala de aula. É necessário que ele seja um leitor de jornais antes de cobrar isso de seus alunos.

Para despertar no aluno o interesse pela leitura do jornal, o professor pode propor algumas atividades que contribuam para superar dificuldades e resistências iniciais. Algumas dessas iniciativas podem ser: levar os alunos a uma banca de jornal a fim de conhecerem a diversidade de material existente; dedicar aulas para as leituras de jornais; discutir informalmente os temas lidos pelos alunos, os assuntos principais do dia; ou criar um jornal com os alunos. É necessário que o professor tenha sempre vários exemplares de jornais à disposição dos alunos.

E sempre que possível, o professor deve providenciar a separação de notícias relacionadas às suas áreas de atuação e interesse, criando um arquivo pessoal para utilização futura.

Não devemos deixar de ressaltar também a importância do acompanhamento diário das notícias, porque assim o professor poderá interpretar os fatos cotidianos, construindo uma compreensão do que é discutido naquele momento pela sociedade, podendo planejar melhor as atividades com os alunos.

1 Pedagogo francês que viveu nos anos 1920 e defendia o projeto de um jornal escolar. Observava em seus alunos, através desse trabalho, a maneira como construíam seus conhecimentos, pois segundo ele isso facilitava a identificação da hora certa de intervir.

2 Dados retirados da página oficial na Internet da Associação Nacional dos Jornais – www.anj.org.br.

Outro diferencial do jornal é a possibilidade de se trabalhar com os mais diversos conteúdos e disciplinas, bastando ao professor adaptá-lo à realidade da escola e do aluno para conseguir bons resultados. Podemos perceber em alguns exemplos essa diversidade: pesquisando bairros e demais localizações em sua cidade, forma-se um jornal de Geografia; se a disciplina for de História, pode-se fazer um jornal com fatos que marcaram o país ou o mundo; um jornal formado por operações matemáticas e histórias sobre a matemática é uma forma criativa de estudar a mais exata das matérias; no caso de outras línguas, pode se escrever um jornal em inglês ou espanhol.

O jornal pode, então, ser para o aluno um mediador entre a escola e o resto do mundo. Aliado a conhecimentos prévios, o gosto pela leitura de notícias pode levá-lo a formar novos conceitos e a partir daí adquirir novos conhecimentos.

O fato de o jornal não trazer atividades didático-pedagógicas prontas não deve ser tomado como argumento para a não utilização desse material na atividade educacional, mas pode sim ser posto como um dos objetos do trabalho na educação escolar.

Entretanto, o acesso à notícia que o jornal promove tem de encontrar um leitor atento e preparado para poder utilizar bem essa informação. A escola deve preparar o aluno para ser um leitor, e o uso do jornal pode ser uma das portas pelo qual ela providencia a sua introdução no mundo dos que sentem prazer na leitura e a aproveitam para ampliarem seus conhecimentos sobre a sociedade, sobre o homem e sobre si mesmo, e, assim, se movimentarem melhor na sociedade.

O JORNAL E A HISTÓRIA

A História apresenta peculiaridades em relação às outras ciências, como o fato de que o próprio significado de seus caminhos sofre um constante repensar.

Uma das preocupações com que a História se debateu por certo tempo foi com o que se pode aceitar como documento histórico, quais suas conexões com a realidade e com o conhecimento histórico que ele propicia. A discussão em torno dessa questão foi realizada por diversas 'escolas teóricas'³, de modo que temos, hoje, uma ampliação do que pode ser considerado documento para pesquisas em História em decorrência da revisão do seu conceito. Em termos de documento histórico, deixam de ser considerados como tais apenas os documentos oficiais (diplomáticos, militares, administrativos, legislativos e outros com o mesmo caráter), passando a figurar naquele rol uma diversidade de fontes.

3 Principalmente a partir da Escola dos Annales.



Como assinala Rosangela Vieira: ‘Dessa forma, inaugura-se a era da documentação de massa, altera-se o estatuto do documento, valoriza-se a memória coletiva’ (VIEIRA, 2009, p. 152).

E a autora complementa: ‘Ora, se todos os documentos estão vestidos de intencionalidade, aquela postura equivocada de usarmos somente documentos oficiais como fontes fidedignas anula-se, esvazia-se [...]’ (VIEIRA, 1999, p. 153).

Nesse âmbito, tornam-se aceitáveis, então, as mais diversas fontes, cada uma guardando sua especificidade e exigindo a necessária verificação; e é a partir desse momento que o jornal se coloca como importante fonte documental de grande valia no estudo da história.

Como os acontecimentos noticiados nos jornais estão temporalmente próximos do professor, isto influencia seus estudos e não pode ser deixado distante do aluno, que precisa ser bem orientado para ter a capacidade de entendimento necessária à construção de seu conhecimento. O jornal é capaz, portanto, de construir relações no processo de ensino/aprendizagem da história, tornando-se necessário, contudo, como em qualquer outra fonte, tomar alguns cuidados em seu trato. Uma vez que o historiador escolhe este ou aquele documento para a construção do conhecimento histórico, essa primeira escolha já é em si tendenciosa. O cuidado⁴ a ser tomado é o da busca pela imparcialidade quando da verificação do documento estudado e na apresentação dos dados após o estudo. A dificuldade se apresenta, pois a busca pelo passado está colocada no presente do historiador, a tentativa de escrever a história tem sempre um contato direto com o viver de quem a escreve.

Diante da evolução nos meios de comunicação, e considerando que estes são utilizados como fontes para estudos históricos, apontamos uma questão importantíssima, no caso da História, para a utilização do jornal como instrumento para o ensino.

À medida que a sociedade consumista tem se estruturado sob a égide do mundo tecnológico, responsável por ritmos de mudanças acelerados, fazendo com que tudo rapidamente se transforme em passado [...] (FERREIRA, 1999, p. 126).

O professor de História deve apresentar o jornal com muito cuidado para que não seja tomado como produtor de uma história imediatista e sem valor. O ponto crucial reside na capacidade do professor de

⁴ [...] nenhum jornal é neutro e as informações que nos passam sobre o mundo são fragmentárias e pontuais. Por isso, o jornal deve ser lido com muita cautela e muito espírito crítico’ (FARIA 1994, p. 125).

[...] transmitir aos alunos a compreensão da relação existente entre fatos passados e momentos presentes e suas implicações socioculturais, para que esses alunos possam, no mínimo, ter elementos para, enquanto cidadãos, poderem atuar de forma mais consciente na sociedade' (FERREIRA, 1999, 127).

A partir dessas constatações, observamos a utilidade do jornal no processo de estimular no aluno o hábito de pensar historicamente a sociedade em que está inserido. Devemos destacar, entretanto, que a ação do professor tem que propiciar ao aluno a possibilidade de traduzir uma linguagem com muitos particulares e entender que tanto ele (aluno) quanto ela (fonte) estão inseridos em um momento histórico e guardam intencionalidades.

Enfim, nas últimas décadas o jornal teve consolidada sua condição de documento histórico, com grande utilização pelos historiadores na produção do conhecimento, e tem sido reiterada a necessidade de os professores dele fazerem uso nas atividades pedagógicas. A importância atribuída ao relacionamento da teoria com a realidade é hoje muito marcante no processo de pesquisa dessa disciplina, porque o conhecimento se estabelece a partir do confronto entre a teoria e a realidade. Podemos utilizar, aqui, com relação ao uso do jornal, as palavras de E. P. Thompson quando propala que o historiador necessita ter consciência de que o texto não é '[...] morto e inerte de evidência, não é de modo algum inaudível; tem uma clamorosa vitalidade própria; vozes clamam afirmando seus significados próprios [...]' (THOMPSON, 1981, p. 27).

O JORNAL EM SALA DE AULA E A FORMAÇÃO DO CIDADÃO

É importante destacar que a utilização do jornal como instrumento pedagógico pode começar já no Ensino Fundamental, mesmo que através da observação de imagens e fotografias que constituem um atrativo aos que ainda não são letrados.

Com a utilização de jornais, temos uma possibilidade de tornar as aulas mais significativas e interessantes aos alunos, isso porque esse veículo pode desencadear reflexões diversas, seja no campo da política, do meio ambiente, economia, história, geografia ou ainda da ética. O conteúdo do jornal vem, então, dentro das atividades escolares, colaborar na formação de um cidadão crítico e consciente do meio que o rodeia. Porém, 'em termos pedagógicos é importante para o professor investigar e fazer com que os alunos tomem cuidado com a informação recebida'⁵ (FARIA, 2002, p. 70). Deve-se oferecer preparo para que, a partir de reflexões, o aluno, além de tomar consciência quanto à realidade em que está inserido, possa com ela interagir.

⁵ 'Na verdade, por neutro que se apresente, qualquer texto noticioso é uma versão interessada de um acontecimento. São vários os agentes que podem interferir na composição do texto da notícia inviabilizando a sua neutralidade' (FARIA, 2002, p. 69).



A contemporaneidade do conhecimento histórico que o uso do jornal em sala propicia é outro aspecto importante a ser ressaltado, pois o que já é história escrita, lida e discutida a partir dos jornais pode ainda não estar nos livros. Além do mais, a leitura do jornal em sala de aula permite atividades dinâmicas e interessantes, dado que uma série de contrastes pode surgir impulsionada pela curiosidade e busca de informação.

O professor pode utilizar o jornal como material didático para introduzir, desenvolver e concluir conteúdos, porque o fato de o jornal trazer notícias esportivas, religiosas, políticas e científicas favorece a conquista da atenção do aluno.

Outro destaque diz respeito à estrutura organizacional do jornal. Os textos jornalísticos têm características peculiares: no caso dos artigos, por exemplo, as ideias são defendidas com argumentos, enquanto que nas notícias procura-se uma imparcialidade na apresentação do fato. Dessa maneira toda particular, o jornal pode trazer informações do que ocorre no mundo para dentro da sala de aula, auxiliando o professor na promoção do entendimento do que acontece fora da escola.

O trabalho com jornal dá ao aluno a possibilidade de interpretar fatos e a partir de relações que ele venha a estabelecer, desenvolver processos mentais que possam concorrer na construção de sua concepção de mundo, podendo o jornal se transformar em elo entre o que é teoria nos currículos escolares e o que é realidade no dia-a-dia do aluno.

O uso desse tipo de documento em sala de aula ajuda a preencher uma lacuna existente entre o que o estudante vivencia em seu cotidiano⁶ e a história relatada no livro didático, principalmente quando o professor usa o conteúdo dos jornais para preparar atividades que possam ajudar o estudante a desenvolver uma visão consciente da sociedade. Essa consciência crítica é formada pelo aluno ao longo de um processo, em que o professor vai lhe proporcionando situações em que o gosto pela leitura informativa se consolide, decorrente do prazer que possa proporcionar na compreensão de assuntos que lhe digam respeito, e, com isso, o aluno passe a se interessar por conhecer melhor o meio em que está inserido, lendo, interpretando e refletindo sobre o que é retratado pelo jornal, com vistas a interagir melhor em seu meio social.

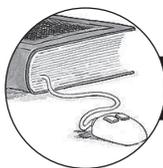
O fato de o jornal se apresentar como instrumento pedagógico de ação multidisciplinar colabora para que seja viável sua utilização em um plano pedagógico sistematizado por professores das mais diversas disciplinas. Dependendo do projeto que a escola pretende desenvolver com os alunos, a utilização do jornal em sala de aula

6 Faria (1994) aponta para a importância do jornal como mediador na relação aluno/sociedade. Para ela, a partir da utilização de jornais em sala de aula pode-se colocar o mundo diante do aluno, e com isto o professor pode levá-lo a estabelecer pontos de ligação entre o que foi lido e a sociedade.

pode certamente apresentar bons resultados em quaisquer áreas de conhecimento. Vale lembrar que para serem obtidos bons resultados com o uso do jornal em sala de aula o professor deve ter clareza de seus objetivos, visto que é necessária intencionalidade em qualquer trabalho.

Deve ficar claro para o aluno e professor que o jornal não é produzido com intenções pedagógicas, e que são os educadores que apontam essa potencialidade. Embora seja muito útil, deve (assim como todos os materiais e práticas pedagógicas da escola) ser alvo de avaliação. O acompanhamento dos resultados do uso do jornal como material pedagógico na escola deve ser observado de forma constante.

Para finalizar, não podemos permitir que o jornal continue sendo usado apenas para desenvolver atividades que necessitam de papel velho para recortar figuras, ou ainda como matéria-prima para obras artísticas de dobraduras.



Referências

FARIA, Maria Alice de Oliveira. **O Jornal na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1994.

FARIA, Maria Alice; ZANCHETTA JÚNIOR, Juvenal. **Para ler e fazer o jornal na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2002.

FERREIRA, Carlos Augusto Lima. A importância das novas tecnologias para o ensino de História. **Universa**, Brasília, DF, v. 7, n. 1, fev. 1999.

SAMPAIO, M. N.; LEITE, L. S. **Alfabetização tecnológica do professor**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria: ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro. Zahar, 1981.

VIEIRA, Rosângela L. A relação entre o documento e o conhecimento histórico. **Mimesis: Revista da Área de Ciências Humanas**, Bauru, SP, v. 20, n. 1, 1999.





Indicações de Leitura

ASSUNÇÃO, Paulinho. Escola, jornal e cidadania. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, ano iv, 1998. Dimensão.

FARIA, Maria Alice. A importância da imprensa escrita na sala de aula. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 4, n. 19, jan./fev. 1998. Comunicação.

MELO, J. Marques. Presença do jornal na Escola: iniciação ao exercício de cidadania. In: MELO, J. Marques. **Comunicação & libertação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1971.

SANTOS, A.; PINTO, M. I. **O jornal escolar, porque e como faz-lo**. Porto: ASA, 1992.

YAMASAKI, Sergio. Extra! Extra! Como ensinar com jornais. **Nova Escola**, São Paulo, ano xii, n. 101, 1997.



Proposta de Atividades

A utilização do jornal deve ser proposta, primeiramente, como projeto a ser avaliado quanto ao que pode proporcionar para otimizar o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, sugerimos:

- 1) Levar os alunos para conhecer bancas de jornais e revistas. Isso vai permitir a estes perceberem a diversidade de publicações existentes, servindo para o professor explorar as diferenças entre as revistas e os jornais, entre os diferentes tipos de jornais e de revistas, as finalidades com que são produzidos, o público a que se destinam, etc.
- 2) Em datas cívicas, o professor pode explorar como os jornais apresentam determinado fato e como o livro didático o trata. Exemplo: a data 13 de maio, como os livros didáticos tratam a questão da abolição da escravidão no Brasil, o que os jornais abordam sobre a escravidão, se trazem matérias que mencionam a existência de trabalho escravo ainda hoje. O mesmo procedimento pode ser realizado para todas as datas comemoradas pela escola, como o descobrimento do Brasil, a proclamação da Independência, a proclamação da República.
- 3) Fazer o diagnóstico de alguma questão importante para a cidade. Exemplo: como está o asfaltamento das ruas, o que cada jornal da cidade fala a respeito da mesma coisa, porque será que se referindo ao mesmo fato os jornais podem apresentar opiniões diferentes. Outros objetos de pesquisa nos jornais podem ser a situação da saúde pública, a situação da rede de ensino, a oferta de moradia suficiente para a demanda da população.

9

O ensino de História através de pinturas

Claudinéia Justino Franchetti / Hudson Siqueira Amaro

INTRODUÇÃO

Neste capítulo, discutimos o potencial didático-pedagógico implícito em obras pictóricas, com o intuito de utilizá-las em atividades do processo de ensino-aprendizagem em História. A discussão dessas possibilidades é realizada com a intenção de trazer o seu uso para o cotidiano do professor, como mais uma forma de propiciar aos alunos a aquisição de conhecimentos a respeito do homem em sociedade ao longo do tempo.

Nesse sentido, pretendemos chamar a atenção para o fato de que é fundamental o entendimento do objeto iconográfico, nesse caso, a pintura, como uma fonte histórica. Um documento que pode ser instigador de reflexões relativas ao período histórico em que foi produzido e também sobre a própria representação que o artista faz na obra, ou seja, da obra de arte em si.

Em outras palavras, a pintura deve ser observada como uma especificidade em si, como produto e produtor de seus próprios significados, e a partir desse entendimento torna-se possível inter-relacionar texto e imagem para um melhor aprendizado dos conteúdos históricos.

LINGUAGEM

Quando pensamos em linguagem, lembramos em primeiro lugar de fala e escrita. Porém, linguagem é um sistema simbólico e toda linguagem faz parte de um sistema de signos. Estamos rodeados por ruidosas linguagens verbais e não-verbais que servem de meio de expressão e comunicação entre nós, humanos, e podem ser percebidas pelos diversos órgãos dos sentidos, o que nos permite identificar e diferenciar diversos tipos de linguagens.

Percebemos, pois, que a nossa penetração na realidade é sempre mediada por linguagens, ou seja, sistemas simbólicos, nos quais o mundo tem o significado que construímos para ele. Em virtude disso, toda linguagem passa a ser um sistema de representação pelo qual olhamos, agimos e nos conscientizamos acerca da realidade.

Como toda linguagem, a arte tem códigos, os quais fazem parte de um sistema estruturado de signos. Assim, o artista, em seu fazer artístico, opera com elementos da gramática da linguagem da arte, mesmo mantendo a liberdade de criação.



Nesse contexto, pensar sobre o trabalho artístico, assim como sobre a arte e sua concretização na história, pode proporcionar ao aluno uma situação de aprendizagem conectada com os valores e os modos de produção artística nos meios socioculturais, além de aprendizagem do conteúdo histórico.

Acrescentamos que, de alguma forma, as crianças se deparam com a necessidade de apreensão de significados e códigos desde o início das suas vidas, algo que também se traduz em seu contato com as mais variadas formas de arte. Essa necessidade de apreensão cresce quando há o ingresso da criança na escola. Assim, se o escritor se comunica com palavras e o matemático com números, e as crianças aprendem a ler, escrever, adicionar e a subtrair, o interesse infantil também se manifesta para compreender as estruturas imagéticas, estruturas criadas com a intenção de comunicar significados sobre a maneira pessoal do artista se referir ao mundo e aos homens.

O prazer proporcionado pela iconografia, especialmente a pintura, pode despertar em quem a contempla, tanto o professor quanto o aluno, um fascínio tal pela produção pictórica que, a partir desse fascínio, pode surgir o interesse pelos significados das obras e, a partir destes, a probabilidade de penetrar nos universos pessoais, sociais, políticos e culturais dos criadores. Mesmo não conhecendo a biografia dos artistas que viveram em outros tempos e lugares, suas obras de arte podem ter a força de nos encantar no presente com seus recursos pictóricos. Podemos utilizar essa sensação produzida pela obra pictórica para estimular os alunos a conhecerem um pouco mais do seu autor, a época em que viveu, qual o contexto histórico em que a obra foi produzida, e assim descortinar um pouco mais da História.

criação imagética

A criação imagética depende de um contexto sociocultural para dar forma a alguma ideia, o que envolve, inclusive, o desencadeamento de processos criativos inerentes ao homem para estruturar a linguagem utilizada para se expressar. Assim, ter noções dos conhecimentos que dão sustentação teórica à construção de imagens, bem como utilizar-se da própria simbologia é uma forma de se apropriar de aspectos expressivos da obra pictórica, cuja leitura será realizada pelo espectador. Nessa reflexão, artista e público são elementos indissociáveis para a fruição da imagem criada, pois as imagens estabelecem um diálogo entre criador e receptor.

Se a criação pictórica significa uma forma de comunicar uma ideia, o artista precisa se servir de referências, ou alusões a elas, que os outros possam reconhecer. Dessa forma, enquanto a linguagem oral ou escrita busca comunicação nas palavras, a fala da imagem vai buscar gráfica ou plasticamente os recursos para se comunicar.

Nessa perspectiva, a linguagem das imagens tem como base a experiência visual da realidade, uma alusão, uma lembrança, uma estrutura que pode criar a beleza harmônica e que se submete a uma função essencial, que é a de estabelecer comunicação entre os homens. Com isso, a imagem pode ser considerada uma visualização que foi recriada ou reproduzida, sendo a aparência de uma figuração ou configuração de formas e/ou cores, corporizando um modo de ver, de observar.

Destarte, a percepção do espectador e a apreciação de uma imagem dependem da interpretação, ou seja, do próprio modo de ver de cada pessoa, seja do criador da imagem, seja daquele que aprecia a sua representação. Assim, a percepção do significado da imagem repousa sobre um processo de reconhecimento, compreensão e interpretação de determinada linguagem.

ENSINO DE HISTÓRIA E OBRAS PICTÓRICAS

O trabalho nessa perspectiva deve incentivar o aluno a refletir sobre o fazer artístico, iniciando pela identificação da obra, pelo processo de criação e desenvolvimento da temática, e passar pela compreensão e experimentação do procedimento de criação até à releitura da pintura. O encaminhamento desse trabalho deve se adequar ao estágio de desenvolvimento cognitivo do aluno. A linguagem e o aprofundamento das questões propostas para reflexão devem ser planejados e desenvolvidos lembrando que se destinam a alunos dos primeiros anos.

Vejamos agora uma possibilidade de como desenvolver a reflexão histórica com os alunos a partir do contato com as artes visuais. Pode-se estimulá-los a conhecer o 'por que' do artista ter criado a obra. Um interesse seguido da curiosidade em saber o que teria inspirado o artista, qual o contexto cultural que influenciou suas escolhas e em qual momento da História a obra foi criada, o que ele teria querido retratar, o que ele apresenta na obra.

Dessa forma, identificado o tema, o que se encontra representado na obra, os alunos também podem procurar saber a respeito da metodologia, do planejamento da composição e de sua elaboração, refletidas para que o quadro tenha uma aparência própria. Ao mesmo tempo, há chance de surgir ainda outro interesse, o de saber o que teria influenciado o artista, porque ele pintou de determinada forma e qual seria o significado da obra em questão.

Esclarecido isto, podemos reafirmar que o contato do aluno com as obras de arte imagéticas (pinturas), a partir de reproduções em livros, cópias em xerox, transparências ou slides projetados durante a aula, além de propiciar o conhecimento de obras que tiveram um impacto marcante sobre a nossa identidade cultural, possibilita e facilita uma reflexão sobre o próprio fazer artístico.



Os professores devem estar preocupados em apontar para os alunos os elementos essenciais para serem observados no estudo de uma obra pictórica, como os elementos estruturais da linguagem plástica que se referem à cor, linha, forma, ritmo, volume, etc; as relações históricas e sociais da época em questão; as formas de representação: desenho, pintura, aquarela, mosaico, instalações e outros; em suma, os diferentes suportes e os meios com que são realizadas as obras.

É importante lembrar que cada professor deve desenvolver a sua metodologia didática conforme a sua experiência e o universo social e cultural da classe em que atua, de maneira que o conceito de imagem desenvolvido pelos alunos possa ser enriquecido com elementos inerentes aos seus próprios universos.

Aqui, tocamos no ponto central do trabalho, que é a intenção de iniciar o aluno das primeiras séries do Ensino Fundamental no trato dado a documentos históricos em sala de aula, nesse caso, as imagens pictóricas. Isso porque os documentos são fundamentais como fontes de informações a serem interpretadas, analisadas e comparadas, pois eles não contam, simplesmente, como aconteceu a vida no passado, uma vez que a grande maioria não foi produzida com o objetivo de registrar para o futuro como era a vida em sociedade na época em que foram produzidos; e os que foram produzidos com esse objetivo geralmente tendem a contar uma versão da História comprometida com visões de mundo de indivíduos ou grupos sociais.

Nesse sentido, os documentos são entendidos como obras humanas que registram, de modo fragmentado, pequenas parcelas das complexas relações coletivas. São interpretados, então, como exemplos do modo de viver, de visões de mundo, de possibilidades construtivas, específicas de contextos e épocas, estudados tanto em sua dimensão material como em sua dimensão abstrata e simbólica.

Esse trabalho requer do professor conhecimento para distinguir pelo menos algumas das abordagens e tratamentos dados às fontes pelos historiadores. Exige dele a preocupação em avaliar, recriar, definir metodologias adequadas para a construção do saber histórico em situações de ensino e aprendizagem, tendo os documentos como elementos fundamentais no trabalho de produção do conhecimento histórico. A forma como eles são abordados tem sofrido várias transformações ao longo do tempo, e ao professor torna-se imprescindível que conheça pelo menos os elementos principais de algumas dessas concepções com o intuito de correlacionar teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem. Tal processo prescinde de estudo que supra o profissional do ensino de história de conhecimentos sobre o que os historiadores dizem sobre o assunto.

É importante realizar uma discussão teórica sobre a pintura. Com uma construção básica do próprio conceito de pintura, em linguagem e aprofundamento adequado à capacidade cognitiva dos alunos, mas que aponte a existência de algumas escolas



artísticas e seu desenvolvimento (época, em que país ou região, principais expoentes), assim como as tendências que prevalecem hoje.

Um passo seguinte consistiria em estabelecer um diálogo com os alunos objetivando realizar uma crítica interna da obra, ou seja, uma descrição primária da fonte desvinculada de seu contexto histórico sem qualquer ajuda bibliográfica, como o que os alunos veem à primeira vista na imagem, procurando apanhar informações que a fonte apresenta e dissertando sobre ela.

Trabalhada a crítica interna, na sequência é essencial partir para uma análise externa da obra (quadro). É recomendado que, previamente, ao aluno seja solicitado realizar pesquisas fora da sala de aula sobre o contexto histórico do documento, levando em consideração a biografia do pintor e as fases pelas quais passou sua obra.

Após essa atividade, desenvolve-se a crítica externa, que é o momento da junção dos fatores mencionados até agora, como o contexto histórico da obra, a biografia do autor, a pesquisa extra sala de aula e uma análise da obra a partir do contexto histórico que ela pode representar, com a intenção de que o aluno possa compreendê-la melhor e perceber o que ela pode oferecer como elemento para pensar a história.

Vale lembrar que é indispensável a elaboração de um plano de aula, a critério do professor, visando ao melhor aproveitamento do tempo bem como a permitir ao professor direcionar, passo a passo, seu objetivo e atingi-lo com sucesso.

O material que o professor pode utilizar para a realização de atividades com imagens pictóricas no estudo da História pode ser aquele contido nos livros didáticos. Afinal, esse elemento do processo de ensino-aprendizagem ultimamente tem apresentado boa quantidade de imagens, as quais os professores podem, ou talvez seja melhor dizer, devem, aproveitar para variar um pouco suas aulas.

A seguir, apresentamos um quadro com algumas questões que devem nortear a prática didático-pedagógica dos professores que se dispõem a trabalhar com imagens de pinturas históricas que os livros didáticos veiculam. São preocupações básicas, mas que em conjunto oferecem uma ampla visão da obra. Algumas das respostas podem ser buscadas nas próprias obras, outras podem requerer uma pesquisa mais cuidadosa em manuais de pintura, em enciclopédias de artes plásticas, na Internet. Questões que o professor de História não se sinta preparado para trabalhar, como, por exemplo, questões mais técnicas, podem ser analisadas juntamente com o professor de Educação Artística.

Essas indicações têm a intenção de ajudar o professor de História a utilizar obras pictóricas no processo de ensino-aprendizagem e podem se constituir em um roteiro para o desenvolvimento de seu trabalho. Contudo, o professor pode fazer alterações de acordo com sua proposta de trabalho, de acordo com a faixa etária dos alunos e com



a série, pois não é intenção que essas sugestões sejam vistas como uma camisa-de-força que obrigue o professor trabalhar de uma só forma, engessando seu procedimento.

Existem alguns quadros que se prestam bem para a atividade de estudar a História, uma vez que foram produzidos com essa intenção, os quais o professor poderia levar para seu trabalho com crianças. Por exemplo, 'A Primeira Missa', 'Proclamação da Independência', 'para pensar a História do Brasil', 'Guernica', 'para História Geral', são obras que podem ser utilizadas. No entanto, é muito grande a quantidade de obras que podem ser exploradas a fim de estimular os alunos a aprender a pensar historicamente, tanto das chamadas pinturas históricas que foram produzidas com o objetivo de retratar um momento específico da História, como de outras que não foram criadas com tal finalidade, mas que igualmente podem oferecer elementos para se refletir sobre momentos da vivência dos homens em sociedade através do tempo. Desde criações muito antigas, que remontam a tempos imemoriais como as pinturas rupestres, até fases mais recentes da pintura, como a pop-art dos anos 1960 e tendências ainda mais contemporâneas, se constituem em um material riquíssimo para o trabalho de analisar a experiência humana de que o professor de História pode se valer para otimizar seu trabalho.

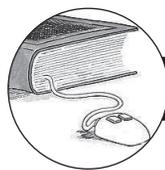
Roteiro de questões para análise de pinturas

<p>Origem da pintura</p>	<p>Quem fez? Quando? Para quem? Onde está guardada? Houve alguma forma de exposição pública? Como foi sua recepção? Como foi sua conservação? Qual era a posição do(s) autor(es) da imagem na sociedade? E do(s) seu(s) destinatário(s)? É assinada? É dedicada a alguém? Há alguma inscrição no corpo da imagem ou no verso?</p>
<p>Finalidade da pintura</p>	<p>Por que foi feita? Para quem? Sua finalidade foi bem sucedida? Seguiu um padrão anterior ou foi original? Qual sua importância para a sociedade em que se originou? Sua conservação atendeu aos desígnios de sua elaboração e confecção? Houve alteração posterior em sua forma e/ou conteúdo?</p>

<p>Identificação do tema</p>	<p>Qual o título? É um tema original ou seguiu um modelo anterior? Existem temáticas secundárias? Como se articula(m) com a principal? Existem pessoas retratadas? Quem são? Quais são seus atributos? Que estão fazendo? Como se vestem? Existe alguma hierarquização no(s) tema(s)? Quais são os objetos retratados? Como eles aparecem? Qual sua função dentro do tema? Pertencem às pessoas retratadas? Quais são os atributos da paisagem? Relacionam-se com as pessoas retratadas? Relacionam-se com os objetos retratados? Qual é o período retratado (dia/noite; calor/frio; estação do ano; sol/claridade/chuva)? Que práticas sociais a pintura é capaz de abordar?</p>
<p>Estrutura técnica e formal</p>	<p>Qual é o suporte (tela, parede, cartão, madeira, pedra, fotografia, etc.)? Quais foram as técnicas e os materiais utilizados? Houve inovação ou utilizou-se de técnicas e/ou materiais conhecidos? Como se estrutura sua composição? Qual o papel da distribuição das cores, dos tons e das luminosidades? Existe alguma hierarquização formal? O aspecto formal intensifica ou enfraquece o entendimento temático? Qual o estilo adotado? Houve intenção de aproximação com a realidade? Existe alguma articulação entre o estilo e a sociedade retratada ou de procedência do autor?</p>
<p>Aspectos simbólicos</p>	<p>Existem simbolismos identificáveis? Quais são? Permitem várias interpretações? O(s) autor(es) escreveu(eram) algo a respeito de possíveis interpretações de imagens? Como se articulam os simbolismos com o tema?</p>

Esperamos que as sugestões acima apresentadas contribuam para o enriquecimento do trabalho dos professores de História no processo de ensino-aprendizagem com crianças nas primeiras séries do Ensino Fundamental.





Referências

AUMONT, Jacques. **A imagem**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas (Org.). **Metodologia da problematização: fundamentos e aplicações**. Londrina: UEL, 1999.

BERGER, John. **Modos de ver**. Lisboa: Edições 70, 1997.

BOSI, Alfredo. **Reflexões sobre a arte**. São Paulo: Ática, 2002.

BUORO, Anamélia Bueno. **Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

CARR, E. H. **Que é História?** Tradução de Lúcia Maurício de Alverga. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

CUMMING, Robert. **Para entender a Arte**. Tradução de Isa Mara Lando. São Paulo: Ática, 1996. p. 98-99.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

FRANCASTEL, Pierre. **A realidade figurativa: elementos estruturais de Sociologia da Arte**. São Paulo: Perspectiva, 1973.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a Pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Didática e teorias educacionais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GINSBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais**. Tradução de Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

Fontes orais e História local

Elisangela Volpato / Hudson Siqueira Amaro

FONTE ORAL: A MEMÓRIA COMO OBJETO DE ESTUDO

O uso da história oral para a construção do conhecimento histórico é relativamente recente se comparado com o uso de fontes escritas, embora seja tão antiga quanto a própria história se considerarmos que no passado era comum ouvir e aprender com os mais velhos a respeito de assuntos importantes para a comunidade. A necessidade de encontrar novas fontes para responder a novos problemas e novos temas visando a uma compreensão mais abrangente da experiência humana, influência também dos *Annales*¹, fez aflorar o potencial desse recurso como metodologia no campo da história, viabilizada com o avanço tecnológico do século XX, que contribuiu com inovações como cinema, televisão, gravador, vídeo e informática que possibilitam a reprodução maciça de depoimentos que se constituem como possibilidades documentais, facilitando o trabalho com as evidências orais.

No Brasil, a partir dos anos 1990 a história oral teve uma significativa expansão, refletida principalmente no aumento do número de seminários referentes ao tema. Entretanto, a literatura existente sobre o assunto ainda é um tanto escassa, e as existentes dificilmente problematizam as questões metodológicas, práticas e teóricas. A produção acadêmica se manifesta na publicação de muitos artigos, sendo ainda reduzidos os números de obras mais consistentes.

Os resultados obtidos com o uso da história oral não devem ser considerados como verdades absolutas, mas outro olhar para o fato histórico. Isto se deve principalmente por ter como objeto de estudo a memória, sendo esta seletiva e variável em cada indivíduo. O registro da memória nos remete a tudo aquilo que o indivíduo guarda em suas lembranças, e muitas vezes o que é significativo para uns pode não ser para outros.

1 Movimento surgido na França a partir de 1929, liderado por Marc Bloch e Lucien Febvre, com o intuito de combater o tipo de história dominante no século XIX e primeiras décadas do XX, que priorizava o estudo de fatos socioeconômicos através da análise de documentos autênticos. Bloch e Febvre destacavam a importância de problematizar a história social, dando vez para o modo de viver, sentir e pensar das massas que ficavam à margem da história documentada.



O processo de construção da história oral parte da realidade vivida, presente na memória, que passa por processos de mudança ou de conservação. Desta forma, a memória resulta do impacto da realidade sobre o indivíduo. A memória se constrói na medida em que os fatos e acontecimentos relevantes no campo individual e coletivo (meio no qual o indivíduo está inserido) são rememorados. Nesse contexto, a história trabalha com o que se torna público no ato de rememorar, atentando para o enfoque que o trabalho do historiador dá ao recorte cultural, temático e metodológico.

Os indivíduos diferem entre si quanto à capacidade de rememorar, especialmente quando as lembranças remontam a um período muito anterior. Corre-se o risco de o depoimento apresentar distorções provocadas pela mudança de valores.

Uma coisa é saber da formação de um determinado local ou região através da frieza da documentação oficial, e bem diferente é ter conhecimento desse passado pelo colorido dos sentimentos impressos nas lembranças dos mais velhos, daqueles que o viveram e que guardam vivas na memória as recordações de sua história de vida.

Nesse âmbito, a memória constitui o sentimento de identidade, tanto individual quanto coletivo, pois é ela que situa o indivíduo dentro de um contexto. Essa construção de identidade está sujeita a transformações de acordo com a interação entre os indivíduos, ou seja, tanto a memória como a identidade são frutos de um trabalho de construção, constantemente mutável. Entretanto, embora representem fenômenos sociais, não devem ser compreendidos como manifestação pessoal ou de grupo, pois dependem do contexto ao qual o indivíduo está inserido.

CUIDADOS AO TRABALHAR COM FONTES ORAIS

Para iniciar uma discussão acerca do trabalho com fontes orais, se faz necessário distinguir fonte oral de arquivo oral, sendo o primeiro ‘material recolhido por um historiador para as necessidades de sua pesquisa, em função de suas hipóteses e do tipo de informações que lhe pareça necessário possuir’, e o segundo

[...] um documento sonoro, gravado por um pesquisador, arquivista, historiador, etnólogo ou sociólogo, sem dúvida em função de um assunto preciso, mas cuja guarda numa instituição destinada a preservar os vestígios dos tempos passados para os historiadores do futuro tenha sido, logo de início, seu destino natural (VOLDMAN, 1998, p. 36).

Uma questão importante quando se usam fontes orais refere-se à sua credibilidade, pois é condenável que se forje documentação para atender às necessidades do pesquisador. Dificilmente as gravações sonoras necessárias a algum trabalho específico que se esteja realizando estão prontas e disponibilizadas em locais públicos para acesso dos interessados, implicando que o professor-historiador tenha que, por vezes, construir

essas fontes, o que exige um cuidado especial e bom senso desde a elaboração das questões que serão abordadas na entrevista ou no depoimento até a fase da transcrição do documento, porque não se deve forjar uma fala do entrevistado que não tenha ocorrido. A transcrição deve respeitar e ser fiel a tudo o que esteja contido no documento sonoro.

Na construção de um documento oral, alguns procedimentos são necessários. Para que a coleta de dados seja pertinente à pesquisa, deve-se ter um roteiro de perguntas (curtas e objetivas) ou relação de temas sobre os quais o entrevistado deve responder ou comentar; toda entrevista requer metodologia. Após ter o roteiro da entrevista, é a vez da escolha dos entrevistados, e é interessante traçar um perfil que se enquadre ao tipo de informações que se deseja obter na entrevista. Antes do início da entrevista, é preciso deixar claro *o porque, para que e para quem* o entrevistado está expondo suas memórias. É necessário também que seja preenchida uma ficha com seus dados: nome completo, idade, data e local de nascimento, endereço, e data da entrevista.

Para evitar eventuais transtornos, é interessante obter por escrito a autorização para divulgar a entrevista. Entretanto, cabe ao entrevistado decidir se assina a autorização no fim da entrevista ou somente depois de ler a sua transcrição. O consentimento em dar a entrevista já é um indício de que não terá nenhum transtorno em assinar a autorização, mas por questões éticas é interessante pedir para que o entrevistado assine mesmo assim.

O entrevistador deve propiciar ao entrevistado um diálogo que favoreça a exposição de suas memórias, respeitando sua fala, e intervindo sempre que as informações não lhe parecerem claras. Muitos fatos podem parecer sem importância, mas se comparados com os de outras entrevistas podem ser bem significativos.

EVIDÊNCIA ORAL

A evidência oral é nada menos que o produto de uma interação entre entrevistado e entrevistador. O pesquisador, ao estabelecer contato com o entrevistado (sua fonte oral), deve apresentar interrogações como se estivesse diante de um documento desconhecido. O ato de escutar o outro é a entrada em um universo a ser revelado. Dependendo do envolvimento entre o entrevistador e entrevistado, a evidência oral pode ser afetada, porque se o entrevistado conhecer bem o entrevistador pode ceder à tentação de causar-lhe impacto, falando do que o entrevistador gosta, procurando apresentar uma argumentação que ele julgue que o entrevistador gostaria de ouvir, ou ao contrário, mesmo que isso implique em fazer alteração naquilo que lhe vem à memória.

O trabalho com depoimentos orais apresenta algumas problemáticas, como a relacionada à fidedignidade das informações, e isto se deve ao fato de que o rememorar a história de vida, embora carregue a possibilidade de que a lembrança seja mais realista,



também a torna mais parcial. Como a memória é seletiva, mesmo que o entrevistado tenha vivido uma série de experiências importantes ao participar de acontecimentos significativos, pode acontecer de seu depoimento em nada ou muito pouco ajudar na recuperação do passado que interessa à pesquisa, em função da escolha que tenha feito quanto a como oralizaria suas lembranças, porque o entrevistado pode relatar tudo o que lhe vem à memória, ou escolher, dentre aquilo de que se lembra, o que contará para o entrevistado, e também o como falará, pois ao narrar o que lembra sobre determinada questão, o entrevistado, no mais das vezes, já tem uma opinião formada sobre ela e se expressará de forma a tornar convincente sua narração.

Com relação à avaliação do material coletado nas entrevistas, é preciso observar a coerência interna, para que se possa comprovar a fidedignidade do testemunho. Essa comprovação pode ser feita colocando a evidência dentro de um contexto mais amplo e procedendo à conferência de vários itens em outros tipos de outras fontes. As fontes documentais escritas podem ser utilizadas como suporte à compreensão do passado; entretanto, cada uma requer técnicas e metodologias específicas.

A evidência oral em alguns contextos pode trazer bons resultados; em outros, pode ser utilizada para completar outras fontes. Podemos citar como exemplo a história familiar, que sem a evidência oral na maioria dos casos torna inacessíveis as informações do tipo documental e de relações, e o mesmo acontece ao estudar uma greve e ou determinados movimentos sociais. Em alguns casos, ela 'é complementar e suplementar na reinterpretação de documentos e no preenchimento de suas lacunas e fraquezas', é o caso de alguns sentidos de ocupações profissionais (THOMPSON, 2002, p. 176-177).

A HISTÓRIA ORAL NA SALA DE AULA

Se comparada aos variados tipos de história, a história oral implica uma mudança de enfoque, uma abertura para novas áreas de investigação. Ao trabalhar com a experiência de vida de pessoas de todo tipo como matéria-prima, a história passa a ter uma nova dimensão.

Na sala de aula, é viável o trabalho com história oral por projeto. Os alunos, após um suporte teórico, poderão construir suas próprias fontes, ajudando o professor na organização e no trabalho de campo, estando diretamente envolvidos na coleta de dados. Além de promover o debate e a cooperação no registro da história local, os alunos 'vivenciam a história, em nível prático, como processo de recriação do passado' (THOMPSON, 2002, p. 218).

A pesquisa oral é um meio pedagógico para motivar os alunos de história a ter consciência das relações que o passado mantém com o presente. E o trabalho de campo permite que a educação saia dos 'seus refúgios institucionais para o mundo' (THOMPSON, 2002, p. 31).

Os alunos podem mostrar para as demais pessoas que as suas histórias de vida também são importantes, que elas são sujeitos da história. A história oral é uma história construída a partir de memórias de alguém que viveu aquele momento, é essa construção que 'lança a vida para dentro da própria história e isso alarga seu campo de ação' (THOMPSON, 2002, p. 31).

O trabalho com história oral é uma maneira de não se prender tanto à história oficial e dar voz às memórias de quem vivenciou no seu dia-a-dia e normalmente ficam esquecidos, essa experiência de vida é veículo concreto da experiência histórica, e só podem ser compreendida como parte de um todo.

Principalmente quando se trata de história local, onde as fontes são mínimas, a escolha da fonte oral pode enriquecer a apreensão do conteúdo pelos alunos.

SUGESTÕES DE ATIVIDADES COM ALUNOS DO 1º E 2º CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL

a) História do Bairro

Propor aos alunos o registro da história de seu bairro.

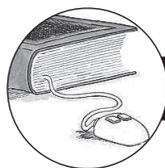
Em sala, o professor, juntamente com os alunos, deverá definir o perfil (idade, sexo, ocupação profissional, tempo em que mora no bairro) e o questionário a ser aplicado para cada entrevistado.

Os alunos, que aplicarão o questionário, podem ser distribuídos em grupos ou individualmente; as entrevistas podem ser gravadas e transcritas, ou simplesmente anotadas as respostas, tendo a ética de anotar exatamente como o entrevistado respondeu às perguntas.

Em sala, os alunos deverão expor as informações obtidas, confrontá-las e em seguida deverão construir um texto coletivo acerca do bairro através mediante o que foi pesquisado.

b) História da Cidade

Recomendamos seguir a mesma estrutura da história do bairro, priorizando os antigos moradores da cidade.



Referências

AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (Coord.). **Usos & abusos da história oral**. 4. ed. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

CALDEIRA, Teresa. Memória e relato: a escuta do outro. **Revista do Arquivo Municipal**, São Paulo, v. 200, p. 65-75, 1992.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História oral**. 1. ed. São Paulo: Loyola, 1996. p. 51-61.

MONTENEGRO, Antonio Torres. **História oral e memória: a cultura popular revisitada**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: História oral**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

VOLDMAN, Daniele. Definições e usos. In: AMADO, Janaína e FERREIRA, Marieta de Moraes (Coord.). **Usos & abusos da História oral**. 4. ed. Rio de Janeiro: FGV, 1998.



Indicações de Leitura

ALBERTI, Verena. **Ouvir contar: textos em História oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (Coord.). **Usos & abusos da história oral**. 4. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2001.

BENCINI, Roberta. O passado que não está nos livros de história. **Revista Nova Escola**, São Paulo, n. 167, p. 42-47, nov. 2003.

CALDEIRA, Teresa. Memória e relato: a escuta do outro. **Revista do Arquivo Municipal**, São Paulo, v. 200, p. 65-75, 1992.

FELIX, Loiva Otero. **História e memória: a problemática da pesquisa**. Passo Fundo: Ediupf, 1998. p. 35-61.

FELIX, Loiva Otero. Forma e significado da História oral: a pesquisa como um experimento de igualdade. **Projeto História**, São Paulo, n. 14, p. 7-27, fev. 1997.

IGLESIAS, Esther. Reflexões sobre o que fazer da história oral no mundo rural. In: BOSI, Alfredo (Org.). **Cultura Brasileira: temas e situações**. São Paulo: Ática, [19--?].

MACCARI, Neiva Salete. Fontes orais: sugestões metodológicas. In: LOPES, Marcos A. (Org.). **Espaços da memória: fronteira**. Cascavel: Edunioeste, 2000.

MAUAD, Ana Maria. Fragmentos de memória: oralidade e visualidade na construção das trajetórias familiares. **Projeto História**, São Paulo, n. 22, p. 157-169, jun. 2001.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História oral**. 1. ed. São Paulo: Loyola, 1996. p. 51-61.

MONTENEGRO, Antonio Torres. **História oral e memória: a cultura popular revisitada**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Tradução de Yara Aun Khoury. **Projeto História**, São Paulo, p. 7-28, dez. 1993.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: História oral**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

VOLPATO, Elisângela. Monografia de conclusão do Curso de Especialização (ainda sem título). Maringá: Uem, 2005. (inédito)

INTERNET

<www.museudapessoa.com.br>.

<www.fflch.usp.br/dh/neho>.



Proposta de Atividades

- 1) Em sua opinião, como a história oral pode contribuir para o estudo de um bairro ou de uma cidade?
- 2) Através das informações presentes no capítulo, destaque algumas dificuldades no trabalho com fonte oral.
- 3) Descreva os passos a serem seguidos para um trabalho com história oral.
- 4) Entreviste um antigo morador do bairro ou da cidade; crie um questionário por meio do qual sua entrevista seja guiada, tente priorizar questões referentes à trajetória de vida do entrevistado nas quais estejam expostas, entre outros dados, a chegada no bairro ou cidade, sua descrição, onde foi morar, qual o motivo da vinda, as dificuldades encontradas, de modo que a entrevista possa ser, depois de transcrita, utilizada como fonte para um texto dissertativo referente à história do bairro ou da cidade. Determine um número de entrevistados para que possa enriquecer o trabalho com as informações obtidas.



Ensino de História e cultura material

Isabel Cristina Rodrigues / Ana Paula Simão / Lucio Tadeu Mota

Utilizando como mote o projeto de extensão itinerante **Exposição Arqueológica e Iconográfica das Populações Indígenas no Paraná**, desenvolvido no período de 1995 a 2003, apresentamos, a seguir, uma discussão sobre a utilização da cultura material de populações indígenas como fonte e recurso didático para o ensino de História.

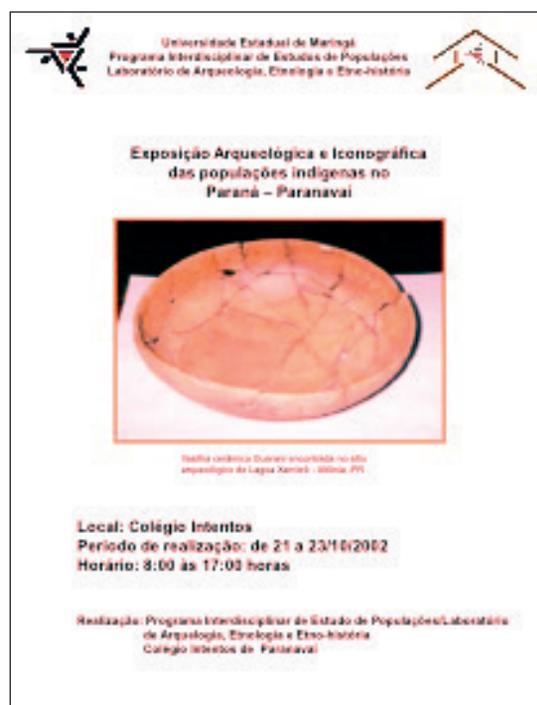


Figura 1 - Cartaz da exposição realizada no Colégio Intentos – Paranavai/PR

EXPOSIÇÃO ARQUEOLÓGICA E ICONOGRÁFICA *VERSUS* O ÍNDIO GENÉRICO

O projeto de extensão itinerante **Exposição Arqueológica e Iconográfica das Populações Indígenas no Paraná**¹ foi a maneira de divulgar para o público escolar e em geral os resultados do trabalho de pesquisa realizado por docentes do Laboratório

1 A itinerância foi a maneira encontrada para possibilitar maior abrangência de público.

de Arqueologia, Etnologia e Etno-história da UEM (LAEE)².

O acervo da exposição, que foi ampliado no decorrer do período em que esteve em atividade, era composto por cinco seções:

- 1) populações caçadoras-coletoras-agricultoras – viveram em solo, hoje denominado paranaense, desde aproximadamente 8.000 anos a.p. (antes do presente). A Arqueologia as classifica em tradições: Umbu, Humaitá, Sambaquiana, Itararé e Casa de Pedra. Esta seção foi constituída por **materiais líticos**: pontas de flecha e de lança, machados, pilões e mão-de-pilão.



Figura 2 - Artefatos líticos e fragmentos de vasilha cerâmica.
Acervo da exposição/LAEE.

- 2) Utensílios de cerâmica pertencentes – às populações Guarani, no período aproximado de 200 a 1100 anos a.p.: **materiais cerâmicos** – yapepó, cambuchí, cambuchí-caguabã, ñaembé, ñaetà, fragmentos diversos de vasilhas.

² Desde 1995, o Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-História (LAEE), além de atividades de pesquisa, realiza ações educacionais em prol da Pré-História Brasileira e da preservação do patrimônio Arqueológico e da História das Populações Indígenas no Paraná. Em paralelo com as pesquisas, são realizados projetos de ensino e extensão junto às comunidades indígenas do Paraná e comunidades não-indígenas da região noroeste do Paraná.



Figura 3 - Cambuchi – (jarro) pertencente às populações guarani.
Vasilha encontrada na região noroeste do Paraná.
Acervo do LAEE.

- 3) Um arco e duas flechas Xetá – oriundos da região da Serra dos Dourados, próximo ao município de Umuarama, PR, que datam da década de 50 do século XX, período de expansão da colonização na região noroeste do Estado³.



Figura 4 - Hacuakân – último chefe dos Xetá.
Aquarela de Vladimir Kôzak – 1955 – acervo Museu Paranaense.

³ Período em que os Xetá praticamente desapareceram do território que habitavam. Para maiores informações, ver: KOZAK, Vladimir. Os índios Hetá: peixe em lagoa seca. **Boletim do Instituto Histórico e Geográfico Paranaense**. Curitiba, vol. 38, p. 11-120. 1981; SILVA, Carmen Lúcia da. **Sobreviventes do Extermínio: uma etnografia das narrativas e lembranças da sociedade Xetá**. Florianópolis, UFSC, 1998 (Dissertação de Mestrado).

- 4) Três coleções iconográficas – sendo quinze quadros, tamanho 40x60cm, relativos à reprodução de pinturas e de gravuras retratadas por viajantes e cronistas dos séculos XVIII, XIX e XX; quatorze quadros, tamanho 25x35cm, com fotografias de populações indígenas a partir dos anos de 1930 até o presente.



Figura 5 - Reprodução pintura Cacique Libaneo dos Guarani Kayová.
Reprodução de Aquarela de Franz Keller – 1865.
Acervo da exposição/LAEE.

- 5) Objetos do artesanato Kaingang – cestarias (balaio) de vários tamanhos, cores e formas; chocalhos e chapéus.



Figura 6 - Artesanato Kaingang e professores Kaingang que ministraram Curso de Artesanato Kaingang para os alunos do C.E. Duque de Caxias – Maringá, realizado junto com a Exposição – 2002.
Foto: Dulce Elena Canieli.

Ao público visitante era oferecido um trabalho de monitoria realizado pelos alunos estagiários – indígenas e não indígenas – do LAEE. Os alunos monitores estiveram presentes em todas as exposições. À medida que apresentavam a exposição, os alunos explicavam a história dessas etnias no território e respondiam aos questionamentos do público. Os estudantes indígenas, além de participarem da atividade de monitoria, também atuavam como palestrantes.

Enquanto esteve em atividade, o projeto, além de contribuir para a formação acadêmica de estudantes – indígenas e não-indígenas – de graduação e de pós-graduação, também possibilitou ao público visitante – alunos, professores e comunidade em geral – a oportunidade, através da interação com os objetos e utensílios, de conhecer, de aprofundar conhecimentos e formar uma nova opinião sobre a história e a situação atual dos povos indígenas Kaingang, Guarani e Xetá que habitam territórios paranaenses.

A justificativa para a proposição e realização do projeto deu-se a partir da constatação de que a ideia de um **índio genérico** é o que foi sendo construído pela cultura escolar, disseminada, sobretudo, com o auxílio dos livros didáticos, os quais, por longo tempo, ignoraram o fato de que os povos indígenas atuais são os remanescentes de um grande contingente populacional que habitava o Brasil quando os portugueses aqui chegaram em 1500 (SILVA; GRUPIONI, 1995).

O tratamento que é dado às populações indígenas consiste em fazer comparações, julgamentos dos comportamentos e das formas de ver o mundo desses povos a partir dos padrões culturais da sociedade a que pertencemos – **brancos versus índios**. Consiste em abordagens etnocêntricas, segundo as quais o menor dos males e preconceitos se manifesta na rotulação dos povos diferentes como sendo seres exóticos.

Apesar de toda a caminhada da ciência histórica, ainda permanece uma longa distância entre o que se produz nas universidades e institutos de pesquisa e o conteúdo ensinado na Educação Básica.

Em termos de produção e divulgação de conhecimentos específicos, ainda nos deparamos, nas salas de aula, com abordagens da história que omitem a contradição, o conflito, a diferença, a diversidade cultural e a intolerância política, ideológica, cultural e religiosa.

Na abordagem sobre as populações indígenas, se projeta para essas comunidades o sonho de um comunismo primitivo utópico, o que justifica, muitas vezes, a ideia de índio pelado, paramentado, vivendo em harmonia na floresta.

Nos estudos que tratam sobre questões indígenas no Brasil, a situação começou a mudar há cerca de trinta anos, podendo contar, hoje, com uma vasta bibliografia.

No exercício de transposição didática, os conteúdos relativos aos povos indígenas são simplificados em demasia, resultando na generalização e na banalização de modos



de vida e de organização social, política, econômica e cosmológica. Tais abordagens não contribuem para que os diferentes indígenas sejam vistos como pertencentes a sociedades diferentes e complexas.

Ensinar conteúdos relativos a populações indígenas significa atravessar o universo de populações das quais sabemos muito pouco. E, às vezes, o único material de que dispõe os professores da Educação Básica para lidar com esse conteúdo é o livro didático. É relevante salientar que o livro didático se constitui, ainda, em um mecanismo formador de opinião de longo alcance, a ponto de regular, inclusive, o conhecimento histórico dos professores (ABUD, 1984).

Por essas razões é que o trabalho de extensão realizado por nós foi um importante contributo, porque demonstrou, através da interação do público com os objetos e artefatos, que é possível trabalhar o conteúdo referente à temática indígena sob uma perspectiva diferente, que foge à fórmula corriqueira e desgastada de uso exclusivo do livro didático.

Trabalhar com objetos e artefatos da cultura material ganha sentido quando nos damos conta de que grande parte do território que compõe as terras do Estado do Paraná está repleta de material lítico e cerâmico sob o solo, formando os sítios arqueológicos. No LAEE da UEM, é comum chegarem notícias da existência de *cemitérios de índios* encontrados nas propriedades rurais. Esses cemitérios são, na verdade, sítios arqueológicos que acabam sendo revolvidos no trabalho de preparação do solo para o plantio, e muitos deles já nem existem mais. Um exemplo da grande quantidade de sítios arqueológicos pode ser visto no livro *Os Kaingang do Vale do rio Ivaí* (MOTA; NOVAK, 2008, p. 24-35), no qual os autores, utilizando informações da dissertação de mestrado de Oliveira (2002), mostram que na Bacia do Rio Ivaí existem 27 sítios pré-cerâmicos e 94 cerâmicos localizados.

Ter levado à comunidade um trabalho dessa natureza significou possibilitar ao público um conhecimento novo sobre a história das populações indígenas e a formação e ocupação do território paranaense, uma vez que apresentamos uma abordagem diferenciada e desconhecida por muitos, oriunda dos resultados das pesquisas realizadas pelos professores e pesquisadores do LAEE.

A exposição procurou romper com os conhecimentos generalizantes ensinados nas escolas acerca das populações indígenas que ainda se apresentam carregados de uma visão etnocêntrica e preconceituosa e ilustrados com imagens desvinculadas do contexto histórico de tais populações. Todas as seções da exposição eram acompanhadas por banners explicativos, legendas nas peças apresentadas e monitores, teórica e metodologicamente preparados, que expunham sinteticamente o conteúdo abordado e respondiam às questões formuladas pelo público.



O LUGAR DA CULTURA MATERIAL NA ARQUEOLOGIA E NA HISTÓRIA

Partindo da premissa proposta por Sahlins (1994, p. 7) de que a história é ordenada culturalmente de acordo com os esquemas de significação das coisas e de que a cultura é historicamente reproduzida na ação, vemos que a cultura material é de grande importância no estudo das sociedades. Isso se dá porque a cultura material, nos diferentes grupos humanos, possui uma importância fundamental no que diz respeito à transmissão e preservação de conhecimentos e orientação das pessoas em seu ambiente natural e social. Porém antes (e ao mesmo tempo), é a forma encontrada pelas sociedades históricas de assegurar a sua sobrevivência. Com isso, ela assume um papel ativo e preponderante nas relações dos homens entre si e com o meio natural, atuando como uma forma de construção e facilitação no ato de perceber e adquirir um conhecimento do mundo (SHANKS; TILLEY, 1987, p. 96).

Ao mesmo tempo, a cultura material torna-se um veículo a partir do qual os grupos sociais constroem sua alteridade e expressam mensagens sobre o seu modo de pensar e de viver, ou seja, exteriorizam materialmente ideias e conceitos que podem ser decodificados, ou melhor, interpretados segundo o contexto cultural em que se inserem (RIBEIRO, 1987, p. 15).

Dessa forma, a cultura material delineou-se não só enquanto um campo de estudo, mas também como uma forma de conhecimento e entendimento da evolução das sociedades humanas. Embora a cultura material faça parte da História e do próprio processo evolutivo das sociedades, ela se tornou, cada vez mais, um campo de domínio dos arqueólogos. Isso ocorre, em boa parte, porque a História a viu, durante muito tempo, como parte constituinte da história das técnicas e a relegou a estudos de ordem secundária. Na Arqueologia, esse campo foi explorado sem maiores dificuldades pela própria natureza de suas fontes, utilizadas pelos arqueólogos no processo de abordagem das sociedades do passado e no estudo de suas representações e manifestações culturais.

No que se refere à História, esse quadro só sofreu mudanças quando a Escola dos *Annales* introduziu, ainda que de maneira tímida, mas significativa, a cultura material no campo do historiador. Ainda que isso tenha ocorrido, o novo campo de estudo apareceu subordinado ao fenômeno do capitalismo, em um momento em que a história econômica assumia papel principal e primordial nos estudos históricos. Para Fernand Braudel (apud PESEZ, 1998, p. 184):

a vida majoritária é constituída pelos objetos, as ferramentas, os gestos do homem comum; só essa vida lhes diz respeito na cotidianidade; ela absorve seus pensamentos e seus atos. Por outro lado, ela estabelece as condições da vida econômica 'o possível e o impossível'.



Nesse sentido, o papel que lhe coube, primeiramente, foi o de campo subordinado, sem conceitos e implicações totalmente desenvolvidos.

Se com a Escola dos *Annales* seu papel foi subordinado, com o marxismo o quadro não foi muito diferenciado, levantando uma série de problemas teóricos. A hesitação em atribuir à cultura material sua devida importância se deu, principalmente, pelo materialismo histórico. De acordo com Pesez,

atribuir à história da cultura material um estatuto independente comporta um risco, o de emprestar aos fatos que estuda um peso igual ao do fenômeno social: ou, o que seria ainda mais grave, admitir que possa haver fatos históricos que não sejam sociais e explicar os fenômenos sociais por fenômenos extra-sociais (PESEZ, 1998, p. 186).

Com isso, o novo campo manteve-se externo às pesquisas desenvolvidas pelos historiadores marxistas.

O que podemos observar no desenvolvimento do quadro da cultura material é que sua falta de conceituação própria e bem definida, aliada às pesquisas prioritárias das escolas em que foi inserida no campo da História, designou-lhe basicamente um papel secundário. Por um lado, rejeitou-se seu estudo no campo da história das técnicas, uma vez que a evolução das técnicas não se dá exclusivamente por leis internas, mas também por condições externas, que no caso são provenientes da economia. Por outro, limitou e reduziu seu estudo à história das técnicas, considerando-se que o conceito de progresso é, por vezes, mais aceito nessa área (SIMÃO, 2002).

Além dos problemas teóricos que levanta, existe ainda a questão da natureza das fontes, que no caso da cultura material, como o próprio nome diz, são materiais, concretos. Isso nos remete novamente à questão do conceito de cultura material. A definição de tal conceito é uma tarefa um tanto quanto difícil. Isso ocorre, por vezes, pelo fato de que quem mais utiliza essa expressão se limita a defini-la pelos termos que a designam, sem uma explicação mais aprofundada. Tais definições relativamente simplistas tornam-se frequentemente insuficientes, uma vez que a ideia de cultura material não pode ser definida simplesmente pela noção dos termos que a compõem por um valor próprio: a ideia tem um sentido e esse sentido só pode ser descoberto se a cultura material se tornar útil. Segundo Jean-Marie Pesez, 'a cultura material tem uma relação evidente com as injunções materiais que pesam sobre a vida do homem e às quais o homem opõe uma resposta que é precisamente a cultura' (PESEZ, 1998, p. 180).

Dessa forma, a cultura material encontrou sua expressão no concreto, ou seja, na relação direta entre o homem e os objetos, e estes, por sua vez, são caracterizadores e designadores de uma sociedade. Foi a partir dessa relação produzida pelo concreto que a Arqueologia encontrou sua base de estudos no que tange ao conhecimento na



escala do passado, visto que quando remontamos no tempo os vestígios materiais são os únicos indícios que permanecem.

A Arqueologia desvenda vestígios relacionados a outros elementos, associações de fatos, os mesmos que a cultura material estrutura. Além disso, através dos objetos é do homem que ela trata (PESEZ, 1998, p. 204).

A cultura material insere-se em uma problemática que envolve mais que a discussão de sua conceituação teórica e da natureza de suas fontes. Ela está inserida nas transformações da prática dos historiadores, tornadas possíveis nas últimas seis décadas por uma abertura à possibilidade de se considerar outras fontes. A partir dessa abertura, a cultura material enquanto fonte pode ser empregada para estudar as transformações ocorridas nas sociedades, no decorrer do tempo, ou seja, os acontecimentos. Mais do que isso, ela torna-se, por vezes, uma fonte que simboliza materialmente os eventos históricos e a partir da qual podem ser observados e analisados. Na perspectiva de Burguière (1998, p. 131),

como o etnólogo – que utiliza a distância que percebe entre sua própria cultura e a de seu terreno de observação para se desembaraçar de suas próprias categorias e reconstituir o sistema lógico da sociedade que estuda – o historiador pode explorar o caráter parcelar, não construído, dessas fontes brutas, para encontrar, para lá da realidade manifesta, os mecanismos e a lógica que explicam determinada conjuntura – o que se chama uma época – ou determinada evolução.

O objetivo principal que a cultura material apresenta é o de introduzir novamente o homem na história através de ideias, conceitos e práticas, manifestações e representações materialmente exteriorizadas, revelando as relações formadoras das estruturas sociais que regem indistintamente todos os povos.

Como constataram Vidal e Silva (1995, p. 381):

o importante, nestes estudos, é ter em mente que, por detrás do isolamento da cultura material para fins analíticos (ou seja: do fato de tomarem-se objetos da cultura material como objetos de pesquisa em si mesmos), há um objetivo maior, que é de identificar as relações entre os domínios material e não-material de cada cultura e, indo mais além, perceber a criatividade e a originalidade das respostas culturais, específicas, a problemas e questionamentos que são gerais, comuns a todos os grupos sociais e a todos os povos, já que dizem respeito a aspectos básicos da existência humana no mundo.

CULTURA MATERIAL: FONTE E RECURSO DIDÁTICO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Entendemos que o estudo da história deve trabalhar a dimensão social da temporalidade; não somente a sua apreensão, mas a sua própria construção social. Aprender história deve possibilitar ao aluno superar uma dimensão meramente



individual do mundo, inserindo-se em uma perspectiva coletiva e universal. Para tanto, é necessário que professores e alunos observem, trabalhem com os dados da observação, sistematizem esses dados, indo além da mera constatação, apreendendo as condições objetivas de vida, utilizando os dados teóricos de situações vividas por outros homens, em outros tempos e em outros lugares, ou seja, problematizem a situação que está sendo estudada.

O estudo da história deve procurar desenvolver a noção de tempo histórico e deve incorporar a ele relações sociais, políticas, econômicas, culturais, religiosas e cosmológicas de diferentes sociedades, permitindo aos alunos e professores questionarem seu presente, relativizando acontecimentos e valores e compreendendo a existência de múltiplas histórias. Entendemos que o estudo da História só fará sentido para os estudantes se encarado como um processo de investigação histórica, pois como assinala Zaslavsky,

o conhecimento se constrói na ação e na interação entre os sujeitos e o objeto de conhecimento, o que pressupõe uma participação ativa do aluno com os conteúdos históricos escolares, com o professor e os colegas, em trocas cognitivas e afetivas (2006, p. 7).

Não se trata de usar o estudo do passado simplesmente para compreender o presente, mas a capacidade de ampliar a experiência vivida, elaborando e desenvolvendo questionamentos sobre ela, de problematizá-la e de ampliar essa discussão pela incorporação de outros questionamentos sobre outras temporalidades, o que nos leva a compreender o conhecimento histórico como um campo sempre aberto, seja porque o processo histórico nunca cessa de agregar novos acontecimentos, seja porque existe uma constante releitura do acontecimento (CIAMPI, 1992).

Nas aulas de História, o professor deve ensinar seus alunos a pensar historicamente. Na visão de Siman,

pensar historicamente supõe a capacidade de identificar e explicar permanências e rupturas entre o presente/passado e futuro, a capacidade de relacionar os acontecimentos e seus estruturantes de longa e média duração em seus ritmos diferenciados de mudança; capacidade de identificar simultaneidade de acontecimentos no tempo cronológico; capacidade de relacionar diferentes dimensões da vida social em contextos sociais diferentes. Supõe identificar, no próprio cotidiano, nas relações sociais, nas ações políticas da atualidade, a continuidade de elementos do passado, reforçando o diálogo passado/presente (SIMAN apud CAINELLI; TUMA, 2003, p. 119).

Nesse sentido, o uso da cultura material, com seus objetos, utensílios ou artefatos, além de desempenhar o papel de fonte para a investigação histórica, torna-se também um valioso recurso didático que passa a atuar na formação do pensamento histórico

como mediador da interação passado-presente.

A esse respeito, Vidal e Silva (1995, p. 371) afirmam que:

o sistema de objetos e as artes são produtos de uma história: remetem-se às tradições identificadas pelo grupo como suas marcas distintivas, específicas de sua identidade; falam dos modos de viver e de pensar compartilhados no momento da confecção do produto material ou artístico ou da vivência da dramaturgia dos rituais, indicando uma situação no presente; em suas inovações, no esmero de suas produções e no uso que dela faz, indicam as relações entre o indivíduo e o patrimônio cultural do grupo a que pertence e apontam para canais de comunicação com o exterior e para projetos de futuro.

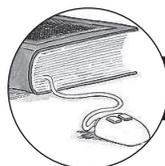
Dutra (2001, p. 6) registra que, além de buscar nos objetos referências de identidades de determinados grupos, é preciso 'aprender nesses objetos as interpenetrações de diferentes culturas ou grupos. Ou seja, os objetos da cultura material podem revelar a transculturalidade, as múltiplas identidades formadoras de uma determinada cultura, bem como suas múltiplas temporalidades'.

Esta mesma autora propõe que os objetos da cultura material possam ser tomados

tanto como instrumentos mediadores de memórias e significados históricos de grupos e suas relações culturais, quanto como ferramentas psicológicas mediacionais que podem promover transformações fundamentais na estrutura cognitiva da criança [e dos estudantes] (DUTRA, 2001, p. 6).

Assim, o professor, ao usar os objetos ou utensílios da cultura material, deve provocar situações que possibilitem questionamentos e problematização em relação ao conteúdo e ao material que está sendo estudado, encorajando os estudantes a investigar o processo de produção de tais objetos e artefatos, o que os levará a realizar uma investigação sobre o modo de vida do grupo ou sociedade que fabricou tais objetos, partindo de perguntas, como, por exemplo: desde quando se tem notícias desse grupo, onde vivia, como era sua organização social, política e cosmológica, como era a economia praticada pelo grupo, de que matérias-primas os objetos foram confeccionados, que ferramentas foram utilizadas na fabricação do objeto, qual o tempo gasto na fabricação do objeto, que utilidade os objetos tinham etc.





Referências

ABUD, Kátia. O livro didático e a popularização do saber histórico. In: SILVA, Marcos A. **Repensando a História**. São Paulo : Marco Zero, 1984.

BURGUIÈRE, André. A Antropologia histórica. In: LE GOFF, Jacques. **A História nova**. São Paulo: Martins Fontes, 1998. p. 125-153.

CAINELLI, Marlene; TUMA, Magda M. P. História e memória na construção do pensamento histórico: uma investigação em Educação histórica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, n. 34, p. 211-222, jun. 2009. ISSN: 1676-2584.

CIAMPI, Helenice. Poder, cidadania e formação do profissional de história. In: BRESCIANNI, Maria Stela M. **Jogos do poder, imagens, representações e práticas**. São Paulo: Marco Zero; Anpuh, 1992.

DUTRA, S. F. **Objetos da cultura material como mediadores no desenvolvimento do raciocínio histórico em crianças**. Ouro Preto:UFOP, [200-]. Disponível em: <http://www.ichs.ufop.br/perspectivas/anais/GT0602.htm#_ftn10> . Acesso em: 21 out. 2011.

KOZAK, Vladimir. Os índios Hetá: peixe em lagoa seca. **Boletim do Instituto Histórico e Geográfico Paranaense**, Curitiba, v. 38, p. 11-120, 1981.

MOTA, Lúcio T.; NOVAK, Éder da Silva. **Os Kaingang do Vale do Rio Ivaí –Pr: História e relações interculturais**. Maringá: Eduem, 2008.

OLIVEIRA, Josilene Aparecida de. 2002. **História da Arqueologia paranaense: um balanço da produção arqueológica no Paraná no período de 1876-2001**. 2002. Dissertação (Mestrado)-Programa Associado de Pós-Graduação em História, UEM/UEL, [S.l.], 2002.

PESEZ, Jean-Marie. História da cultura material. In: LE GOFF, Jacques. **A História nova**. São Paulo: Martins Fontes, 1998. p. 180-215.

RIBEIRO, B. G. A linguagem simbólica da cultura material. In: RIBEIRO, B. G. (Coord.). **Suma etnológica brasileira: (Arte Índia)**. 3:15-27. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987. v. 3, p. 15-27.

SAHLINS, Marshall. **Ilhas de História**. Tradução de Bárbara Sette. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

SHANKS, M. B.; TILLEY, C. **Social theory and Archaeology**. Albuquerque: University of New Mexico Press, 1987.

SILVA, Aracy Lopes; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília, DF: MEC; MARI; Unesco, 1995.

SILVA, Carmen Lúcia da. **Sobreviventes do extermínio: uma etnografia das narrativas e lembranças da sociedade Xetá**. 1998. Dissertação (Mestrado)-UFSC, Florianópolis, 1998.

SIMÃO, Ana Paula. **Do caco ao fragmento: análise da coleção cerâmica Guarani do Sítio Arqueológico Lagoa Xambrê - Altônia/PR**. 2002. Dissertação (Mestrado)-Programa Associado de Pós-Graduação em História, UEM/UEL, [S. l.], 2002.

VIDAL, Lux B.; SILVA, Aracy Lopes da. O sistema de objetos nas sociedades indígenas: arte e cultura material. In: SILVA, Aracy Lopes; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília, DF: MEC; MARI; Unesco, 1995. p. 369-406.

ZASLAVSKY, Susana W. Dificuldade de aprendizagem em História e a construção do conhecimento histórico. **UNirevista**, [S. l.], v. 1, n. 2, abr. 2006. Disponível em: <http://www.unirevista.unisinos.br/UNIrev_Zaslavski.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2011.



Proposta de Atividades

1) Leia o trecho abaixo e a seguir realize a atividade solicitada.

O tratamento que é dado às populações indígenas consiste em fazer comparações, julgamentos dos comportamentos e das formas de ver o mundo desses povos a partir dos padrões culturais da sociedade a que pertencemos – **brancos versus índios**. Consiste em abordagens etnocêntricas, segundo as quais o menor dos males e preconceitos se manifesta na rotulação dos povos diferentes como sendo seres exóticos.

