UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM METODOLOGIA DE ENSINO

O ENSINO DA HISTÓRIA – UMA NARRATIVA ABERTA

UMA POSSIBILIDADE TEÓRICO-METODOLÓGICA PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO NA ESCOLA

Cláudia Regina Alves Prado Fortuna

CAMPINAS
2001

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM METODOLOGIA DE ENSINO

O ENSINO DA HISTÓRIA – UMA NARRATIVA ABERTA

UMA POSSIBILIDADE TEÓRICO-METODOLÓGICA PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO NA ESCOLA

Cláudia Regina Alves Prado Fortuna

Profa. Dra. Ernesta Zamboni

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida por Cláudia Regina Alves Prado Fortuna e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 13 / 03 / 01

Assinatura: _____

Comissão Julgadora:

_____

_____

_____

_____

CAMPINAS
2001

00138939

UNIDADE CD e
N.º CHAMADA: T/UNICAMP
F779e
V. Ex.
TOMBO BC/ 46706
PROC. 16.392/01
C D ✓
PREÇO R$ 11,00
DATA 25/10/01
N.º CPD

CM00160466-8

CATALOGAÇÃO NA FONTE ELABORADA PELA BIBLIOTECA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP
Bibliotecária Rosemary Passos - CRB-8ª/5751

F779e

Fortuna, Cláudia Regina Alves Prado.
O ensino da história - uma narrativa aberta - uma possibilidade teórico - metodológica para a construção do conhecimento histórico na escola / Cláudia Regina Alves Prado Fortuna. -- Campinas, SP : [s.n.], 2001.

Orientador : Ernesta Zamboni.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. História. 2. Metodologia. 3. Teoria do conhecimento. 4. Linguagem. 5.* Dialogia. I. Zamboni, Ernesta. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Agradecimentos

À minha mãe Lúcia, por tudo que através dela hoje sou.

Ao meu pai Antonio, pelo seu exemplo de persistência e criação intelectual.

Aos meus irmãos e aos meus filhos Marcelo, Mateus e Rafael pelas partilhas e ternura cotidiana.

Ao José Geraldo, agradecimento especial pelos gestos de amor e pela paciência com que leu e releu as versões deste texto.

À minha orientadora Ernesta Zamboni pela presença preocupada e por tudo que me ajudou e me ensinou.

À Amélia, mulher e educadora sensível e aos amigos da Escola Comunitária especialmente a Maria Silvia pelo incentivo constante e a Teresinha, pela generosidade e partilha das labutas cotidianas.

Aos meus alunos de História pelas descobertas partilhadas de muitos universos.

Aos amigos de caminho na utopia de um mundo melhor - Denise, Kátia, Regina, Severino, Maria Carolina, João, Ana Sílvia, Paulão, Zé, Dudu, Fátima, Cecília, Fabiana, Sandra, Zezé, Augusta, Regina, Ângela, Leda, Leo, Maria Inês, Dosinda, Dalila, Maria Helena, Glória, Márcia, e muitos outros amigos professores com quem tenho a sorte de conviver.

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

RESUMO

O presente trabalho relata duas experiências educativas em história voltadas para a produção do conhecimento histórico escolar onde as indagações surgidas pela análise de variadas situações de ensino se transformaram em questões de pesquisa. As duas práticas narradas dão forma e conteúdo ao percurso metodológico desenvolvido com alunos de 10 e 11 anos, sistematizando procedimentos voltados para a construção de conceitos e categorias explicativas do real e também àqueles voltados às experiências dialógicas comprometidas com a pesquisa e com a linguagem criadora de mundos. A primeira experiência – T*ecendo possibilidades de leitura do mundo pela linguagem historicizada* – descreve e analisa diferentes atividades pedagógicas que tiveram como objetivo recuperar, junto aos alunos, a linguagem produtora de sentidos para a realidade e a segunda experiência – *Os olhares das crianças sobre a cidade* – descreve e analisa a trajetória desenvolvida pelos alunos na criação conjunta de sentidos para o espaço urbano.Essas duas experiências se desenvolvem no diálogo com alguns referenciais teóricos de Walter Benjamin e Mikhail Bakhtin sobre a História e a Linguagem e também com alguns pressupostos da História Nova. Dentro deste quadro, a epistemologia da História é o suporte teórico do método histórico a ser construído no espaço escolar.

ABSTRACT

This research presents two experiences in history focusing historical knowledge learning where the questions raised during the analysis of different teaching approaches became research questions. The two practices presented show the methodological approach with 10 and 11 year- old students, systematizing procedures focusing the learning of explanatory categories and concepts of reality and also those focusing the dialogical experiences engaged with the research and the speech that generates different views. The first experience – Building Possibilities of reading the world through the historical language – shows and analyses different pedagogical activities whose objective was recover, with the students, the reality through the language – and the second experience – The children view about the city – describes and analyses the path developed by the group of student in the understanding the different possibilities of the urban area. These two experiences are developed bases in some theoretical references, History and Language, Walter Benjamin and Mikhail Bakhtin and also with some concepts of Historic New. Therefore, The History epistemology is the theoretical basis of the historical method to be developed in the school.

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

INDÍCE

Introdução 1

Capítulo 1 : - Tecendo possibilidades de leitura de mundo pela linguagem historicizada

1.1 – Lembranças, sensibilidades e compromisso social - a crônica em sala de aula. ...7
1.2 – Ampliado o entendimento do mundo social e descobrindo novos narradores – os textos jornalísticos em sala de aula 20
1.3 - Refazendo o caminho da interlocução e do conhecimento 23
1.4 – Construindo sentidos para as palavras dentro de enunciações concretas 27
1.5 – Imagens e símbolos – o documentário em sala de aula 33
1.6 – Verificando a rota – como avaliar a ação de aprender? 37
1.7 Construindo o conceito de História 48

Capítulo 2- : - Os fios teórico - metodológicos

2.1- História e Narrativa Aberta. 59
2.2- O Professor como narrador 67
2.3 – História, Linguagem e a Produção do Conhecimento. 70

Capítulo 3 : - Os olhares das crianças sobre a cidade –

3.1 - Construindo os olhares sobre a cidade 77
3.2 - Ao encontro do nosso lugar de estimação 83
3.3 - Descobrindo a cidade pela leitura de pistas e sinais 87
3.4 - Construindo a cidade como espaço de convívio social 97
3.5 - Imaginação e Cidade. 100

Considerações finais 107

Bibliografia 111

Anexos : 119

Anexo 1: Trabalho dos alunos (enumerações) 119
Anexo 2: Trabalho dos alunos (construção de conceitos) 131
Anexo 3: Trabalho dos alunos (textos e fotos: locais de estimação) 149
Anexo 4: Trabalho dos alunos (textos e fotos: monumentos e memóriahistórica) 125
Anexo 5: Trabalho dos alunos (textos e fotos Os espaços da cidade) 159
Anexo 6: Trabalho dos alunos (textos e fotos: Problemas Sociais) 179
Anexo 7: Trabalho dos alunos (ilustração do texto de Calvino "As Cidades Invisíveis") 187
Anexo 8: Textos diversos estudados em sala de aula 199

INTRODUÇÃO

Tenho sido professora de História há quinze anos e muitas foram as experiências que me trouxeram até esta dissertação. A memória dos cinco primeiros anos deste caminho é formada de fragmentos: as ilusões vividas como ACT (professor admitido em caráter temporário) e o constrangimento pelo leilão das aulas que sobravam; a pouca possibilidade de viver a aprendizagem dos alunos enquanto processo e a impossibilidade de criar raízes afetivas com as diferentes escolas; a reflexão dos alunos de um primeiro colegial noturno da periferia sobre o mundo do trabalho a partir do poema *"O operário em Construção"*; as assembléias da APEOESP e as greves por melhores condições de ensino e de trabalho; o salário baixo; uma palestra de Paulo Freire e a renovação íntima do meu compromisso com a escola pública; os conselhos de classe onde os alunos que não se adequavam à escola eram duplamente destruídos - enquanto alunos e como pessoas -; o jovem diretor que sonhava com uma biblioteca para a sua escola e incentivava o teatro como forma de expressão de seus alunos; os encontros promovidos pela Segunda Delegacia de Ensino para a troca de experiências e reflexões teóricas sobre o ensino da história; as palestras com a professora Ernesta Zamboni, da Unicamp; o cheiro do álcool do mimeógrafo; 50 alunos em sala; a esperança e a desesperança...

Dando continuidade a estas minhas experiências na rede pública de ensino, efetivei-me no ano de 1987 como professora de História em uma escola de primeiro grau da cidade de Paulínia. Foi a primeira oportunidade de estabelecer laços mais significativos com os alunos e com a comunidade. Eu e outros professores concursados naquele ano fomos recebidos por um diretor também jovem, interessado em compartilhar idéias e propostas pedagógicas com o grupo e com os pais, o que destoava das minhas experiências anteriores sempre bastante solitárias.

Mas, apesar dos projetos em andamento e de alguns resultados educacionais diferenciados e positivos, a maioria dos professores foi se afastando da escola para

participar de outros projetos que ofereciam um reforço salarial e condições menos desgastantes de trabalho, longe de salas de aulas lotadas e de alunos com dificuldades em aprender. Eu mesma, durante os anos de 89 e 90, me afastei da escola para participar de um *Programa de Integração e Desenvolvimento da Criança e do Adolescente* em convênio Ircamp-Unicamp-Fusepp. As recordações que guardo desta experiência não são positivas por razões que iam desde a falta de estrutura até a ausência de uma proposta político-pedagógica na qual eu pudesse me identificar ou acreditar.

Paralelamente a esta experiência, fui convidada, em 1989, a assumir algumas aulas na Escola Comunitária de Campinas, escola particular reconhecida na cidade por sua feição comunitária[1] e sua proposta pedagógica comprometida com os princípios de uma sociedade humanista e com a formação de alunos questionadores e críticos. Aqui tive a possibilidade de conhecer pessoas como Dona Amélia[2], educadora nuclear da proposta filosófica e pedagógica da escola e a possibilidade de viver novas experiências educacionais formadoras. Em 1991, acabei fazendo a opção por me afastar da escola

---

[1] A Estrutura da Escola Comunitária prevê o envolvimento de pais, professores e funcionários como membros participantes da Sociedade Comunitária de Educação e Cultura que, juntos, têm a responsabilidade de desenvolver o projeto pedagógico dentro dos princípios filosóficos estabelecidos. A sociedade é gerida pela Assembléia de Sócios que ocorre ordinariamente duas vezes ao ano e, extraordinariamente, quando necessário. Subordinada a ela, funciona o Conselho Comunitário, que é o principal fórum de debates sobre as questões fundamentais desta Sociedade. Este conselho é formado por representantes de pais, professores, funcionários e alunos e se reúne mensalmente. A estrutura administrativa é formada por uma diretoria não remunerada, eleita em assembléia para um mandato de dois anos e composta por seis diretores - quatro pais e dois professores. O Diretor pedagógico e o administrativo são escolhidos pela equipe pedagógica existindo um espaço de autonomia do Conselho de Coordenação Pedagógica para as questões docentes e discentes. Ligadas ao Conselho Administrativo, estão as diversas comissões como, por exemplo, a comissão de Política Salarial, a da Solidariedade, a do Meio Ambiente, a da Saúde, etc e elas são compostas por todos os sócios interessados em prestar ajuda à comunidade escolar.

[2] Amélia Pires Palermo, com mais de 60 anos dedicados à Educação, sempre foi um exemplo de educadora na cidade de Campinas e no estado de São Paulo para as escolas do Ensino Fundamental e Médio. Desde a fundação da Escola Comunitária de Campinas, no dia 7 de novembro de 1977, foi convidada a ocupar o cargo de Diretora Pedagógica e tem sido uma referência marcante para pais, professores e alunos que, com ela, tem convivido. Dona Amélia, como é carinhosamente chamada por todos nós, sempre se colocou ao lado da "Educação como ato político" e sua grande preocupação é a de levar o aluno a aprender a refletir sobre a realidade que o cerca e sobre os dados que a história fornece, para, assim, ele compreender e atuar sobre a situação aqui e agora.

pública e permanecer na Escola Comunitária, mas ficaram comigo as marcas de um espaço onde aprendi a lutar por melhores condições de ensino e de trabalho, a me comprometer com a luta sindical e a refletir sobre os vários sentidos do ato de educar com colegas que, como eu, tentavam discutir projetos e possibilidades educativas em condições adversas de trabalho.

E assim, durante esses quase estes 20 anos como professora, venho amadurecendo vários projetos pedagógicos, participando de encontros e cursos sobre o ensino de História, refletindo sobre o cotidiano escolar e mediando, como professora, muitas experiências voltadas para o ensino da História. Tenho também, enfrentado as dificuldades do fazer diário e das contradições que a escola apresenta enquanto instituição. Tenho vivido momentos de menor participação e de menor coerência entre a pratica pedagógica da escola e a filosofia que a sustenta, como também movimentos de maior resistência e de avanços reais em direção às propostas de uma educação mais crítica, democrática e humanista. E são esses movimentos que confirmam dia a dia para mim a educação como ato político e as relações educativas como práticas sociais em constante movimento.

Em 1997, a vontade antiga de sistematizar as minhas experiências pedagógicas e consolidar algumas das minhas reflexões sobre o ensino da História, me encaminhou para o mestrado em Metodologia, na Faculdade de Educação da Unicamp. Embora sabendo das muitas dificuldades em restabelecer esta ponte com a universidade, premida pelo pouco tempo disponível devido aos compromissos profissionais já estabelecidos, resolvi enfrentar esse desafio.

E assim, pelo mestrado, veio à tona a minha própria experiência educativa em História onde as indagações surgidas pela análise de variadas situações de ensino – aprendizagem foram se transformando em questões de pesquisa. Neste processo, eu passei a ter a oportunidade de efetivamente refletir, redimensionar e escrever sobre muitas das vivências e experiências que eu vinha realizando e vivendo com os meus

alunos no cotidiano da sala de aula, no movimento dialético do ensinar e aprender. As duas práticas aqui relatadas pretendem refletir essa experiência de dar forma e conteúdo a alguns caminhos possíveis de serem trilhados, priorizando como objeto de análise o percurso metodológico desenvolvido com esses alunos, crianças de 10 e 11 anos, na busca da produção do conhecimento histórico escolar.

A escolha das duas experiências a serem relatadas – ***"Tecendo possibilidades de leitura do mundo pela linguagem historicizada"*** e ***"Os olhares das crianças sobre a cidade"*** – deu-se por elas sistematizarem alguns procedimentos metodológicos voltados para a construção de conceitos e categorias explicativas do real e por priorizarem as experiências dialógicas voltadas para a pesquisa e para a linguagem criadora de mundos.

O principal enfoque do conteúdo a ser trabalhado com as quintas séries, do qual fazem parte essas duas experiências, é o de recuperar a História dos homens em sociedade nas suas mais diferentes relações sociais. Utilizando em sala de aula textos didáticos, poemas, documentos históricos e notícias, procurei iniciar a discussão com questões ligadas às relações sociais contemporâneas e assim ir estabelecendo a ponte entre a história vivida e a História já sistematizada pela historiografia. Todas as atividades realizadas procuram recuperar, no ensino da História, uma atividade discursiva e de pesquisa que, ao meu ver, é impossibilitada quando se trabalha com uma História fechada apenas em fatos e conceitos estruturais, impessoais e abstratos.

Importante salientar que a preocupação em priorizar, na construção do conhecimento histórico escolar a questão metodológica e uma linguagem que significa, não depende do conteúdo programático que a escola possa estabelecer para as diferentes séries, mas é, antes de qualquer coisa, um procedimento que acompanha o professor pesquisador e que orienta as suas escolhas e recortes temáticos. Sendo assim,

diferentes séries, mas é, antes de qualquer coisa, um procedimento que acompanha o professor pesquisador e que orienta as suas escolhas e recortes temáticos. Sendo assim, acredito que as duas experiências aqui relatadas possam contribuir para a reflexão do ensino da História como trajetórias abertas para diversas direções e diversos sentidos.[3]

---

[3] À guisa de sugestão, apresento o quadro do conteúdo programático que foi desenvolvido com as quintas séries da Escola Comunitária e do qual fazem parte as experiências relatadas. Dentro do conteúdo programático estabelecido - A *Pré- história e História Antiga* - apresento abaixo as escolhas e a seqüência temática que foram sendo trabalhadas durante o ano, dentro dos referenciais voltados para a produção do conhecimento histórico escolar.

1. O nosso viver em sociedade: A história de vida do aluno – alguns fragmentos; o reconhecimento de outros mundos; a organização dos homens em sociedade; os problemas sociais de Campinas e do Brasil; refletindo sobre cidadania; os direitos das crianças; diferentes possibilidades de atuação na direção de uma sociedade mais justa; os espaços do poder público e da sociedade civil, as fontes e os documentos histórico e construindo uma concepção de História. Esta unidade tem como objetivo a construção de conceitos e categorias explicativas da realidade social próxima do aluno e, também, possibilitar a descoberta de uma história de mudanças e permanências em diferentes tempos e lugares.

2 - O Olhar sobre o passado: A Pré–História: A organização social na Pré-História; levantamento de questões de pesquisa e delimitação do tema – *"A vida dos homens no Paleolítico"*; os períodos da História; as fontes históricas; organização e apresentação da pesquisa; a vida dos homens no período Neolítico e na Idade dos Metais; o surgimento das classes sociais e do Estado e a formação das primeiras cidades. Esta unidade pretende ir construindo com os alunos: os passos da pesquisa histórica através do contato, discussão e análise com fontes primárias e secundárias e a discussão da literatura e do cinema enquanto documentos históricos, fazendo a distinção entre ficção e realidade. Os alunos vão, desta forma, trilhando os procedimentos da pesquisa que explicitam as limitações documentais, as formulações de hipóteses e as construções interpretativas. Pelo estudo da trajetória do homem que, de caçador - coletor, passou a ser nômade e sedentário, chega-se ao conceito de aldeia e depois ao de cidade, conceito entendido como um espaço de variadas relações sociais que caracterizam, até hoje, uma das principais formas de se viver em sociedade. Depois deste estudo sobre a Pré-História, é o momento para outra leitura do presente, de voltar o olhar para a nossa própria cidade, conferindo a ela um espaço de História e afetividade para além do apenas consumir, circular e morar.

3 - **O viver urbano e o reconhecimento da cidade de Campinas:** Delimitando um tema de pesquisa – *"Como é morar em uma cidade que é múltipla?"* - o lugar de estimação na cidade; os problemas sociais da cidade; os lugares importantes do viver urbano; os lugares que guardam uma memória histórica e a História de Campinas. Para poder construir os caminhos de uma narrativa aberta e aprender a indagar o passado a partir de uma leitura do presente, a metodologia utilizada procura possibilitar aos alunos ressignificar os lugares que existem na cidade enquanto espaço político e social para depois pesquisarem sobre as cidades antigas e recuperar nelas outras histórias.

4- O viver urbano em outros espaços e outros tempos: Localização geográfica e temporal das civilizações grega e romana; a origem histórica destas cidades; as formas de organização; os lugares importantes ligados à cultura, à política e ao lazer e os diferentes contextos históricos. Desenvolve-se aqui um processo de pesquisa e produção de textos sobre a temática do viver urbano e das relações sociais no tempo e no espaço das cidades antigas onde várias questões são sistematizadas em um novo tema de investigação sobre o viver urbano em Roma, Atenas e Esparta, possibilitando um trabalho com as permanências e mudanças e o levantamento das relações possíveis entre as cidades antigas e as cidades atuais. Com esta pesquisa, é possível a retomada de procedimentos e conceitos históricos trabalhados anteriormente comprovando a autonomia dos alunos na busca do conhecimento histórico de forma refletida e interiorizada.

A seguir apresento os capítulos que irão compor esta dissertação:

Capítulo 1 – **Tecendo possibilidades de leitura do mundo pela linguagem historicizada:** descrevo e analiso as atividades que tiveram como principal objetivo a recuperação da linguagem na sua dimensão de produção de significados para a realidade, possibilitando aos alunos, pela leitura de textos diversificados e a construção de conceitos, ter uma visão e uma reflexão mais ampliadas do mundo atual e também o domínio de categorias sociais importantes para a análise das sociedades nas suas dimensões mutáveis.

Capítulo 2 – **Os fios teórico metodológicos:** apresento a trajetória dos diálogos estabelecidos com referências teóricas de Walter Benjamin e Mikhail Bakhtin sobre História e Linguagem e também com alguns dos pressupostos da História Nova na tessitura da minha prática pedagógica e da produção do conhecimento histórico escolar.

Capítulo 3 – **Os olhares das crianças sobre a cidade**: descrevo os passos da pesquisa desenvolvida a partir do tema - *Como é morar em uma cidade que é múltipla?* - onde os alunos passaram a ressignificar a cidade na criação conjunta de sentidos para o espaço urbano e no reconhecimento da teia das relações sociais que são instituídas e também instituintes. O pressuposto básico é o de valorizar o processo de construção do conhecimento histórico escolar em sala de aula e fora dela, rompendo uma realidade dominada pela informação que não se vincula nem à vida de quem transmite e nem à daquele que a escuta.

CAPÍTULO 1 –

Tecendo possibilidades de leitura de mundo pela linguagem historicizada

> *Ler criadoramente, com lógica, ler lucidamente, com imaginação. Conhecimento vivo, com a paixão das descobertas e das invenções, com a paixão da crítica e da criação. O desejo de conhecer a realidade com mais lucidez e com mais sensibilidade revela-se, assim, como possibilidade de escolher mais livremente a vida a se fazer (...) educar é muito, muito mais do que a transmissão de informações ou de sistemas organizados de conceitos: educar é desenvolver as potencialidades humanas.*
>
> *Severino A. Moreira Barbosa*

1.1 – Lembranças, sensibilidades e compromisso social - a crônica em sala de aula.

Primeiro dia de aula. Como realmente começar a falar com os alunos de 10 e 11 anos que têm acesso a diferentes informações pelos mais variados meios de comunicação como televisão, revistas, jornais e *Internet*, sobre uma História que fizesse sentido? De que maneira ir trazendo a referência de que é sobre nós que falamos quando estudamos História? Como instrumentalizar os alunos para o grande desafio: o debruçar-se sobre um objeto que é sujeito? Como iniciar este diálogo? Com qual linguagem, conteúdo e texto?

Dando início a tantos desafios, eu trouxe, para o primeiro dia de aula, uma *crônica* do professor Rubem Alves[4] - um texto escrito em primeira pessoa - para que este texto, dirigindo-se diretamente aos meus novos alunos, pudesse promover um diálogo em torno de algumas sensibilidades necessárias para irmos delineando uma visão de homem e de sociedade.

Com a escolha desta crônica, intitulada *Sobre a Maldade*[5] e que compõe uma das partes do livro – *Cartas aos Adolescentes* (Alves, 1999: 49) -, eu estava procurando escapar da forma mais tradicional apresentada nos livros didáticos de se iniciar uma conversa sobre *O que é História*? que normalmente se dá pela apresentação dos objetivos da disciplina, da descrição da função do historiador e de respostas prontas para a pergunta: *Para que serve a História ?*

Sempre tive a sensação de que as respostas a estas questões, já no primeiro capítulo do livro ou na aula expositiva do professor, indicavam um passo na direção de uma não-relação, onde o aluno, solitário, recebe informações que, embora teoricamente compreensíveis, estão desvinculadas de qualquer descoberta e construção de sentidos verdadeiros.

A opção feita pela crônica era a possibilidade de ir ao encontro de textos como lugar de produção de sentidos; textos instigantes que apresentassem expressividade e estilo, onde a linguagem não tivesse apenas o papel de transmitir conteúdos. Ao considerar que ensinar História é também ensinar a escrever, a pensar e a conceituar de

---

[4] **Rubem Alves**: filósofo, sociólogo, escritor, psicanalista e educador nascido em Boa Esperança, MG. Professor emérito da Universidade de Campinas. Polemista e intelectual de múltiplos interesses, é autor de numerosa obra na área da Educação como *"Conversas com Quem Gosta de Ensinar"*, *"Estórias de Quem Gosta de Ensinar"* (Cortez Editores), *"E aí? - Cartas aos Adolescentes e a seus Pais"* (Papirus Editora), *"A Alegria de Ensinar"* (Ars Poetica), *"Entre a Ciência e a Sapiência – O Dilema da Educação"* (Edições Loyola) entre outros títulos. Crítico exacerbado de uma Ciência *"que manipula as coisas e se recusa a habitá-las"* (Merlau-Ponty) e da instrumentalização da linguagem, defende uma Pedagogia oriunda de uma outra Razão, onde a inteligência, sensibilidade, poesia e prazer se entrelaçam.

modo criador e sensível, ficava claro que este ensino deveria significar um rompimento com a instrumentalização da linguagem.

Antes de iniciar a leitura em voz alta, para garantir mais emoção, perguntei para a classe quem conhecia o autor do texto. Muitas crianças foram colocando o que sabiam sobre Rubem Alves: mora em Campinas, escreve livros infantis; é filósofo, escreve no jornal. Estas informações foram sendo complementadas a partir de outras perguntas: Quais os livros que ele escreveu para as crianças? Sobre o que ele fala nas suas histórias infantis? Será que ele só escreve para crianças? O que é ser filósofo? Em qual jornal ele escreve? Algumas perguntas foram respondidas e outras ficaram abertas para a procura de novas informações que, conforme encontradas, seriam a apresentadas para toda a classe.

Estávamos iniciando, assim, uma conversa com alguém que nos era próximo e apresentando para a classe, como primeiro texto, uma linguagem que tinha vida. O título do texto - *Carta a um adolescente* - também possibilitou outra conversa interessante sobre a intenção de proximidade do autor, dada pela palavra *carta* e a indicação direta, feita por ele, dos leitores adolescentes a quem esta carta se dirigia – ***"Que legal, é uma carta para a gente!"*** - disse um aluno.

Durante a leitura, fui percebendo indícios de sentimentos de solidariedade, desconfiança e emoção em relação ao texto: os alunos fizeram silêncio absoluto e demonstraram grande vontade, depois de terminado o texto, em se posicionar ou comentar o tema. Uma classe chegou a aplaudir. Depois da leitura, com a participação ativa da maioria das crianças, muitas histórias pessoais foram contadas, criando momentos importantes de circulação de sentidos. Com a minha participação na

---

[5] O texto de Rubem Alves está reproduzido no anexo 8.

interlocução, sentidos foram sendo assumidos, negados, questionados, assimilados e a atividade cognitiva foi se fazendo intersubjetiva e discursiva.

Dando continuidade a este movimento polifônico, surgiu a proposta dos alunos escreverem um pequeno recado para o autor, onde escrever passou a ter o significado de se inserir em um processo de interlocução, em uma situação de interação verbal. O que se destaca como significativo nesta atividade foram as impressões dos alunos quanto à forma do texto. Muitos confirmaram ter gostado da leitura porque parecia que o escritor estava conversando com eles, que o texto falava com emoção e com realidade, como mostram os recados abaixo:

> ***Rubem Alves. Adorei seu texto porque, além de ser super-legal, ele nos traz um pensamento real e é muito gostoso de ler.***
>
> ***Felipe***

O aluno confessa que a concretude do texto o cativou e foi a responsável pela identificação com o autor. Concretude significa diálogo, dialogia, entendimento. Não é um texto de mão única; arrebata através da linguagem e deixa algumas perguntas para serem pensadas.

> ***Senhor Rubem Alves, ou melhor, Rubem, eu admiro a realidade do seu trabalho por que você é uma pessoa que quer mudar a sociedade para melhor. Gosto das palavras que você põe no texto e como você escreve.***
>
> ***Renato***

A forma de tratamento evidencia a vontade de arriscar alguma intimidade - ***Senhor Rubem, ou melhor, Rubem.*** O autor não se refugiou em alguma torre de marfim – não se mostra ausente. Pelo contrário: o texto apresenta sentidos para a realidade e na identificação estabelecida pelo aluno, forma e conteúdo – ***gosto das palavras que você põe no texto e como você escreve*** – se entrelaçam.

> ***Rubem Alves***
>
> ***Eu adorei o seu texto porque adoro poesia e você fala com tanto carinho, a gente se envolve neste texto e tiramos várias lições dele.(...) com ele temos a chance de nos olhar melhor.***
>
> ***Laura***

Não é à toa que Laura confessa que adora poesia. Ora, o texto de Rubem não é um poema, mas a aluna - sensível ao texto poético – percebe que as *imagens* são também constituintes de textos de opinião; ela percebe que a objetividade pode ser eivada de sensibilidade, nos ajudando, a partir da voz do outro, a nos colocarmos no mundo.

> ***Rubem Alves***
>
> ***Eu achei muito legal a "Carta a um adolescente", por que você soube explicar de uma outra forma como o adolescente vive. A junção que você fez - poder e amor - achei bonito, pois é uma verdade. Achei legal o que você colocou que quando um adolescente está sozinho ele não faz as mesmas coisas quando está em grupo. Achei bonito***

o jeito que você escreve, parece que nós estamos dentro do texto e também você escreve com clareza.

Izabela

Mais uma vez, temos um aluno que percebe a suprema importância da forma no texto. Além de dialogar com o autor sobre o conteúdo, Izabela confirma que é linguagem que nos leva para dentro do texto.

Eu gostei muito do texto do Rubem Alves. Eu ainda não tinha ouvido falar dele, mas gostei muito do seu texto. Eu gostei do texto porque a maneira que ele escreve é bastante envolvente. Eu li o texto como se fosse eu a adolescente para quem ele estivesse escrevendo.

Marina

Além de dialogar com o texto, confirmando a pequena distância que a separava de Rubem Alves, Marina se colocou como se fosse a única destinatária do autor, mostrando como o envolvimento com o texto é conseqüência da ausência de distância do autor.

Eu gostei muito desse texto, gostei como ele escreve, o estilo. Gostei do texto porque nos mostra o que pode acontecer se nós usarmos o poder para o mal, mostra também como é difícil construir um mundo e como é fácil destruí-lo. Eu gostei da forma exagerada dele de dizer as coisas,

uma forma diferente de outros.Afinal adorei o texto e o escritor. Eu nunca tinha ouvido falar nada dele e achei muito legal e agora vou dar uma olhada nos livros dele.

Igor

Quando diz que gosta da forma "***exagerada***" do dizer de Rubem Alves, Igor, na realidade, está denunciando formas empobrecidas do dizer. Textos que apostam em uma objetividade sem encanto. O último período de seu comentário – o despertar, através do texto lido, para outros livros do autor – confirma a condição primeira da dialogia na relação texto – leitor.

Olhando para todos os enunciados, de uma maneira geral, o que sobressai na colocação dos alunos é o sentimento de prazer pela leitura da crônica e as observações feitas sobre a forma e o estilo do texto. Essas observações trouxeram como dado significativo à confirmação da importância de proporcionar aos alunos a leitura de textos enquanto experiência estética. Diferente das respostas dadas aos textos meramente informativos que apresentam o objeto como verdade, em falas uniformizadas e neutralizadas, percebemos os alunos se relacionando com o texto de forma dialógica e descobrindo significados através das palavras e da emoção.

É possível perceber o movimento do aluno, deixando de ser mero consumidor de uma linguagem padronizada para aprender a estabelecer uma real interlocução com aquele que escreve. Os enunciados revelam momentos importantes da identificação da experiência escrita com a experiência concreta do aluno. Ao se falar sobre questões como poder, violência, preservação da natureza e adolescência percebemos os alunos penetrando no mundo da linguagem e da História através de uma narrativa que se dirige à vida do sujeito ouvinte.

Dando continuidade ao diálogo e ao envolvimento dos alunos com a visão de mundo apresentada pelo autor, procurei uma atividade que pudesse restringir alguns sentidos como forma de intervir em uma prática social que fabrica falsas necessidades de consumo e impõe às crianças significações e comportamentos dominantes. Sugeri, então, que os alunos fizessem uma enumeração das coisas delicadas que existiam no mundo de cada um deles, uma enumeração voltada para sensibilidades e situações desvinculadas do valor dominante de troca.

A enumeração feita por Rubem Alves, no final do seu texto, sobre as coisas importantes do seu mundo, possibilitou o surgimento de uma conversa coletiva sobre alguns valores e comportamentos que não são hoje considerados importantes pela nossa sociedade, como o respeito pelo outro e pela a natureza. Com a conversa e pela nossa própria experiência, também constatamos que vivemos cotidianamente pressionados para fazer muitas atividades em um mesmo dia e verificamos que, muitas vezes, somos levados a consumir produtos e a exibir comportamentos sem muito critério ou reflexão, mas apenas por uma questão de modismo.

Ao pedir que os alunos fizessem as suas enumerações como um exercício pessoal de recuperar momentos humanizados por uma outra lógica que não a do mercado, pretendi também concretizar a experiência de se reconhecer, escrevendo com a própria voz a partir de sua própria história.

Na experiência de enumeração, desenvolvida por Severino Antônio Barbosa (1988:24) nas suas reflexões sobre liberação da linguagem e do pensamento, ele nos mostra como os alunos conseguem estabelecer, nesta atividade, uma relação viva entre o que se pensa, o que se sente e o que se escreve. Ao mesmo tempo em que mergulha em outras vozes, a enumeração ajuda a resgatar muitos elementos da história cotidiana, transformando-os em parte expressiva da criação do aluno. Para Barbosa, enumerar "*é escrever com as próprias coisas, escrever com o corpo, com os fatos acontecendo rente*

a nós, com a memória, com as angústias e as esperanças do dia-a -dia. As enumerações nascem e crescem do vivido – de suas múltiplas dimensões. De seus múltiplos sentidos".

E foi colocando a criança como sujeito de suas palavras e emoções que encontrei um mundo de encantamento, tristeza, imaginação e poesia.[6]

Era um ótimo começo...

Todo escrito é frágil / Até com um toque pode quebrar / Cuidei de um ovo / Não nasceu / Com um toque ele quebrou / A santa de minha avó / Limpou quebrou / Fiz um quadro / Apoiei quebrou / Mas tudo isto / Está inteiro / No meu mundinho/ Que já foi quebrado / E eu reconstruí.

Gabriel – 11 anos

Ao ler o poema do Gabriel, imaginei sementes de grandes questões: ***"Todo escrito é frágil''*** não traria toda uma reflexão sobre a linguagem? ***"Mas tudo está inteiro no meu mundinho que já foi quebrado e eu reconstruí"*** não revela sinais de encontros com a memória e a presença de um menino que age, que reconstrói ?

Outros textos também foram trazendo revelações de encantamento com a simplicidade das coisas e lugares e me apontavam crianças fazendo uso de uma linguagem que indicava reflexão sobre a própria vida, confirmando que é na linguagem e por meio dela que damos início à nossa leitura de mundo e da história.

---

[6] Ao construírem as suas enumerações em classe, as crianças também fizeram ilustrações significativas e criativas das idéias que tiveram, como é possível verificar por outros trabalhos selecionados e apresentados no anexo 1.

As coisas que eu gosto

O passarinho que foi para outro lugar; / A bolinha que pulava e que de tanto pular perdi./ A caixinha que toca música; / O sorvete de morango no verão / As amigas; / Os filmes novos; / Os gibis e os livros.

Thalita – 12 anos

Para onde terão ido o passarinho e a bolinha de Thalita? Que recordações compõem este contexto? Que mundo bonito de ausências e de presenças - música, amigos, filmes, livros, verão, cinema... quanta sensibilidade tem Thalita...

Meu mundinho

Meu urso caramelo / O peixinho que morreu; / A bisavó que eu gostaria de ter conhecido; / Escrever; / A antiga casa; / A boneca que é mais velha do que eu; / A mochila que eu ganhei antes da minha tia morrer /; A mantinha do avião; / A futura casa.

Helena - 11anos

A lembrança do peixinho que morreu e a memória da bisavó nunca conhecida... Um passado e um futuro materializados na casa que foi e na casa que virá a ser... Uma boneca que é mais velha do que a sua dona... Um presente que traz recordações de alguém querido que já morreu... Escrever... Um mundinho mágico e triste o da Helena...

Coisas que eu gosto

As lasanhas das minhas duas avós; / O ar puro da natureza; / Nos domingos, a missa com a

minha família; / Sair com os meus amigos; / A minha prateleira de legos; / O cachorro que eu nunca tive.

Arthur - 11anos

A presença da família marcada pelos mais velhos, o ar da natureza, a religiosidade nos dias de domingo, amigos e brincadeiras, mas Arthur tem um ausente: o cachorrinho que nem mais é sonho...

Meu pequenino mundo delicado

Meu primeiro banho de mar: Iemanjá levou o meu brinco de ouro / Minha primeira bicicleta: meu primeiro tombo / Minha liberdade / Meu primeiro sapato / A risada de toda a humanidade / O beijo da minha mãe / O amor / A estrela do céu/ Uma nuvem branca / A vida em si / Minha caixinha de música / Uma janela aberta para o mundo / A amizade / O sotaque italiano / A última folha que cai.

Mariana - 11anos

A magia sustentando perdas, alegria e dor juntas, liberdade, riso e humanidade. Beijo, mãe, amor, estrela, nuvem branca... Mas para Mariana, a vida é a vida em si...Mariana tem uma caixinha de música, mas quer o mundo...linda Mariana.

Meu mundinho de criança

Ainda me lembro das canções / De ninar que minha mãe / Cantava para mim, na hora / De ir dormir. / Minhas brincadeiras com minha cachorrinha / No café da manhã / Meu primeiro dente a cair.

Alina - 11anos

Canções de ninar, a mãe na hora de dormir, brincadeiras, o dente que cai... ***"Ainda me lembro"*** Só lembranças ? E a criança que ainda deveria existir para Alina, onde andará?

Meu mundo

Meu barquinho de papel / Minha única bola de futebol / Minha vida / Minha pipa / Amizade / Recordações de quando eu era bebê / Meu pé de romã plantada há muito tempo no quintal da casa do meu avô.

Flávio – 12 anos

Um mundo onde cabe um barco de papel, uma bola e uma pipa... um mundo com amigos, recordações e histórias de bebê, de quintal, de avô e uma árvore plantada há muito tempo. Será que o Flávio sabe o quanto ele se parece com o pequeno príncipe e o seu mundo, com o seu planeta?

As coisas do meu mundo

Dormir entre as pernas do meu pai / Começar caderno novo / Receber cartas/ Ir ao

teatro com minha mãe / Andar pelas florestas do meu sítio / Rir, ouvir música e dançar/ Ficar com as pessoas que eu amo / Brincar no térreo do meu prédio / Cuidar e ler os livros da minha biblioteca.

Marina – 11 anos

Receber cartas, ir teatro, rir e dançar. Ter uma biblioteca para cuidar, andar por um sítio, brincar e receber carinho...é um mundo bastante delicado o de Marina.

Meu mundinho só meu

Comer pipoca durante a leitura de um livro / Rolar no chão de pijama / Estudar teatro tomando chocolate quente enrolada no cobertor / Tomar chá da tarde e comer pão de queijo / Chupar sorvete com recheio.

Fabiana – 11 anos

Estuda teatro, come pipoca, rola no chão, se enrola no cobertor, faz a leitura de um livro, come pão de queijo e chupa sorvete... Fabiana gulosa e sapeca vive a vida com graça e vontade...que bom!

Lendo as enumerações, é possível dizer que os alunos vivenciaram momentos de reflexão e criação, tendo como matéria - prima as suas próprias histórias e, enquanto sujeitos, foram reconstruindo fragmentos da realidade vivida. Embora inseridos na cotidianidade de uma cultura do consumo e marcados pelo o signo do utilitário, as enumerações revelam que o trabalho realizado em classe, de produção e delimitação de sentidos, permitiu a revalorização de sensibilidades como lembranças, memórias e a poesia das coisas simples.

Para trazer um novo fio a essa tessitura de construção e descobertas de sentidos para a vida, os alunos, divididos em grupos pequenos, leram os seus poemas para os colegas e alguns deles foram lidos para o conjunto da classe. Com a minha interlocução, fomos percebendo lugares, sentimentos, possibilidades de vida e de histórias que nos aproximavam enquanto estilo de vida. A constatação de experiências sócio-culturais e econômicas parecidas foi concretizando alguns referenciais de pertencimento a uma determinada classe social. Foi um momento importante de identificação das crianças enquanto grupo, pois, pela discussão coletiva, elas se reconheceram uns nos textos dos outros, possibilitando introduzir a idéia de grupo social.

O objetivo agora era dar início a outro movimento dialógico que trouxesse para o discurso novos sentidos para o sujeito que vai se constituindo como ser histórico e social. Esta compreensão do existir socialmente não significava desconsiderar ou negar o mundo mais interiorizado da criança, mas sim, partindo dele, apontar caminhos possíveis de superação.

1.2 – Ampliado o entendimento do mundo social e descobrindo novos narradores – os textos jornalísticos em sala de aula

Para dar início a este trabalho de reconhecer outras realidades e outras histórias, me decidi pela leitura de notícias de jornais e revistas, tendo, como objetivo, ampliar a visão social e cultural dos alunos e apresentar novos narradores com experiências pessoais e cotidianas diferentes das nossas. Desta forma, era possível ir construindo com os alunos uma concepção de classe social que se situa na elaboração da cultura e que, portanto, não se constitui apenas na esfera do processo produtivo, mas também nas mais variadas representações sociais como religião, lazer, lutas diárias, entre outros.

O trabalho teve início pela leitura de um texto adaptado – *Cidadania*[7] do jornalista Gilberto Dimenstein sobre os direitos da criança onde ele faz uma pergunta direta ao leitor: *"Existe algo de comum entre você e um menino de rua?"* Da mesma forma que o texto do Rubem Alves, também incitava ao diálogo e à reflexão e assim fomos construindo sentidos para o conceito de cidadania e percebendo o significado moral e político do direito de ter direitos. A leitura deste texto também abria para várias direções e possibilitava a percepção e compreensão inicial de conceitos como sociedade, constituição, poder público e sociedade civil.

Todas as orientações de leitura construídas com as crianças seguiam sempre na direção do *"diálogo com o texto"* e antes da leitura propriamente dita, conversávamos sobre o autor, líamos e discutíamos o título e subtítulos. A discussão do significado possível para o título do livro de Dimenstein - *Cidadão de Papel* - foi muito rica: os alunos entenderam a metáfora sugerida e se mostraram entusiasmados com a forma do autor escrever sobre os direitos das crianças. Durante todo o processo, conteúdo e forma eram igualmente priorizados pela discussão e pelo levantamento das especificidades de linguagem e estilo dos diferentes textos.

Ao nos determos sobre o tema dos direitos das crianças, fomos reforçando a compreensão do ser social e criando possibilidades de leitura do mundo mais ampliada. Neste movimento, os alunos foram procurar em revistas e jornais situações concretas que mostravam os direitos das crianças não sendo respeitados e fomos descobrindo um Brasil com muitos problemas sociais tais como falta de vagas nas escolas, postos médicos fechados, falta de moradia, exploração do trabalho infantil, desemprego, violência urbana e fome, entre outros.

---

[7] Texto reproduzido no anexo 8.

Compondo o tema relativo aos direitos das crianças, fomos trabalhando com a idéia das reportagens e notícias serem documentos do nosso momento histórico, pois mostravam aspectos da nossa realidade e, portanto, poderiam ser consideradas como fontes históricas. A escolha do jornal como material da pesquisa e análise possibilitou uma extrema diversidade de informações sobre a realidade social atual e também nos aproximou de uma grande variedade de gêneros, enriquecendo as discussões sobre as características de uma notícia, de uma reportagem e de um editorial.

Com estes referenciais, os alunos foram orientados a colar as notícias em folhas de sulfite, fazer um pequeno resumo destacando o problema social apresentado e fazer o registro da fonte e da data. Todas as notícias formaram, posteriormente, um grande mural e pudemos coletivamente ter uma visão de uma imensa gama dos problemas sociais da contemporaneidade.

No processo de discutirmos significantes como *fome*, *miséria* e *violência*, que muitas vezes resistem e perpetuam uma ordem social, fomos tentando construir a idéia da historicidade destes problemas e verificando como se estabeleciam as relações de organização, mobilização e resistência da sociedade civil e do poder público frente a esses problemas.

Os alunos passaram, então, a pesquisar notícias que mostrassem a solução de alguns problemas sociais, tendo o mesmo procedimento anterior em relação ao registro e à formação do mural. Neste movimento, conceitos como sociedade civil e poder público, por exemplo, foram entendidos a partir de uma atividade onde, após a leitura de cada solução de um problema social, separávamos as que tinham sido realizadas por iniciativa particular ou encaminhadas pelas prefeituras ou outro órgão público. Neste momento, começamos a descobrir, através da própria realidade que aparecia nos jornais, mecanismos de organização social que iam desde a ação de políticas públicas até a ação através de organizações não-governamentais.

Toda esta atividade foi nos trazendo muitas informações e também o entendimento de conceitos significativos para o conhecimento e interpretação da nossa realidade, sendo possível perceber, nas interlocuções e discussões realizadas em classe, um amadurecimento nas reflexões feitas e uma maior compreensão do mundo social.

Muitas das leituras realizadas foram nos colocando em contato com novos narradores e dia-a-dia fomos conhecendo outras pessoas, moradoras da nossa cidade, que tinham nomes e opiniões diferentes sobre a nossa realidade. Ficamos conhecendo, por exemplo, Josimar, um menino que mora na favela e que nos falou sobre sua vida, sobre seus sonhos e sua vontade de ser poeta através de uma entrevista dada à revista *Veja*[8]. Conhecemos também a realidade dos catadores de lixo de Campinas que, através de várias reportagens saídas no *Correio Popular*, colocaram sua visão sobre o problema, discordando de muitas das posições das autoridades municipais.

Além da descoberta de outras maneiras de viver, fomos percebendo pelas leituras e discussões as várias possibilidades de abordagem para a realidade social e que não existe um referencial de verdade absoluto para os fatos e acontecimentos. Pela comparação do cotidiano de outras pessoas com as nossas próprias vivências pessoais, relativizamos, em parte, nossos padrões de comportamento e descobrimos que as maneiras das pessoas pensarem, se vestirem, sonharem, evidenciam relações sociais, econômicas e políticas diferentes.

13 - Refazendo o caminho da interlocução e do conhecimento

[8] Texto reproduzido no anexo 8.

Estabelecer relações entre as diferentes leituras, reconhecer os diálogos estabelecidos, recuperar os sentidos construídos, relembrar os conceitos aprendidos também foram se mostrando como parte importante do processo de construir o próprio conhecimento. Com esses objetivos, os alunos procuraram explicar a percepção de suas próprias trajetórias. Os dois textos abaixo, realizados em classe, permitem perceber os vários sentidos que foram sendo construídos por eles durante as situações de interlocução.

TEXTO 1.

Nós começamos os passos de história com o texto: "Carta a um adolescente"onde vimos que os adolescentes são fortes. Vimos que somos feitos de amor e de poder, que pode virar só poder e estragar o mundo fraco de outras pessoas. Logo depois, fizemos uma atividade sobre a nossa vida, o nosso mundo fraco. Com as atividades, aprendemos a olhar o mundo com olhos de poeta. Depois disto, a nossa professora, Cláudia, nos passou o texto Cidadania aonde vimos que o mundo não é só alegria, temos os direitos da criança sendo jogados fora pela humanidade. Fizemos um trabalho sobre os direitos da criança em jornais e aí que caímos na real da nossa vida ótima perto das crianças que nem escola tem. A professora depois passou um texto do Josimar (uma reportagem da Veja) que dizia que nem todos os moradores da favela são marginais.

Mariana

Neste texto, é possível perceber que Mariana, quando diz ***"os passos de história"*** tem a percepção das aulas como um processo onde os assuntos discutidos são vistos como um caminho a ser percorrido e não como algo estanque e fechado em si mesmo. Mostra também que a leitura do texto do Rubem Alves concretizou a existência do seu mundo e que a leitura de Gilberto Dimenstein a colocou no mundo de outras pessoas, possibilitando mais tarde construir a idéia de uma só realidade, quando diz "***o nosso mundo fraco"*** e tomar consciência de outras realidades quando afirma – ***"caímos na real da nossa vida ótima perto das crianças que não tem escola".*** O olhar estético para os acontecimentos do mundo também foi incorporado pela aluna. Ao dizer ***"aprendemos a olhar o mundo com olhos de poeta"*** Mariana revela que não apenas as relações lógicas são importantes para o diálogo com o mundo; as imagens, as metáforas e as subjetividades também o são.

TEXTO 2

> ***Nestes dois meses de quinta série nós trabalhamos em primeiro lugar com o texto – "Carta a um adolescente". Com ele fomos descobrindo várias coisas: o poder usado para o mal, o comportamento dos adolescentes em grupo, o mundo que o Rubem Alves (autor) ama que é frágil, porém repleto de sonhos, de respeito a natureza e outras coisas. A partir deste texto nós fizemos uma enumeração do mundo que nós amamos. Como no texto acima nós vimos muito a respeito do homem, vimos outro texto: Cidadania" que nos ajudou a mostrar como é o nosso mundo, os nossos direitos, basicamente, o que é cidadania. Vimos os nossos direitos e mais ainda os direitos da criança que quase nunca são respeitados e nunca saem do***

papel. Através dos direitos da crianças nós fizemos uma atividade com jornal recortando os direitos da criança e uma foto deste direito. Esse trabalho foi muito grande levou tempo mas o problema foi que através dele conseguimos descobrir que quase todos os direitos das crianças não são respeitados.Foi então que descobrimos outro texto " Eu acredito em mim", a história real de um garoto que sonhava ser poeta (seus poemas são muito bons) ele é muito inteligente e tem tudo para crescer na vida mas é pobre...Só lendo o texto para saber. Nós lemos este texto justamente para saber como é a pobreza entre as crianças com seus sonhos iguais aos nossos (uma grande pena). Eles não têm muita chance de realizarem os seus sonhos porque não temos mecanismos sociais decentes (escolas boas, creches etc). Porém nós vimos duas soluções para este problema (a Cláudia falou e eu não tirei da cabeça) – o poder público e a sociedade civil que significam o poder da população e do governo.

Augusto

Augusto recupera a todo instante a idéia de descoberta e de diálogo nos processos de interlocução – ***fomos descobrindo várias coisas; vimos muito a respeito do homem; o texto nos ajudou a mostrar como é o nosso mundo*** – e também revela estabelecer relações entre as diferentes vozes dos diferentes textos e das diversas atividades realizadas. Outro dado significativo é notar como ele imprime no seu texto idéias e conceitos dos diferentes textos trabalhados como – ***os direitos das crianças não saem do papel; não temos mecanismos sociais decentes; temos como solução o poder público e a sociedade civil.*** Augusto revela também o prazer em descobrir palavras

novas e através delas poder explicar o mundo quando diz: ***a Cláudia falou e eu não tirei da cabeça.*** Fica claro, em todo o enunciado, o uso consciente de categorias explicativas do real como forma de se colocar frente ao mundo com suas idéias e opiniões.

E assim os alunos foram recuperando o próprio processo de interlocução como sujeitos dos acontecimentos dialógicos ocorridos em sala de aula. Ao reescrever o processo, as elaborações aparecem encadeadas e o movimento de circulação de sentidos se torna evidente. O que percebemos não é a reprodução e nem a repetição de palavras com desprezo pelo seu sentido, mas sim tentativas de compreensão lingüística e social das palavras que aparecem nos textos lidos.

1.4 – Construindo sentidos para as palavras dentro de enunciações concretas

Para concretizar a expressividade das palavras no todo de um enunciado e restringir os sentidos em circulação, os alunos passaram a selecionar, nos enunciados dos textos já lidos e trabalhados, palavras que julgaram fundamentais para possibilitar a compreensão da nossa vida em sociedade. Realizada a seleção, fomos percebendo que as palavras sozinhas são neutras e não possuem expressividade e, então, tomamos o desafio de criarmos para elas novos enunciados como mostram os exemplos abaixo.[9]

Cidadania – é o direito de ter uma vida digna

Fernando

[9] Os alunos, ao construírem em classe significados para as palavras dentro de enunciados concretos, também fizeram uso do desenho como forma de expressão e de entendimento, como mostram outros exemplos no anexo 2.

Fernando relaciona a palavra *cidadania* ao direito de se ter uma vida digna e, desta forma, consegue revelar um entendimento ampliado do conceito. É possível afirmar que, ao se defrontar com outras realidades sociais pelas leituras e discussões em classe, Fernando foi percebendo que nem todos os brasileiros têm uma vida digna e a compreensão desta outra realidade o levou a compreender o sentido social da palavra cidadania.

> ***Cidadania – Cidadania são os direitos que todo o cidadão tem. Quase todos! Pois algumas das regras da cidadania só estão no papel! Ninguém respeita estas regras! A sociedade civil não respeita os direitos dos outros, mas também não gosta de ser desrespeitada. Vamos parar com isso! Pratique cidadania! Todos têm direito de ter trabalho (adulto), tem direito de ir a escola (adulto e criança) de não ser discriminado.***
>
> ***Marcelo***

Marcelo inicia o seu enunciado também definindo cidadania como sendo um direito de todos e faz o uso correto da palavra ***cidadão.*** Ele revela ter consciência de que estes direitos não são cumpridos e que nós, enquanto sociedade civil (conceito incorporado pelo aluno) nem sempre respeitamos estes direitos. Mas ele não pára por aí, pois, logo em seguida, inicia seu processo de interlocução com o leitor, dando expressividade ao texto, colocando-se nele com indignação (***vamos parar com isso! etc).***

> ***Cidadania – É ter direitos e eles serem respeitados, ter deveres e cumpri-los. Mas hoje em dia isto não acontece. Falta de cidadania é o sintoma mais agudo da crise social.***
>
> ***Fábio***

Fábio também relaciona cidadania à idéia de direitos, mas, ao contrário dos enunciados anteriores, também explicita que cidadania implica cumprimento de deveres. Logo em seguida, faz uma observação sobre a nossa realidade social, afirmando que não existe cidadania e que esta situação é um sintoma de crise social. Nesta última idéia, é possível encontrar como referência o texto do Gilberto Dimenstein, que afirma ser um menino de rua o sintoma mais agudo de crise social.

> ***Cidadania – Olhar para os problemas em nossa volta é um ato de cidadania. Nós convivemos com a cidadania, é a palavra que mais representa viver em sociedade com dignidade. Tudo que fazemos em benefício do nosso país é um ato de cidadania. É a arte de viver decentemente.***
>
> ***Natália***

Natália não define diretamente a palavra cidadania, mas inicia o seu enunciado afirmando que olhar para os problemas sociais que estão à nossa volta é um ato de cidadania. A partir desta primeira frase, é possível inferir que este movimento de descoberta de um novo aspecto da realidade - o dos problemas sociais - foi o movimento vivenciado por Natália na sala de aula e por isso ela inicia o seu enunciado desta forma. Depois, ela vai tentando outras explicações: primeiro, ao afirmar que cidadania significa viver em sociedade, mas com dignidade; depois, ao dizer que tudo que se faz para o bem do país é cidadania e, finalmente, concluindo que cidadania é a arte de viver decentemente.

> ***Crise social – significa que os problemas sociais do Brasil estão maiores que a solução.***
>
> ***Paulo***

Para explicar o significado de crise social, Paulo tenta contextualizá-la em nossa realidade, fazendo acertadamente a relação entre a palavra crise e a não resolução dos problemas sociais de um país, no caso, o Brasil.

> ***Exclusão social – é a que exclui pessoas de classes sociais mais baixas. Deixando-as sem saúde, educação, moradia e sem a possibilidade de um bom emprego.A exclusão social é um absurdo! É um exemplo da falta de cidadania.***
>
> ***Alice***

Fica claro que Alice compreendeu o significado da expressão, pois relaciona a idéia de exclusão social com a falta de cidadania e com a desigualdade social. Além disso, Alice toma posição e se mostra indignada com esta situação.

> ***Problema social - é um problema que não compete a uma ou outra pessoa resolver, compete à sociedade resolver.***
>
> ***Marcelo***

Marcelo percebe que se um problema é *social*, não cabem ações individuais ou individualistas para resolvê-lo. Não caberia também a um grupo social a sua resolução, mas a toda a sociedade. O espaço privado cede lugar ao espaço público.

> ***Mecanismos sociais – são recursos que o governo põe a disposição da população, como escolas gratuitas, atendimento hospitalar gratuito. O governo não atende a todos.***
>
> ***Thales***

Em sala de aula, lemos um texto em que os alunos tomavam contato com a terrível realidade da espera (para se conseguir uma vaga na escola, para conseguir ser atendido pelo hospital etc) no nosso país. Thales, com a idéia de *mecanismos sociais*, não está sugerindo que não existam no Brasil escolas e hospitais gratuitos, mas, na realidade, está nos falando da insuficiência de vagas tanto em hospitais como nas escolas. Thales nos mostra como, ao interagir e dialogar com o texto e com a aula, o aluno vai fazendo aproximações conceituais cada vez mais precisas, relacionando pouco a pouco as informações que vai descobrindo com as leituras e na interação com a fala do professor.

> ***Políticos – fazem parte do poder público. São eles que ajudam a governar o país. Eles representam a sociedade civil, mas nem sempre fazem bom proveito do poder que tem e nem do dinheiro que a sociedade civil os paga.***
>
> ***Caio***

Caio tenta entender a dimensão política da nossa realidade. Para isso, usa – e muito bem – os conceitos de *poder público e sociedade civil*. Ao afirmar que os políticos, embora representando a sociedade, não fazem bom proveito do poder nem do dinheiro com os quais a sociedade os paga, apesar de não dizer diretamente (ele o faz com uma paráfrase), revela a construção de um olhar contextualizado aos problemas e às relações sociais.

> ***Justiça – A justiça hoje é muito difícil de se ter. Os pobres têm direito de ter direitos, mas não tem porque o poder público só se interessa com os direitos de ter direitos das pessoas que tem***

dinheiro, isso não é justiça. Justiça não existe no Brasil. Para existir justiça é necessário cidadania.

Marina

Marina usa com precisão conceitos como *poder público* e *justiça*. E, mais interessante ainda, contextualiza esses conceitos no nosso país, mostrando que o poder público e a justiça estão, na verdade, ao lado do poder econômico. Ressalte-se também o jogo com as palavras (mostrando que a forma sensibiliza nossas crianças tanto quanto o conteúdo): Marina brinca com a palavra *direito* (fazendo ecoar, com competência, um enunciado de Gilberto Dimenstein em *Os Direitos da Criança*, texto de *Cidadão de Papel*), quando diz que os pobres *têm direitos de ter direitos*, mas a justiça só considera *o direito de ter direitos* dos ricos.

Liberdade – é um direito as pessoas de serem livres e de fazerem o que quiserem dentro das leis da sociedade.

Ricardo

Dialogia significa criticidade. É comum ouvirmos, mesmo de pessoas que mostram certa consciência social, o clichê que liberdade é a possibilidade de fazermos o que quisermos em quaisquer circunstâncias. Ricardo tem cuidado de definir liberdade como o direito das pessoas serem livres para fazerem o que desejarem, porém dentro das leis da sociedade, ou seja, com consciência, com ética, com discernimento. Como nos outros exemplos, o que é extraordinário é percebermos que as crianças dão um salto bastante significativo, saindo de explicações para as coisas do mundo que giram em torno de seu mundo individual para a tentativa de explicações que assimilem variáveis sociais, plurais, políticas, enfim.

Nestes exemplos, é possível verificar que, quando os conceitos não são oferecidos de forma isolada, descontextualizada ou prévia, mas como descoberta de significações, os alunos vão construindo o seu conhecimento em História e transformando o processo de conceituação em um momento especial de criação. A partir de diferentes situações dialógicas, os alunos foram percebendo nas palavras um sistema de significações, ligações e relações e, em um processo dialético, foram também confirmando uma representação de mundo que se define pelo social e percebendo mais claramente que os homens se relacionam de diferentes maneiras e que nós fazemos parte desta História.

Em todos os exemplos, é possível verificar como categorias explicativas do real que, em um primeiro momento, podem parecer de difícil entendimento para crianças de 10 ou 11 anos, passaram a ser usadas com bastante propriedade nos enunciados dos alunos em diferentes situações de interlocução e de produção de textos. Este processo de construir conhecimento histórico através da construção de conceitos que são aprendidos como operações explicativas do real e não como categorias imutáveis, aponta para a natureza mediada da cognição, ou seja, a ação do sujeito sobre o objeto é sempre mediada socialmente pelos outros e pelos signos.

1.5 – Imagens e símbolos – o documentário em sala de aula

Para reforçar o enfoque metodológico, que permite recuperar a multiplicidade do real não apenas pela descrição de fatos, mas também pela leitura de diferentes

sentidos e significados trazidos pelo discurso, os alunos assistiram à projeção do curta - metragem *"Ilha das Flores"*, de Jorge Furtado.

O filme tem início com uma definição de homem, repetida exaustivamente em uma linguagem propositalmente cientificista, *como sendo um animal de telencéfalo altamente desenvolvido e polegar opositor* juntamente com a apresentação de diferentes imagens da História do século XX, que vão acompanhando a trajetória de um tomate estragado desde a sua plantação e comercialização até o lixão de uma propriedade particular situada em Porto Alegre, na Ilha das Flores.

Esta narrativa, organizada através de colagens tragicômicas, mostra uma História marcada pelo nazismo, pela bomba atômica, pela destruição da natureza, pelo consumo, entre outros, nos fazendo refletir sobre os diferentes sentidos possíveis estabelecidos entre o enunciado cientificista que define a palavra homem e a nossa realidade histórico – social apresentada pelas colagens.

A trajetória daquele tomate estragado, objeto-personagem que amarra a narrativa, acaba naquela propriedade particular com a finalidade de alimentar os porcos em um lixão. Neste lixão, os porcos têm prioridade sobre os restos, enquanto os seres humanos, moradores miseráveis desta ilha, em uma situação aviltante, esperam, em fila, do lado de fora da cerca, a sua vez para procurar sustento no lixo. Neste momento, a câmera fecha nestas pessoas como se fosse retratá-las e o narrador, fazendo contraponto proposital à definição mecânica de homem do início do documentário, nos apresenta um complemento a ela com outra definição, agora irônica: *"São seres humanos com o encéfalo altamente desenvolvido, polegar opositor, mas nenhum dinheiro"*.

Permanecendo na imagem dos catadores de lixo, apresenta em seguida um outro complemento, com um verso de Cecília Meireles: *O ser humano se diferencia dos outros animais pelo telencéfalo altamente desenvolvido, polegar opositor e por ser livre.*

Livre é o estado daquele que tem liberdade. Liberdade é uma palavra que o sonho humano alimenta, que não há ninguém que explique e ninguém que não entenda.

Desta forma, o filme desenvolve um tema social pela sobreposição de imagens diversas, que são acompanhadas por um jogo de palavras, frases e acontecimentos sobre a História e que vão nos levando, gradativamente, a uma desconstrução da definição de homem apresentada pelo discurso pretensamente científico. Este movimento também nos faz vivenciar uma sensação de desconforto e perplexidade que se concretiza pela definição de homem transformado pelo discurso literário.

Todo este processo trazido pelo documentário nos permitiu discutir com os alunos um grave problema social brasileiro juntamente com questões ligadas à construção da significação simbólica (estética), o deslocamento de significados instituídos e a leitura do mundo pelas imagens, possibilitando um entendimento de metáforas e o uso do raciocínio analógico como forma de representar o mundo.

Mais uma vez, a reflexão das crianças sobre o documentário mostrou que embora elas tenham apenas 11 anos, conseguem, pela mediação pedagógica, construir sentidos para além do texto imediato, como revelam os exemplos abaixo, que foram escritos em classe:

> ***Eu achei que este filme conta a realidade de nosso país e achei interessante porque ele (Jorge Furtado) documentou o filme inteiro contando cientificamente e no final ele documentou poeticamente fazendo uma pergunta mais ou menos assim: O ser humano tem que ter liberdade, mas será que todos sabem o que é?***
>
> ***Isabela***

O filme define o ser humano como um ser superior, com o polegar opositor e cérebro desenvolvido. Mas não adianta nada se existe fome, pobreza e desigualdade.

Luísa

Para mim o filme foi muito bem bolado e bem feito. Para mim Jorge Furtado contou de um jeito realista, mas não radical. Uma das definições de homem é a científica que fala do polegar opositor, a capacidade de memória e decorar coisas. E a outra é a poética, que é a liberdade, a igualdade, o respeito etc.

Pedro

As duas definições de homem que aparecem no filme são a científica onde o homem é perfeito e consegue fazer tudo e a poética que vê para além das qualidades a existência da miséria, da falta de liberdade e da falta de mecanismos sociais, a falta de cidadania, a falta de popularização dos direitos do homem etc.

David

O que eu achei bom no filme foi o fato dele conseguir apresentar a desigualdade que é algo tão trágico, com humor''.

André

Eu achei o filme triste e engraçado. Engraçado é a forma que ele conta a história, ele conta rápido demais e acaba dando um nó na cabeça, mas no final você entendeu tudo. O grande problema é a fome no Brasil e a falta de cidadania.

Alice

Os comentários acima permitem concluir que os alunos, efetivamente, realizaram uma caminhada interpretativa onde as variáveis lingüísticas e sociais acionadas foram descobertas em situações dialógicas, favorecendo a formação de um aluno inquiridor, que associa, que discorda, que se compromete com o social; enfim, que produz conhecimento. Todas as elaborações surgem como pluralidade, como processo de produção de sentidos. Nos enunciados, encontramos crianças realizando reflexões de natureza histórica e confirmando, como objeto da História, o homem coletivo, que produz sua existência sob determinadas condições.

1.6 – Verificando a rota – como avaliar a ação de aprender?

Como mais uma faceta importante da construção do conhecimento histórico escolar, cabe apontar que o processo de avaliação foi se fazendo como parte do processo pedagógico onde toda e qualquer ação avaliativa procurou redimensionar a prática, dando aos alunos oportunidades para fazer e refazer, errar e acertar na realização de ações conscientes e produtivas na construção do próprio conhecimento.

Para sistematizar este processo de construção do próprio conhecimento, os alunos foram montando o registro de suas produções em uma pasta (textos, exercícios,

comentários, tarefas, ilustrações) que eram acompanhadas e avaliadas por mim, através de comentários e conceitos. No final do bimestre os alunos, consultando estas pastas, foram instigados a percorrer a própria trajetória, realizando um processo de auto-avaliação voltado para os conteúdos procedimentais e atitudinais.

Fomos discutindo em classe as diferentes experiências do aprender aonde cada um vai trilhando o caminho com a sua própria cara, gostando mais de uma atividade do que de outra, tendo dificuldades diferentes, se esforçando e sendo disciplinado; onde cada um vai descobrindo sobre o que é capaz de fazer e não fazer, tirando dúvidas, indo além... Afinal, verificamos que neste caminhar devem existir paradas, momentos bonitos para redimensionar a rota, re-olhar o que se está fazendo, analisar de que forma se está estudando, reconhecer as chances que foram sendo perdidas para aprender melhor e assim definir no que se pode melhorar, como mostram os exemplos abaixo:

*Auto – avali***ação**

1 - Organização da pasta:

a) Sua pasta apresenta todos os textos arquivados da forma correta? Quais textos estão faltando e por quê?

- *Sim, eu estou organizada.* (aluno1) / *Sim, porque eu tenho todos os meus textos arquivados na pasta.* (aluno 2) / *Sim.* (aluno 3) / *Sim.* (aluno 4) / *Sim, nenhum texto está faltando.* (aluno 5) / *Sim.* (aluno 6).

b) Você tem todas as tarefas feitas? As tarefas feitas têm um cabeçalho situando o leitor?

- *Sim, eu fiz todas as tarefas e tem vários cabeçalhos falando sobre o que é o texto, o trabalho, etc.* (aluno1) / *Sim, mas nem todas têm um cabeçalho.* (aluno 2) / *Sim.*

(aluno 3) / *Eu ainda vou colocar*. (aluno 4) / *Sim. Todas as minhas tarefas têm cabeçalho*.(aluno 5) / *Sim. Não.* (aluno 6).

c) Quais as conversas e atividades realizadas em classe que foram ajudando você a ter uma pasta organizada?

- Foram os dias em que um colega foi ajudando os outros e também no dia em que você folheou as pastas falando dos trabalhos. (aluno1) / Algumas atividades foram me ajudando como aquela que a professora foi olhando as pastas e aquela em que os colegas foram ajudando a arrumar a pasta. (aluno 2) / A professora ver a pasta individualmente. (aluno 3) / Uma conversa foi aquela quando a Cláudia chamou um por um para ajudar na arrumação. (aluno 4) / As conversas sobre os textos, as questões sobre os textos, avaliações e lição de casa. (aluno 5) / Para mim as conversas de diálogo como texto. (aluno 6).

d) Você considera que, na organização da pasta, você está bom, médio ou ainda está com dificuldades. Por quê?

- Eu estou com a pasta organizada e acho que estou MB. (aluno1) / Eu considero que a minha pasta está boa porque ela está bem organizada, com o índice correto e todas as atividades estão organizadas. (aluno 2) / Bom, eu não tenho tudo, mas está no lugar. (aluno 3) / Eu acho que estou bom porque eu tenho tudo na pasta e está tudo organizado. (aluno 4) / Eu acho que estou bem organizado com relação a pasta. (aluno 5) / Médio porque, por exemplo, depois de uma semana ou duas que eu organizo os textos e depois de 3 ou 4 dias eu ponho o cabeçalho. (aluno 6)

e) O que você sente ao folhear a sua pasta?

- Eu sinto alegria, pois quando eu vejo o índice, os textos, as tarefas, os desenhos, tudo organizado, eu fico orgulhosa. (aluno1) / Eu sinto que ela está boa,

gostosa de folhear, ela esta bem organizada e bonita. (aluno 2) / Gosto de ver a minha pasta organizada. (aluno 3) / Como eu adoro esse jeito de estudar história eu adoro folhear a minha pasta que está organizada. Isso me dá um pouco de orgulho. (aluno 4) / Eu sinto orgulho porque fui eu que a organizei e tenho todos os textos, lições e folhas com ilustrações.(aluno 5) / Sinto orgulho de ter perdido várias horas, mas ganhando nota alta (aluno 6).

f) Copie o índice que você fez da sua pasta para que eu possa verificar se ela está realmente completa e organizada.

Texto - Carta A Um Adolescente / Comentários sobre o texto / Enumeração /Desenhos – Os Direitos Humanos / Texto sobre cidadania / Exercícios /Texto - Eu Acredito Em Mim / Questões sobre o texto / Os direitos das crianças não sendo respeitados / Os problemas sociais / Questões sobre o filme - A Ilha Das Flores / Correção das questões / Solução para problemas sociais / Palavras importantes para a História. (aluno1)

Texto - Carta a um Adolescente / Comentário sobre o texto /Enumeração /Direitos Humanos / Texto – Cidadania / Tarefa sobre o texto / Palavras importantes / Os direitos das crianças não sendo respeitados / Texto - Eu Acredito Mim / Questões /Problemas sociais e soluções /A Ilha Das Flores. (aluno 2).

-Não fiz o índice. (aluno 3).

- Carta a um adolescente / Comentários sobre o texto /Texto cidadania /Direitos humanos / Direitos da criança não sendo respeitados /Texto eu acredito em mim / Direitos humanos / Procedimento para o trabalho em grupo / Os problemas sociais. (aluno 4).

- Texto Carta a um adolescente / Comentários sobre o texto / Enumeração /Atividade sobre o texto cidadania /Direitos humanos / Texto Eu acredito em mim / Notícias sobre as crianças / Notícias de jornais / Trabalho em grupo. (aluno 5).

Texto Carta a um adolescente / Comentário sobre o texto do Rubem Alves / Enumeração / Direitos humanos / Texto cidadania / Tarefa do texto cidadania / Texto Eu acredito em mim / Tarefa do desrespeito dos direitos da criança / Direitos humanos. (aluno 6).

2 – Sobre a tarefa de localização de problemas sociais em notícias de jornal, responda:

a) Você recortou e colou com capricho?

- Sim. (aluno 1) / Sim. (aluno 2) / Sim. (aluno 3) / Sim. (aluno 4) / Sim. (aluno 5) / Sim. (aluno 6).

b) Você anotou a fonte: o nome do jornal e a data?

- Sim. (aluno 1) / Sim. (aluno 2) / Sim. (aluno 3) / Sim. (aluno 4) / Sim. (aluno 5) / Sim. (aluno 6).

c) Você grifou todas as idéias principais do texto?

- Não. (aluno 1) / Sim. (aluno 2) / Não. (aluno 3) / Não. (aluno 4) / Sim. (aluno 5) / Sim. (aluno 6).

d) Você caprichou na apresentação do trabalho?

- Sim. (aluno 1) / Sim. (aluno 2) / Não. (aluno 3) / Sim. (aluno 4) / Sim. (aluno 5) / - Não, pois tinha esquecido.(aluno 6).

e) Qual foi o conceito que você recebeu?

- B. (aluno 1) / MB. (aluno 2) / M. (aluno 3) / - M. (aluno 4) / MB. (aluno 5) / B. (aluno 6).

f) Você teve que refazer?

- Não. (aluno 1) / Não. (aluno 2) / Sim. (aluno 3) / Tive porque não fiz o resumo da reportagem. (aluno 4) / Não porque está completa. (aluno 5) / Não. (aluno 6).

g) No que você melhorou e qual foi a sua nota da refacção?

- Não refiz. (aluno 1) / Não refiz. (aluno 2) / Melhorei o resumo e tirei B. (aluno 3) / Eu fiz um bom resumo então tirei MB. (aluno 4) / Não. (aluno 5) / Não. (aluno 6.

3 – Sobre a tarefa de localizar notícias de jornais com soluções para problemas sociais.

a) Qual foi o conceito que você recebeu? Por quê?

- Eu tirei MB por que está organizada, grifada, com resumo bom e ligada na proposta. (aluno 1) / MB, porque segui todos os passos e fiz com bastante atenção. (aluno 2) / M, porque não segui todos os passos e demorei para entregar. (aluno 3) / Eu recebi MB porque eu recortei e colei bem, resumi e coloquei a fonte e a data. (aluno 4) / O conceito foi MB. (aluno 5) / Acho que tirei B porque fiz o resumo sem capricho e esqueci de grifar as idéias principais. (aluno 6).

b) No que você melhorou fazendo a refacção?

- Não fiz refacção. (aluno 1) / Não fiz a refacção. (aluno 2) / Melhorei o resumo e grifei mais. (aluno 3) / Não fiz. (aluno 4) / Não fiz.(aluno 5) / Esqueci de fazer por preguiça. (aluno 6).

4 - Com relação aos textos recebidos, conte como você tem dialogado com eles? Dos textos lidos, do qual você mais gostou?

-Eu vejo quem escreveu o texto (o autor), vejo com o que eu concordo ou não, vejo as ilustrações e o que tem de comum entre as figuras e o texto.Eu gostei de todos os textos, mas o que eu mais gostei foi o do Josimar. Eu adorei porque ele fala de detalhes da vida dele sem ter vergonha. (aluno 1) / Eu tenho dialogado com os textos, grifando as coisas mais importantes, discutindo e vendo o significado de palavras novas. Gostei de todos os textos. (aluno 2) / As leituras foram boas, mas a melhor foi Carta a um adolescente. (aluno 3) / Eu grifo as vezes ponho uma frase ao lado e fico bastante atenta ao ler. Eu adorei todos eles, é difícil escolher, mas eu fico com o texto do Rubem Alves. (aluno 4) / Eu dialogo bem com os textos, grifo, escrevo as palavras que não entendi e sigo a professora na leitura. O texto que mais gostei foi o "Eu acredito em mim". (aluno 5) / Tenho dialogado com ele grifando e aprendendo com o que grifei e aprendendo novas palavras. (aluno 6)

5 – Questões sobre o curta - "A Ilha das Flores"

a) Qual foi o conceito que você recebeu? Por que você acha que recebeu esse conceito?

- Eu recebi MB porque estava tudo certo com respostas claras e completas. (aluno 1) / MB, porque eu usei algumas palavras que nós aprendemos, fiz resposta completa e respondi com coerência. (aluno 2) / M, porque não pus a pergunta na resposta, não expliquei bem. (aluno 3) / O conceito que eu recebi foi bom porque eu troquei uma pergunta, tinha uma frase confusa e erros ortográficos. (aluno 4) / Eu recebi M porque não coloquei as perguntas nas respostas e não entendi muito bem a questão 3. (aluno 5) / Médio, pois eu esqueci de melhorar e expressar melhor as minhas idéias. (aluno 6).

b) O que você aprendeu fazendo a refacção?

- Não fiz. (aluno 1) / Eu aprendi a refazer as coisas, e quando você refaz você pode melhorar. (aluno 2) / Eu aprendi mais sobre problemas sociais. (aluno 3) / Eu fiquei bem mais atenta e o meu conceito ainda foi MB.(aluno 4) / Eu não fiz. (aluno 5) / Quando fiz a refacção li minha prova e vi que escrevi coisas confusas por isso aprendi a expressar melhor minhas idéias. (aluno 6).

6 – O que de importante você aprendeu para poder dar uma boa resposta ás questões de História?

- Eu aprendi a dar respostas completas e argumentar tudo o que eu falar, justificar e não fazer uma resposta qualquer e sim falar tudo o que eu penso e um pouco mais. (aluno 1) / Eu aprendi que você precisa ter coerência, resposta completa e precisa de uma letra bonita, legível e resgatar a pergunta. (aluno 2) / Colocar a pergunta na resposta, se ligar na organização e ter estudado. (aluno 3) / Eu aprendi sobre os mecanismos sociais e quais são os direitos humanos. (aluno 4) / Eu aprendi que devemos colocar as perguntas nas respostas, ler bem a pergunta e reler quando terminar a resposta. (aluno 5) / Colocar a pergunta na resposta e se disser "na minha opinião", esclarecer porque. (aluno 6).

7 - Quais os conteúdos (assuntos) que você aprendeu nas aulas de história até agora? Você acredita que poderia falar deles com mais segurança e conhecimento?

- Eu aprendi sobre os problemas sociais, sobre cidadania e sobre os direitos humanos.Eu acredito que posso falar com muito mais segurança agora, pois aprendi argumentar. (aluno 1) / Eu aprendi sobre cidadania, os direitos humanos, sobre diferentes tipos de vida. Eu acho que posso falar com mais segurança por que antes eu nem sabia direito o significado das palavras. (aluno 2) / Problemas sociais, direitos humanos, desigualdade social. (aluno 3) / Os assuntos que eu aprendi foram Direitos humanos, mecanismos sócias, cidadania, direitos da s crianças etc. (aluno 4) / Foi

assunto sobre: Problemas sociais, Direitos humanos e Solução de problemas sociais. (aluno 5) / Problema social, solução de problema social, cidadania. (aluno 6).

8 – Você sentiu vontade de fazer alguma tarefa extra?

- Sim. Eu fiz tarefas extras como por ex. - sobre o trabalho infantil. (aluno 1) / Eu já senti vontade de fazer, mas não deu tempo porque eu tenho inglês e as vezes muita lição de casa. (aluna 2) / Eu mal consigo fazer o que eu tenho, imagina extra!(sempre entrego fora do prazo). (aluno 3) / Eu senti e fiz algumas. (aluno 4) / Sim. (aluno 5) / Não. (aluno 6).

9 – Você esta <u>bom</u> (consegue sempre), <u>médio</u> (não consegue sempre) ou <u>com dificuldades</u> (quase nunca consegue) em:

a) copiar a pauta da lousa junto com a professora.

- B. (aluno 1) / B. (aluno 2) / B (aluno3) / B. (aluno 4) / B. (aluno 5) / Bom. (aluno 6).

b) prestar atenção nas aulas.

- B. (aluno 1) / B. (aluno 2) / B. (aluno 3) / B. (aluno 4) M. (aluno 5) / Bom. (aluno 6).

c) copiar a tarefa na agenda.

- B. (aluno 1) / Eu não copio, mas nunca esqueci lição. (aluno 2) / B. (aluno 3) / M. (aluno 4) / B. (aluno 5) / Médio. (aluno 6).

d) responder às questões das tarefas sem pressa e com qualidade.

- B. (aluno 1) / B. (aluno 2) / M, sem pressa, mas esculachado. (aluno 3) / B. (aluno 4) / B. (aluno 5) / M. (aluno 6).

e) entregar as tarefas pedidas pelo professor na data marcada.

- B. (aluno 1) / B. (aluno 2) / C.D. (aluno 3) / B. (aluno 4) / B. (aluno 5) / B. (aluno 6).

f) não conversar com os amigos nos momentos em que deve prestar muita atenção nas explicações da professora.

- B. (aluno 1) / B. (aluno 2) / B. (aluno 3) / M. (aluno 4) B. (aluno 5) / Médio. (aluno 6).

10 – Nós já conversamos sobre as várias atitudes e comportamentos que mostram como o respeito é um valor importante na nossa vida em uma sociedade. Você seria capaz de exemplificar alguns desses comportamentos e atitudes na nossa prática de sala de aula e na nossa vida cotidiana?

- As atitudes são as de respeitar as idéias dos outros, não ter preconceitos, ter cidadania, ser solidário e não pensar só em si mesmo. (aluno 1) / Como eu aprendi melhor como viver em sociedade estou respeitando mais as pessoas e também eu aprendi a ouvir os meus colegas. (aluno 2) / Não ter preconceito (brincar com negros), ajudar. (aluno 3) / Eu aprendi colocar a cadeira em cima da mesa no final e chamo a atenção dos alunos que conversam (quando vejo). (aluno 4) / Ajudar o meu colega de classe e obedecer meu pai e minha mãe. (aluno 5) / Na sala de aula: não rabiscar as carteiras, ajudar um amigo, não falar junto com o professor, não xingar o colega. / Fora da escola: Não jogar lixo nas ruas. Devolver uma coisa que não é sua. (aluno 6).

11 – Do que você mais gosta nas aulas de História?

- Eu gosto de tudo, mas o que eu mais gosto é de ler textos sobre o Brasil e entender as coisas como, por exemplo, cidadania. (aluno 1) / Eu mais gosto das discussões, dos trabalhos com textos e do conceito de história. (aluna 2) / Ver vídeos.

(aluno 3) / Eu gosto dos textos e do temas das aulas. (aluno 4) / De ler os textos. (aluno 5) / Dos textos e das tarefas. (aluno 6).

12 – Do que você não gosta nas aulas de história?

- Eu gosto de tudo. Não tem nada que eu não goste. (aluna 1) / Eu gosto de tudo. (aluno 2) / Eu não gosto de pesquisa. (aluno 3) / Eu acho que em algumas notas a professora de história exagera um pouco. (aluna 4) / Eu gosto de tudo nessa aula. (aluno 5) / Eu gosto de tudo. (aluno 6).

13 – Depois de toda essa reflexão, depois de todo esse re-olhar para o seu trabalho e sua conduta em sala de aula, como você se auto-avaliaria?

- Eu me avaliaria com um MB. (aluno 1) / Eu me avaliaria MB. (aluno 2) / Eu me avaliaria M. (aluno 3) / Eu acho que eu estou muito bem na pasta, na postura, etc,...E em outras coisas eu preciso melhorar mais: conversas, anotações e um pouco de atenção– B. (aluno 4) / Eu avalio que estou indo bem e o meu conceito é B. (aluno 5) / Eu me avalio M. (aluno 6).

As respostas das questões da auto-avaliação confirmam o movimento dos alunos refletindo sobre a própria aprendizagem com autonomia e criticidade, criando espaços para uma outra relação com o conhecimento sem o temor do erro ou do fracasso. A avaliação deixa de ser seletiva e classificatória para se tornar um processo de auto-conhecimento e de análise, revelando, aos alunos, novas possibilidades para aprender e oferecendo ao professor dados importantes para o redimensionamento do processo educativo, incluindo-se aí conhecimentos, habilidades e valores.

1.7 Construindo o conceito de História

Depois deste caminhar, onde os significados de diferentes palavras foram compartilhados no processo de estabelecer articulações e relações com a nossa realidade, considerei que os alunos teriam como alicerçar a construção do conceito de *História*. Como em situações anteriores, este movimento continuaria a ser dialógico, movimento onde os alunos teriam contato com vozes distintas que representassem pontos de vista diferentes sobre a História.

Como primeiro momento do processo de construção textual do conceito do conceito de História, duas questões foram levantadas para reflexão e para serem respondidas por escrito: *O que é História? Por que é importante estudar História?* Sem nenhuma discussão coletiva prévia os alunos foram construindo suas respostas individuais como o resultado de todos os espaços dialógicos e de construção de sentidos que se estabeleceram em classe, até então.

Depois da elaboração das respostas, passamos para a leitura de um novo texto, a introdução do livro didático *"Brasil Vivo"*[10] onde os autores, usando imagens e metáforas, nos apresentam a sua concepção particular de História. Durante a leitura, os alunos já foram manifestando as suas opiniões quanto à forma dos autores explicarem o que era a História e, então, resolvemos que individualmente, em classe, faríamos uma comparação por escrito das nossas respostas com este último texto lido, tentando estabelecer semelhanças e diferenças e realizando dessa forma uma reflexão maior sobre as nossas próprias idéias, como mostram os exemplos abaixo:

[10] Texto reproduzido no anexo 8.

O que é História?

Para mim é tudo aquilo que já se viveu e que se vive. A história é uma ciência (muito ampla por sinal), ela estuda muitas coisas em vários aspectos diferentes.O mundo hoje é uma história em geral e não é só o passado.

Por que é importante estudar História?

Para mim a história serve para muitas coisas (conhecer o mundo, geralmente o passado, saber o que aconteceu etc) Tudo isso é muito importante, mas nós não podemos esquecer que a história tem um sentido especial: ela consegue mudar o pensamento de muitas pessoas, como, por exemplo, alguém que ler o texto cidadania pode mudar radicalmente o pensamento (para o bem, é claro). Para mim isto é uma das coisas mais importantes deste conceito.

Comparando as definições

Eu coloquei algumas definições do que é história iguais as deles: A história é muito ampla (minha); A história é muito rica (deles). A história não é só o passado como era antes (deles); A história não fala só do passado (minha). Tem coisas diferentes como: Ela é movida pela força dos grupos humanos (eu não acho que seja apenas isto). Eu coloquei que ela pode mudar pensamentos e eles não.

Augusto

Encontramos no início do enunciado de Augusto, uma concepção de História que se volta tanto para o passado como para o presente e uma percepção da relação entre história e a multiplicidade de abordagens que podemos fazer do real. Em seguida, Augusto apresenta uma visão de História mais ligada ao estudo do passado, mas, ao mesmo tempo, aponta para a idéia de que a História nos permite conhecer a realidade social. Mas, ao comparar as definições, Augusto reforça três idéias importantes: a de que a História tem vários objetos e abordagens, que a História não é apenas o estudo do passado e também que a História nos possibilita interferir na realidade social.

O que é História?

> ***A história estuda o mundo, ela é tudo.Ela estuda o que acontece, o que aconteceu.***

Por que é importante estudar História?

> ***A história tem o objetivo de mudar o mundo. Ela quer fazer do mundo um mundo melhor. Ela quer cidadania. Também quer que o poder seja usado para o amor e não para a morte!***

Comparando as definições

> ***O que eles escreveram é mais ou menos parecido, mas não concordo quando eles dizem que a história não é aquele amontoado chato de nomes de heróis e fatos passados. Aquilo também é história, mas de um outro jeito, de um jeito chato. Eles colocaram muito que a história é o presente, mas não destacaram que ela é presente e passado.***
>
> ***Helena***

Na definição dada por Helena, encontramos referências tanto ao tempo presente como ao tempo passado e também uma consciência da abrangência do objeto de investigação da História. Ficam claros, também, os referenciais com os quais a aluna está dialogando - o texto de Gilberto Dimenstein e de Rubem Alves e é a partir deste diálogo que Helena reforça na sua concepção a possibilidade da História construir cidadania e modificar o mundo. É interessante notar como Helena consegue refletir sobre o que lê e que, ao discordar da opinião do autor, percebe e afirma que existe uma outra maneira de abordar a História e o passado.

O que é História?

> ***A matéria de história é a nossa cultura. Estudamos por que é importante conhecer o passado. É importante compararmos atualmente com antigamente. É a história que nos permite isso.***

Por que é importante estudar História?

> ***Porque a história nos permite fazer comparações, aprender sobre os direitos humanos, o que é cidadania, conhecer os costumes e a história de outros países. Conhecer a cultura de outros lugares e do nosso próprio país.***

Comparando as definições

> ***Acho que na minha definição de história tem semelhanças: Eles falam que "era aquele amontoado de chatos nomes de heróis e fatos passados" (...) Também coloquei que são fatos passados. Outra semelhança é que eles colocam "e com o correr do tempo, aprendemos que a nossa história é rica, agitada, e viva. Cheia de dores e de***

alegria, bem do jeito das pessoas que aqui vivem (...) Para mim o que eles falam é cultura como aparece no meu. Eles falam "é vida, é continuação" (...) para mim isto é o presente, como diz no meu.

Carolina

Ao definir a História com o conceito de cultura, Carolina revela entender o conceito de História como toda manifestação da criação humana e também prioriza a possibilidade de, pela História, compararmos o passado ao presente. Em seguida, Carolina recupera o vínculo entre História, cidadania e direitos humanos e confirma a idéia de que a História nos possibilita comparar diferentes aspectos e lugares. Por último, ela reforça a relação entre o conceito de cultura e o conceito de História, percebendo a história como movimento do tempo presente.

O que é História?

História é contar no presente alguma coisa que aconteceu no passado. Para que ela exista é necessário o trabalho de muitos historiadores para descobrir e interpretar os documentos e registros.

Por que é importante estudar História?

É importante estudar História por que sabendo o que descobriram no passado como o que aconteceu, o que era, e etc, podemos prever que alguma coisa de mal aconteça, ou até descobrir algo novo.

Comparando as definições

A minha definição de história é totalmente diferente da dos autores. Com o seu texto eles afirmam que a história é o passado, presente,

futuro. Na minha eu afirmo que é só o passado. Para eles a história está sempre em movimento. Para mim era só alguma coisa que se enriquecia com o passar do tempo. Era assim. Com as justificativas que os autores deram eu pensei melhor e agora acho que a história é tudo o que aconteceu, está acontecendo e acontecerá.

Henrique

Henrique nos traz um novo ponto de reflexão sobre o conceito de História, ao apontar que o passado é construído pelo historiador no presente através da organização e interpretação das fontes. Ao fazer esta reflexão, ele retoma alguns pressupostos de seu primeiro enunciado, mas, ao tentar uma síntese, revela entender a História como a ciência que estuda o passado para poder evitar erros no presente. Depois, ao fazer a sua comparação, Henrique constrói outra definição de História, tendo, como núcleo, as diferentes temporalidades.

O que é História?

Existem várias maneiras de explicar o que é história e uma delas é explicando alguns assuntos ligados à história. Por exemplo, dentro da palavra história podemos colocar milhares de palavras como cidadania, problemas sociais, artes, passado, presente, futuro, soluções para melhorar algo, a sociedade, a vida dos homens etc.

Por que é importante estudarmos história?

É importante estudar história para você entender melhor o sentido das coisas e também para entender e aprender um pouco mais sobre a história do mundo, a história de alguém, a história antiga, a vida dos homens etc.

Comparando as definições

Eu achei a definição deles bem bonita, o jeito que eles contam é bem diferente do meu. Eu achei que a deles está bem mais interessante de ler, pois é bem poético e eu achei demais. A única coisa que eu achei parecido e que nós pensamos igual é que a história conta a vida do homem.

Larissa

É muito interessante perceber Larissa trabalhando com a polifonia da palavra História, trazendo, para a sua explicação, idéias e conceitos construídos durante as aulas. Para Larissa, é a História que nos permite entender o mundo, pois é a História que nos dá o sentido das coisas e da vida dos homens. Ao concluir, a aluna faz referência ao estilo do texto dizendo ser ele mais poético. Por outro lado, esta diferença não anula a possibilidade de ambos terem uma mesma concepção de História.

O que é História?

A disciplina história é algo que nos ajuda a incrementar a nossa cultura, a entender o nosso passado, a nos ajudar a melhorar o presente e nos fazer pensar no futuro.A história usa outros caminhos para conseguir a informações. A História é muito complexa.

Por que é importante estudar História?

A importância de estudar história é nos ajudar a entender o que aconteceu no passado, nos informar sobre atualidade e o que podemos fazer para melhorar o futuro.(...)

Comparando as definições

Eles utilizam metáforas e poesia para definir história. Já eu, fui muito curto e rápido. Eles colocam que a história é o que foi, o que está sendo e o que será(passado, presente, futuro) e nisso eu concordo. O modo deles dizerem o que é história me fez pensar e agora o meu modo de dizer o que é história é outro, é dizer que a história é... é... droga, estou sem palavras!... Ah! História é tudo que agora acontece, já aconteceu e ainda acontecerá.

Érico

O enunciado de Érico mostra todo o movimento do aluno tentando definir, de maneira abrangente, o que é História. Mostra também a sua conclusão de que a História, pela sua multiplicidade, é muito complexa para ser definida de forma objetiva. No segundo enunciado, Érico relaciona a História como possibilidade de entendermos o passado, o presente e o futuro e, ao fazer a comparação entre a sua definição e a dos autores, percebe o uso das metáforas e da poesia como possibilidade para se falar sobre a história.

Como vimos no desenrolar desse processo, todos os enunciados dos alunos apontam para a construção de sentidos para a palavra História, revelando as possibilidades de diferentes caminhos de reflexão e descobertas. Mais uma vez, não existe uma resposta certa ou um modelo pronto, como também nenhum conceito é pré -

determinado ou definido *à priori*. Esta primeira tentativa dos alunos, em definir e explicar o que é a História, mais uma vez confirma o quanto as leituras e discussões anteriores tiveram sentido para eles na construção do conceito e como o diálogo com um novo texto foi possibilitando novas reflexões e modificações.

Nas respostas dos alunos, fomos encontrando idéias e palavras dos outros se interpenetrando com as suas próprias palavras, confirmando que a produção do conhecimento passa por um processo dialógico e pela vivência da alteridade. A participação do professor no diálogo é de interlocução e não de aferição, e a relação com os textos não se resume à simples decodificação ou a leitura linear com interpretação correta. A elaboração conceitual se constrói como pluralidade, como processo de produção de efeitos de sentidos.

O confronto de interlocutores foi trazendo para o processo de construir conhecimento o caráter histórico da linguagem e os diferentes pontos de vista foram reforçando a polifonia e a produção de sentidos para a palavra História. Todo um percurso foi trilhado para que pudéssemos responder à pergunta *"O que é História?"*. As intervenções pedagógicas foram levando à produção do conhecimento através de textos polifônicos, negando o discurso pretensamente verdadeiro, único e centralizado do livro didático ou da voz de autoridade do professor que não permite nenhuma experiência de circulação de sentidos.

Concluindo essa trajetória, é possível dizer que quando o aluno se reconhece como ser histórico e social na linguagem e nas relações sociais que se estabelecem à sua volta, passa a perceber o homem como sujeito da História e da Sociedade, hoje, e também em outros diferentes tempos e espaços. O objeto da História passa a ser o modo de vida do homem em sociedade nas suas diferentes temporalidades.

Sendo assim, o que diferencia o enfoque aqui apresentando de outros é a possibilidade de efetivamente se iniciar um processo de construção do conhecimento histórico na materialidade do presente onde as habilidades metodológicas e a trama conceitual arquitetadas sejam facilitadores da reflexão de como se organiza e se elabora o conhecimento sobre o real, dentro do tempo histórico das transformações sociais.

E é desta forma e nesta direção que podemos iniciar as nossas pesquisas sobre o passado, pesquisas que vão nos situando na duração das transformações sociais e nos levando a refletir como o meio é transformado pela ação de diferentes grupos sociais. O estudo sobre as fontes históricas, a reflexão sobre os objetos da cultura material, o recorte dos temas, a busca de informações, entre outros procedimentos, poderão permitir a discussão dos vários passos epistemológicos voltados para a produção do conhecimento histórico sem perder de vista a natureza conceitual e metodológica de todo o processo de aprender. O que se espera é que com uma nova postura metodológica e dominando categorias explicativas do social, os alunos passem a ver os fatos e acontecimentos passados não como um corpo de informações a ser assimilado, mas como fatos e acontecimentos carregados de sentidos e significados na construção de uma História Aberta.

Capítulo 2-

Os fios teórico - metodológicos

2.1- História e Narrativa Aberta.

Comum a todos os grandes narradores é a facilidade com que se movem para cima e para baixo nos degraus de sua experiência, como numa escada. Uma escada que chega até o centro da terra e que se perde nas nuvens – é a imagem de uma experiência coletiva, para qual mesmo o mais profundo choque da experiência individual, a morte, não represente nem um escândalo, nem um impedimento.

Walter Benjamin

Criar condições para educar em História frente a um cotidiano que reforça nos jovens a simples transmissão de informações e apresenta os fatos imersos em um presentismo constante de verdades prontas e acabadas, me aproximou da concepção de educação de Adorno, onde educar seria emancipar, tornar o homem esclarecido entre o que é e o que deveria ser, entre a aparência e a essência.

"(...) Concebo como sendo educação (...) não a assim chamada moldagem de seres humanos, porque não temos direito algum de moldar pessoas a partir do exterior; mas também não a mera transmissão do saber, cuja característica de coisa morta, reificada, já foi suficientemente explicitada e sim a produção de uma consciência verdadeira. Esta teria simultaneamente grande

significado político; podemos dizer que sua idéia é politicamente impositiva. Isto é: uma democracia que não se propõe a apenas funcionar, mas proceder de acordo com seu conceito, exige homens emancipados. Uma democracia realizada só pode ser concebida como sociedade de quem é emancipado. Quem numa democracia difunde ideais educacionais contrários a emancipação, que se oponham à tomada de decisão autônoma e consciente de qualquer homem em particular, é antidemocrático, mesmo que propague suas idealizações no próprio plano formal da democracia. As tendências a apresentar ideais externos, que não se desenvolvam a partir da própria consciência emancipada, ou melhor, ainda, que não se justifiquem perante a mesma estas tendências ainda permanecem coletivistas e reacionárias. Remetem a uma esfera a que deveríamos nos contrapor, não apenas de modo político, mas também em planos mais profundos"(Adorno, 1971, p.107 apud Wolfgang Leo Maar, 1994:59).

A função educativa de tornar o homem emancipado também é reforçada em outro texto, *"Tabus a respeito do professor"* onde Adorno nos mostra que a *barbárie* entendida como preconceito, repressão, tortura, violência e injustiça social é um estado em que fracassam todos os processos de formação desenvolvidos pela escola. Para Adorno, segundo Pucci, a *barbárie:*

> *"des-educa, de–forma e está profundamente presente nas relações dominantes. É preciso re-educar (...) restabelecer as condições de autonomia, de consciência e de liberdade do indivíduo, do sujeito, do ambiente social. E a escola tem um papel fundamental nesse processo.(...) Existe, pois um potencial*

pedagógico inestimável no esclarecimento. A educação é antes de tudo esclarecimento."(Pucci:1995, p50).

Na tentativa de transformar os nossos alunos em sujeitos emancipados e poder recuperar a experiência da modernidade enquanto sujeitos esclarecidos, considerei a importância de um ensino da História que trouxesse a origem e a historicidade daquilo que se apresenta como realidade, fazendo da aprendizagem um ato contínuo de reflexão. Mas como recuperar as experiências enquanto sujeitos, se somos prisioneiros do presente e perdemos a dimensão do próprio tempo?

Nesta busca pelo sujeito autônomo e priorizando um ensino voltado para a construção do conhecimento em história, percebi como fundamental a necessidade de recuperação de uma linguagem historicizada e a negação de uma linguagem transformada em instrumento, meio e mercadoria. Quando os alunos descobrem a linguagem na sua dimensão polissêmica, percebem que não existe um sentido único para a leitura do mundo e descobrem a existência das contradições sociais.

Walter Benjamin, em boa parte de seus ensaios, reflete sobre o papel e o uso da linguagem no mundo moderno, sugerindo que ela pode ser utilizada como instrumento de alienação e aponta para a necessidade de se reinventar uma linguagem que permita recuperar a realidade polifônica, em diálogo profundo com o conhecimento e a compreensão do real. Benjamin se opõe a uma concepção de linguagem como puro instrumento ou veículo de informações. O que deve ser resgatada é a dimensão expressiva da linguagem que vem, a cada dia que passa, perdendo espaço para a informação e para os discursos monológicos.

A idéia benjaminiana do desaparecimento da arte de narrar contida no ensaio - *O Narrador- considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*"(1985), se define exatamente pela denúncia da mediocridade da experiência no mundo moderno e da

perda da tradição compartilhada, onde o conhecimento passa a ser visto como mercadoria e onde a memória é liquidada. Neste contexto, o que prevalece é a informação, uma forma de comunicação empobrecida e utilitária que nos leva ao culto do sempre novo. A informação, segundo Benjamin, é uma forma de comunicação estranha e ameaçadora à arte de narrar, pois apresenta uma única versão dos fatos e dos acontecimentos, ao contrário da narrativa que, mesmo depois de muito tempo, pode se desenvolver em várias direções.

Para se contrapor ao vazio da informação que aspira verificação imediata e necessita ser plausível, Benjamin recupera o conceito de narrativa aberta como forma de comunicação que admite interpretações diferentes e que conta sem dar explicações definitivas. Para exemplificar o espírito aberto da narrativa, Benjamin nos apresenta o relato de Heródoto sobre o rei egípcio Psammenit que, segundo Benjamin, admite muitas interpretações diferentes.

> *"Quando o rei Psammenit foi derrotado e reduzido ao cativeiro pelo rei persa Cambises, esse resolveu humilhar o seu cativo. Deu ordem para que Psammenit fosse posto na rua em que passaria o cortejo triunfal dos persas. Organizou este cortejo de modo que o prisioneiro pudesse ver sua filha degradada à condição de criada, indo ao poço com um jarro para buscar água. Enquanto todos os egípcios se lamentavam com este espetáculo, Psammenit ficou silencioso e imóvel, com os olhos no chão; e, quando logo em seguida viu seu filho, caminhando no cortejo para ser executado, continuou imóvel. Mas quando viu um dos seus servidores, um velho miserável, na fila dos cativos, golpeou a cabeça com os punhos e mostrou os sinais do mais profundo desespero".* (pág.:203).

Benjamin nos mostra que a pergunta feita por Montaigne: "*por que ele só se lamenta quando reconhece o seu servidor*?" e a resposta: "*ele já estava tão cheio de*

tristeza, que uma gota mais bastaria para derrubar as comportas" não é a única resposta possível, pois poderíamos dizer também: *"O destino da família real não afeta o rei, por que é o seu próprio destino"*. Ou *"muitas coisas que não nos afetam na vida nos afetam no palco, e para o rei o criado era apenas um ator"*. Ou *"as grandes dores são contidas, e só irrompem quando há uma distensão. O espetáculo do servidor foi esta distensão"* (pág.204).

A partir desta reflexão, Benjamin conclui que a narrativa de Heródoto permanece aberta porque este conta sem dar explicações definitivas, ele deixa que a história admita interpretações diferentes. A grande riqueza de Heródoto é a ausência de um esquema global de interpretação e de explicação. Benjamin afirma:

> *"Heródoto não explica nada. Seu relato é dos mais secos. Por isso, essa história do antigo Egito é capaz, depois de milênios, de suscitar espanto e reflexão. Ela se assemelha a essas sementes de trigo que durante milhares de anos ficaram fechadas hermeticamente nas câmaras das pirâmides e que conservam até hoje as suas força germinativa"* (p.204).

Portanto, o conceito de narrativa aberta nega a abordagem tradicional da História que, desejando objetividade e neutralidade na busca de um conhecimento positivo da realidade acaba por negar as possibilidades de diferentes versões e por impor uma série de restrições ao pensamento e à imaginação. O conceito de narrativa aberta aponta para a possibilidade de uma concepção de História que também pode ser narrativa e literária.

Sendo assim, ao priorizar a construção do conhecimento em História, não podemos como professores, apresentar aos alunos narrativas com descrições fechadas do presente e do passado. É necessário recuperar sempre a posição do historiador e a

maneira pela qual a narrativa é construída, apontando as possibilidades de outras Histórias. O passado também deve ser visto com uma narrativa inacabada despertando assim, significados esquecidos e se abrindo a inúmeras interpretações e infinitas leituras.

Se, para Benjamin, uma História fechada em si mesma não é capaz de discernir as possibilidades de uma outra História, construir conhecimento em história significa trazer para a sala de aula narrativas que sejam abertas.

Para poder educar em História, tomando por base este saber construído a partir de experiências de vida e comprometido com uma narrativa aberta, fui procurar como referencial teórico-metodológico os estudos da *História Nova*[11], que estabeleceram novos procedimentos historiográficos e novos temas, trazendo para o historiador novos objetos, novas abordagens e a possibilidade da pluralidade de visões.

A *História Nova,* de acordo com Peter Burke (1992), surgiu como uma reação ao paradigma tradicional positivista que era considerado como a única maneira de se fazer História. Enquanto que, para o paradigma tradicional, a História diz respeito principalmente à política, a Nova História começou a se interessar por todas a atividades dos homens, de onde se origina a expressão *História total*; enquanto a História tradicional se volta para o feito dos grandes homens - uma História vista de cima - os novos historiadores deslocaram o eixo de visão para uma História do cotidiano e a crítica da noção de fato histórico fez nascer uma História das representações como a História das ideologias, a História das mentalidades e a História

[11] A expressão *Nouvelle Historie* começou a ser elaborada a partir do debate entre sociólogos, filósofos, geógrafos e historiadores no início do século XX e se corporificou na revista de História *Annales D'historie Economique et Societé* fundada em 1929, por Lucien Febre e Marc Bloch. Esta Nova História é praticada pela escola dos Annales que, a partir de Febre, Bloch e Braudel reúne professores e pesquisadores para repensar "novos problemas", "novos objetos" e "novas abordagens" (Le Goff) possíveis para a História.

do imaginário. Enquanto que, para o paradigma tradicional, a História deveria ser baseada em documentos basicamente oficiais e os fatos apresentados como realmente aconteceram, hoje se tem consciência de que o passado é reconstruído a partir de um ponto de vista particular e ampliaram-se as possibilidades das fontes e dos documentos para a pesquisa historiográfica.

Para a *História Nova,* o fato histórico é sempre construído na dimensão das relações sociais e a tomada de consciência da construção deste fato e da não inocência do documento, possibilitou a discussão sobre os processos de manipulação que se manifestam em todos os níveis da constituição do saber histórico.

A *Nova História,* ao negar o paradigma tradicional, começou a se interessar por toda a atividade humana e o fazer História passou a ser escutar uma infinidade de novos sujeitos, trazendo para o nosso convívio novos narradores. Portanto, a segurança objetiva da História tradicional, ao ser substituída pela subjetividade interposta pela ampliação do campo temático, também não se podia valer mais de uma narrativa fechada que seguisse um *continuum* espaço - temporal, ordenando os acontecimentos de forma linear e progressiva.

Os historiadores se voltaram então para novas formas de narrativa mais adequadas às Histórias que queriam contar, pois, embora a escrita da História tenha sido imensamente enriquecida com a expansão do seu tema e o ideal de uma História total, muitos passaram a considerar que ela foi empobrecida pelo abandono da narrativa, estando em andamento a busca de novas formas de narrativas que incluam a micro – narrativa, a narrativa de frente para trás, as Histórias que se movimentam entre o mundo público e privado ou apresentam os acontecimentos a partir de vários pontos de vista. Foram surgindo obras que retomavam a narrativa com um enfoque que integrava memória e antropologia, focalizando os acontecimentos pelo que revelam sobre a cultura onde aconteceram.

Também para poder escutar uma infinidade de novos sujeitos que se manifestam em vários campos do real e se aproximar destes novos narradores através dos mais variados tipos de evidência, os historiadores estão tendo que se preocupar com questões que, por muito tempo, interessaram apenas a sociólogos e a outros cientistas sociais. Portanto, quando temos, como objetivo, levar os alunos ao encontro de um campo de pesquisa mais amplo e diversificado que priorize o homem coletivo, temos que pensar a interdisciplinaridade em sala de aula onde o uso de conceitos e categorias de outras áreas do conhecimento se impõem como uma questão metodológica.

Pensar a História no concreto das relações sociais e priorizar uma metodologia baseada no diálogo significa trazer para a escola as possibilidades de construção de uma História aberta, onde os múltiplos sentidos não estão estabilizados ou encerrados em uma única versão. Sendo assim, construir conhecimento com os alunos, a partir dos referenciais teórico-metodológicos da História Nova, significa trabalhar com a historicidade do momento atual para poder recuperar a relação da História com a vida dos homens e assim também reconstruir novas formas de convívio social.

Ao tomar a realidade social como ponto de partida para a construção do conhecimento histórico e poder recuperar a experiência humana a partir da multiplicidade do presente, se faz necessária uma diversificação de abordagens sobre as questões colocadas pelo viver urbano como a violência, a destruição do meio ambiente e a manipulação do universo cultural, entre outros. Dessa forma, é possível priorizar, no ensino da História, a consciência das mudanças e permanências, movimentando-se no tempo em diferentes épocas e lugares em um constante exercício de reflexão de natureza histórica.

2.2- O Professor como narrador

São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente. Quando se pede num grupo que alguém narre alguma coisa, o embaraço se generaliza. É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências.

Walter Benjamin

O que o professor teria hoje a narrar numa sociedade que torna opaca a nossa habilidade de encontrar diferentes sentidos, nos afasta da paixão pelos sonhos possíveis, mina a nossa possibilidade de agir politicamente e desqualifica o conhecimento e a nossa atuação enquanto professores? O que temos narrado na nossa prática educativa?

Estas indagações me levaram a perceber que, para viabilizar esta experiência de nos tornarmos autores e sujeitos dos nossos próprios discursos, é fundamental que exista nas escolas um projeto filosófico de educação que possa resistir ao discurso neoliberal dos empresários do ensino que apresentam hoje, como princípio fundante, uma concepção de homem programado para vencer e explicitam, em sua publicidade, que o conhecimento, atendendo às exigências de mercado, também pode se travestir de *vídeo-clipe*. Como o mundo empresarial da qualidade total não tem tempo e não pretende deixar rastros, também acaba contribuindo para o apagamento de Histórias e da memória.

Quando temos um discurso onde o que importa é o instante, a produtividade e a uniformidade, só há espaço para a razão tecnicista. Ramos de Oliveira (1998) explicita bem a questão do ensino modernizado onde o professor passa a ser

padronizado e o processo de ensino passa a ter a objetividade da produção industrial. Neste modelo, *os* objetivos são concretos, pequenos e mensuráveis:

> *Façam-se detalhados planejamentos de ensino. E disseminem-se manuais coloridos, ilustrados e, acima de tudo, com livros do professor. Com exercícios e perguntas e, acima de tudo, com respostas. (...) Assim se o professor tornado indiferenciado for dispensado, qualquer outro lhe assume o posto, verifica o caminho já percorrido e segue para o item seguinte do planejamento(...) Eis aí o ensino modernizado: grandes unidades para a produção do conhecimento"* (pág.22).

Também Sonia Kramer (1993) nos aponta para as impossibilidades cada vez maiores de alunos e professores deixarem suas marcas quando estão cotidianamente submetidos a uma extensa rede de controle: fichas, notas, informações mensuráveis, funcionais e instrumentais. Para se tornarem narradores, os professores também precisam de condições e de tempo para estudar, tempo pago para o trabalho de se qualificarem. Mas apesar de todas as dificuldades, Kramer convoca os professores a se transformarem em Xerazade nas suas possibilidades de contar e fazer histórias, compondo e produzindo novos sentidos... Xerazade-professora que:

> *"empolga os alunos e os ajuda se tornarem narradores, que se empolga a si mesma pelas histórias que conta, e que assim fazendo vence a morte(...) a morte intelectual de um saber que, por estar reduzido a migalhas, não consegue se confrontar, se pôr, dispor, antepor, contrapor, indispor; e a morte do homem arriscado a perder a cada dia sua dimensão humana por*

perder a sua palavra, por perder a sua dimensão social(...)"(pág.198)

Ao falar da realidade social e da educação como prática social, fui assim consolidando teoricamente o sentimento de que era preciso pensar a escola como um espaço que garantisse a voz e o desejo dos professores e alunos. Fui confirmando que somente uma prática onde o professor tivesse coragem de assumir o seu papel social na ação pedagógica e de negar os discursos universais e abstratos que reduzem o saber a uma apropriação tecnicista do conhecimento científico, poderia produzir, junto com os alunos, um conhecimento aliado à ética, à afetividade, à criação e à autoria.

Através de uma pequena narrativa, Rubem Alves (1989) nos mostra que, quando não se tem um trabalho de autoria com as palavras:

> *"Tornamo-nos como aquele dançarino de quem Kierkegaard zombava. Pulava muito alto, o que produzia palmas no auditório. Mas queria que todos acreditassem que ele não saltava, mas voava. (...) Os impessoais 'observa-se', 'conclui-se', 'constata-se', são o ato mágico pelo qual o pulo quer se transformar em vôo: desaparece a pessoa de carne e osso que realmente, pensou e escreveu, e no seu lugar entra um espírito universal" (pág:30).*

Portanto, viver a experiência de sermos sujeito de nossa própria prática significa enfrentar o desafio de narrá-la a partir da práxis, recuperando uma narrativa livre do ideal de objetividade positivista que ausenta o sujeito e mata a linguagem plena de significados. Foi pensando nessa crítica de Rubem Alves aos discursos que parecem contemplar a realidade fora dela, que minha dissertação faz a opção pela narrativa de

uma experiência colada ao meu cotidiano, tentando recuperar as vozes deste processo para, com elas, realizar uma reflexão sobre a produção do conhecimento histórico escolar.

2.3 – História, Linguagem e a Produção do Conhecimento.

> *Quando é necessário ordenar um discurso sobre o mundo, confusamente desenhado pelos furores de uma atualidade lançada para as telas de televisão, então a história pode ajudar a tomar distância, indispensável ao exercício do pensamento livre.*
>
> *Dominique Borne*

Ao pensar sobre a produção do conhecimento histórico escolar, estava claro para mim que este conhecimento não se dava apenas dentro dos muros da escola e que era extremamente importante sabermos como os alunos percebiam a História, na escola e fora dela.

Afinal, no que consiste, hoje, o conhecimento histórico, do ponto de vista dos alunos? Como ocorre a elaboração deste conhecimento dentro e fora da escola? Com quais paradigmas de análise da realidade os alunos se relacionam? Como pensar as questões epistemológicas que envolvem a construção dos conteúdos e da metodologia, no processo de ensino e aprendizagem?

Para poder trilhar os caminhos destas indagações considerei necessária uma reflexão sobre como o ser humano capta o real e como organiza e elabora o seu conhecimento, ou seja, considerei que abordar a questão do conhecimento histórico escolar implica trazer à tona a relação sujeito – objeto na sua natureza semiótica e ideológica, de acordo com os pressupostos estabelecidos a seguir[12]:

1 – O *objeto-realidade* é construído pelo sujeito ao mesmo tempo em que este sujeito também é reconstruído pela sua relação com o objeto. Portanto, todo o processo de construção do conhecimento terá que negar a idéia de um sujeito autônomo que é socializado, pois o social será sempre condição do sujeito e esta relação só poderá ser entendida como um diálogo;

2 - A relação entre sujeitos sociais e *objeto - realidade* sempre aparece na forma de representação. As representações se apresentam como situações reais de vida que se manifestam em palavras, sentimentos e comportamentos, mostrando uma realidade vivida e confirmando a sua importância dentro do processo de construir conhecimento. A representação do real também é, em si, um elemento de transformação do real e de atribuição de sentidos ao mundo.

---

[12] A relação entre teoria, método e objeto está no centro das discussões da Epistemologia e é questão essencial quando a preocupação do professor se volta para o processo de construir conhecimento com os alunos. Nesse sentido, os pressupostos estabelecidos nesta dissertação resultam de variadas leituras e discussões sobre o conhecimento e os paradigmas que definem o estatuto epistemológico das ciências humanas. Para ajudar nesta reflexão, uma abordagem significativa nos é apresentada por Sonia Kramer, no seu livro *Por Entre as Pedras: Arma e Sonho na Escola*, especialmente no capítulo 1– *Ciências Humanas e Educação* - onde essa educadora recupera a trajetória das discussões sobre a natureza do estatuto científico das Ciências Humanas e, recorrendo à Epistemologia, procura compreender o espaço da Educação nas Ciências Humanas e Sociais. Em *Mito, Emblemas e Sinais*, de Carlo Ginzburg, especialmente no seu ensaio *Raízes de um Paradigma Indiciário*, nos deparamos com a recuperação de um paradigma para as Ciências Humanas baseado em um saber indiciário onde o método de conhecimento é localizado no detalhe revelador mais que na dedução. Em *Textos em Representações Sociais* (Guareschi e Jovchelovitch, orgs) os autores, a partir da Teoria das Representações Sociais, investigam diferentes possibilidades de reconstrução teórico-epistemológico-metodológica da realidade.

3 - Nas sociedades, cada vez mais complexas, onde a comunicação é em grande parte realizada pelos meios de comunicação de massa, as representações são os conteúdos sobre o qual as ações sociais são definidas e onde o poder e a ideologia são exercidos, sendo possível a existência de uma política de representações que produza conhecimentos e valores de acordo com os interesses do poder.

Mas quais seriam hoje as representações dominantes? Quais as concepções ideológicas, valores e comportamentos que as conjunturas sócio-econômicas estariam construindo? Como se estabeleceria, para os alunos, a relação entre representação e referente?

A abordagem, apresentada por Pierre Vilar (Dalésio,1998) sobre a relação representação – referente nos mostra que não podemos perder de vista que, da mesma forma que as realidades se transformam, também as representações que se têm delas podem se modificar. Ele nos dá, como exemplo a sua ida a Guernica, 50 anos depois do bombardeio nazista, para verificar como se celebrava esta lembrança e de que maneira as pessoas representavam este episódio. Ali observou que a memória de Guernica ainda estava fortemente presente na vila e na vida das pessoas que haviam vivenciado esta destruição no passado. Voltando a Paris, Vilar fez uma exposição sobre este assunto para um grupo de alunos e a iniciou com a seguinte questão: *"O que é Guernica, para vocês?"* E obteve como resposta: *"É um quadro"*.

A partir desta recordação pessoal, Vilar conclui que a representação de Guernica, um fato histórico preciso é, para muita gente, um quadro de Picasso, ou seja, o fato histórico está esquecido, mas a representação continua. Os jovens sabiam que Guernica é um quadro de Picasso, mas não conheciam o fato político que o gerou. Complementando estes acontecimentos, Vilar nos conta que Picasso, durante a ocupação alemã em Paris, foi interrogado por um oficial alemão com a seguinte

pergunta: *"Foi você que fez Guernica?"* E obteve como resposta - *"Não, foram vocês!"*

Esse episódio, narrado por Vilar, ao explicitar que as representações podem existir afastadas dos seus referentes me levou à seguinte questão: é possível se falar em uma política de representações que produza conhecimento e valores desconectados ideologicamente de qualquer contexto histórico e cultural específicos, de acordo com os interesses do poder?

Para pensar esta questão, tomei contato com algumas análises contemporâneas de Giroux e Augé que apontam para a existência de uma política de representações sociais que desconsideram a História e negam a memória coletiva. Ao abordar a política de representações da vida cotidiana, Henry Giroux (1998) aponta para o cuidado que devemos ter em não subestimar os efeitos profundos que os meios de comunicação estão provocando na configuração do real e na construção de uma política da memória e do passado.

Giroux nos alerta para a construção pelos *mas - media* de uma pedagogia que exclui os elementos subversivos da memória, separando os fatos e acontecimentos de qualquer contexto histórico, social e político com uma narrativa que racionaliza as tendências da cultura dominante. Para ele, é pelo apagamento dos movimentos sociais e das memórias coletivas de resistência, que estas representações transformam as diferenças sociais, políticas, econômicas e culturais em uma simples peculiaridade comercial. Muitas vezes, a ideologia de mercado se apropria de questões políticas e sociais e apresentam discursos onde aparecem a pluralidade, a diferença, a poética da imagem, mas longe de discursos potencialmente transformadores, nos dando, assim, uma ilusão de participação social.

Também para Augé (1998) existe hoje uma política de ficcionalização e espetacularização do presente e do passado que acaba por afetar nossa vida social e por condicionar o nosso imaginário. Para este autor, se não queremos renunciar nem à História passada nem à História que está por vir, devemos permanecer atentos e vigilantes para poder denunciar a ideologia do presente que pode nos levar para uma História indefinível que só é percebida aos pedaços na dispersão de *flashes*, clichês e comentários que se fazem, às vezes, de realidade.

Ao me aproximar destas reflexões sobre os riscos da hegemonia das representações sem História na nossa sociedade, fui percebendo que também o próprio cotidiano escolar no seu formar/informar acaba, em determinadas situações, valorizando alguns procedimentos coadunados com os princípios da indústria cultural e apresentando um sistema de valores vinculado apenas à lógica dominante, impondo assim, como verdade, uma única forma de leitura e de conhecimento do mundo. Nestas situações, a História e a linguagem chegam aos alunos através de discursos que valorizam apenas uma exposição lógica e objetiva do conteúdo, discursos monológicos que limitam a imaginação, o saber crítico e a memória histórica.

Se construir conhecimento significa aproximar História e linguagem da pluralidade dos discursos, estava clara a necessidade de uma escola e de um ensino de História que construíssem junto aos alunos uma recepção crítica e problematizadora dos diferentes códigos sociais e recuperassem a linguagem na sua dimensão polissêmica, onde os sentidos nunca estão estabilizados ou encerrados em uma única versão.

Devemos entender, como nos afirma Hunt (1995), que as realidades sociais do presente e do passado se manifestam a partir de um grande número de perspectivas, não sendo possível reduzi-las a um único e monológico discurso. Para Hunt *"a abordagem dialógica da História permitiria, portanto, a discussão entre categorias opostas em*

muitos e diferentes níveis: o diálogo entre idéias opostas dentro de textos específicos, o diálogo entre os historiadores e o passado ou o diálogo entre texto e contextos" (pág: 154).

Portanto, ao se pensar sobre a produção do conhecimento, devemos entender que a linguagem não é um sistema abstrato da língua com características formais, mas sim criação coletiva marcada pela alteridade e pelo dialogismo. Nesse sentido, os alunos devem priorizar a História do homem no concreto das relações sociais e descobrir os enunciados não como reflexo de algo pronto e acabado que existe fora do sujeito, mas sempre como algo novo e produto da interação verbal.

Capítulo 3 –
Os olhares das crianças sobre a cidade

Existem muitos mundos e
estão dentro deste mundo
Paul Valery

Existem duas maneiras de não sofrer. A primeira é fácil para a maioria das pessoas: aceitar o inferno e tornar-se parte deste até o ponto de deixar de percebê-lo. A segunda é arriscada e exige atenção e aprendizagem contínuas: tentar saber reconhecer quem e o quê, no meio do inferno, não é inferno, e preservá-lo, e abrir espaço.
Ítalo Calvino

3.1 - Construindo os olhares sobre a cidade

Considerando que a cidade é, ainda hoje, um dos núcleos formadores da organização social do homem moderno, percebi ser este um bom momento para uma nova experiência com o presente, tendo, como objeto, o viver urbano contemporâneo e a nossa própria cidade. Mas quais seriam hoje as idéias ou o conceito de cidade que as crianças teriam? Quais as possibilidades delas se reconhecerem como moradoras de uma determinada forma de organização social e política, chamada de cidade? Resolvi então fazer a pergunta diretamente a elas:

O que é cidade para você, hoje?

> ***Para mim uma cidade é um grupo de muitas pessoas que muito raramente uns ajudam aos outros e há assaltos, assassinatos e brigas e uma cidade também é muito movimentada, cheia de carros, pedestre e muito barulho.***
>
> ***Diogo***

Diogo nos aponta uma cidade onde, embora vivam muitas pessoas, a relação entre elas é de individualismo, falta de solidariedade, ausência de comunhão. O que resta é o movimento, o barulho e a violência.

> ***Uma cidade para mim é uma civilização onde todos têm os direitos e deveres. Uma cidade tem zona urbana, zona rural e zona comercial, etc. Uma cidade é um lugar agitado onde todos têm compromissos e deveres a serem feitos, por isto a cidade é um lugar que nunca pára. As pessoas são estressadas e estão sempre com pressa. (...).***
>
> ***Julieta***

Julieta percebe a cidade como um espaço de história e de cultura e por isso tenta defini-la como uma civilização. Também percebe a cidade como um município com sua zona rural e urbana onde se desenvolve o comércio. Ao trazer as relações sociais para este espaço, nos apresenta uma cidade voltada para a velocidade, para a agitação, para o trabalho, onde tudo se reduz ao *stress*.

Cidade é uma comunidade que mal se conhece e que ocupa a mesma terra, mas cada um vivendo do seu jeito.

Natália

Natália aponta as contradições das nossas experiências contemporâneas – a cidade é uma comunidade, mas as pessoas mal se conhecem; todos ocupam a mesma terra (talvez a idéia de nação), mas cada um vive do seu jeito. Para ela, o que temos hoje na cidade são os valores voltados para o individualismo onde o que prevalece é o cada um por si, sem espaços para solidariedade.

Uma cidade para mim é um espaço em que você possa se divertir com segurança, tranqüilidade e sem poluição, mas, hoje em dia, na maioria das cidades, não se pode fazer isto.

Thiago

Thiago recupera funções básicas da cidade – ela existe para nos dar lazer, segurança, e tranqüilidade. Mas, também para Thiago, as cidades vivem hoje uma realidade que nega estas possibilidades.

As cidades para mim são um grupo de pessoas de classes sociais diferentes, querendo viver e trabalhar com dignidade.

Nelson

Nelson, diferentemente de seus companheiros anteriores, não aponta diretamente para as impossibilidades da cidade, mas tem consciência da luta que é viver na cidade (ele emprega o verbo "querendo", que denota movimento e esforço para se

conseguir algo – no caso, viver e trabalhar com dignidade). Antes, ele faz questão de mostrar que a cidade é um espaço de multiplicidades e de diferenças – o seu registro é mais explícito: há, na cidade, como ponto central, classes sociais diferentes que ocupam espaços diferentes.

Pelas representações dos alunos sobre a cidade, fui confirmando que eles já haviam construído uma visão mais ampliada de mundo, um olhar contextualizado ao meio social e uma percepção da cidade para além da própria materialidade de classe. Mas, encontrei também o medo e o desencanto, encontrei alunos conscientes da deteriorização do espaço urbano e da ausência cidadania onde o individualismo, a violência e o medo aparecem como um imperativo cotidiano.

Com estas observações, alguma questões se colocaram como significativas:

1- Como realmente apreender a cidade neste momento contemporâneo de modernidade onde a experiência é a do andar autômato, onde o cotidiano se pauta pelo medo da violência, e onde a ordem das representações nos modula cotidianamente para o consumo?

2- Como recuperar, na relação com a cidade, algo mais que a sua funcionalidade imediata e, pela pesquisa, ressignificar o lugar onde vivemos, conferindo à cidade um espaço de história e afetividade, além do apenas comprar, circular e morar?

3- Como não tornar o signo monovalente, impondo um só sentido para a realidade e escondendo assim as contradições sociais?

Tendo como objetivo construir uma representação de cidade através da busca, da pesquisa, da imaginação e da poesia e garantir, na prática, um duplo compromisso –

com o conhecimento construído e com a aprendizagem significativa, o *locus* de onde se parte é o presente, o pluriverso da cidade de Campinas - uma cidade moderna. A metodologia, ao priorizar a linguagem, a História e a afetividade, pretendem um enfoque polifônico como forma a resgatar sensibilidades e percepções que escapem da lógica da sociedade de consumo.

O caminho escolhido para reforçar e ampliar o princípio de que a realidade não tem um sentido monovalente e que não existe um sentido único para as coisas, atos e palavras, foi o de colocar, no centro da lousa, a palavra *"Campinas"* para que fôssemos coletivamente levantando os vários aspectos ligados à cidade. A partir das respostas dadas à questão *"o que é cidade para você?"*, fomos ampliando as diferentes possibilidades de olhares sobre o objeto, oferecendo uma experiência de pesquisa para além da simples descrição ou do acúmulo de informações sobre a cidade.

Para cada questão que era levantada - *Quais os seus problemas sociais? Quem administra a cidade? Tem espaços para o lazer? Quando ela surgiu e como?*- percebíamos que estávamos construindo um método de aproximação com o nosso objeto e que, para cada aspecto que era levantado, uma nova possibilidade de abordagem era descortinada.

Foi através deste trajeto que fomos definindo que o olhar sobre a cidade deveria garantir a multiplicidade, ou seja, que, para além dos fatos históricos sobre a sua fundação, iríamos tentar descobrir a cidade a partir de diferentes ângulos, tentando dar conta da seguinte questão - problema: *como é morar hoje em uma cidade que é múltipla?*

A palavra *múltipla* foi escolhida por nós para marcar uma postura metodológica: aprender o objeto na sua diversidade, já que foram muitos os aspectos ou questões de pesquisa que havíamos levantado em relação à cidade. A descoberta desta

palavra e da riqueza que ela trazia para a pesquisa deixou os alunos entusiasmados e tudo para eles passou a ser múltiplo... Várias das suas observações e atitudes em relação ao conhecimento estavam marcadas por esta experiência de aprender a olhar para o objeto da pesquisa de diferentes maneiras.

Pela amplitude do tema, surgiu a dúvida em relação às fontes. Como fazer para conhecer Campinas? Por onde começar? Onde procurar? A ampliação da noção de documento estava, desta forma, presente no próprio trabalho pedagógico de construir sentidos e de conseguir uma atitude ativa dos educandos na construção do saber. A discussão sobre as fontes também foi complementada pela leitura do texto – *Como? Quando? Onde?* de Francisco da Assis e Silva[13], que aborda a questão da diversidade das fontes e onde encontrá-las, e enriquecida pela leitura de mais duas reportagens que saíram no Correio Popular: *"Porta do Solar Esconde Documentos Históricos"* [14] e *"A História de Campinas Esta Virando Pó"* [15].

Depois de trocarmos muitas idéias, definimos que poderíamos iniciar este trabalho passeando pelas ruas da cidade e fotografando-a, lendo sobre ela nos jornais locais e depois coletando informações diversas em livros e revistas. Desta forma, tentaríamos recuperar uma cidade onde se misturavam diferentes tempos e se entrecruzavam memórias individuais e coletivas e poderíamos descontruir o nosso caminhar de autômato. Encontrar novos narradores e estar atento as suas formas de viver tiveram como suporte os textos: *"Só falta o mar"*[16] que traz o depoimento de várias pessoas sobre os pontos positivos e negativos de se viver em Campinas e *"As faces de Campinas no Terminal Central"* [17] que nos traz a voz dos excluídos que encontram no terminal um local para exercer um trabalho marginal ou permanecerem lá, sem trabalho.

---

[13] Texto reproduzido no anexo 8.
[14] Idem nota anterior.
[15] Idem nota anterior.
[16] Idem nota anterior.
[17] Idem nota anterior.

3.2 - Ao encontro do nosso lugar de estimação

Para darmos início e uma direção comum a esta experiência de se perder pela cidade, lemos um artigo do encarte do jornal Correio Popular "Locais de Estimação."[18] que trazia os depoimentos de várias pessoas sobre os seus lugares de estimação em Campinas e, com esta leitura, fomos recuperando narrativas afetivas sobre o espaço urbano e nos aproximando novamente da dimensão expressiva da linguagem. Depois de compartilhar a narrativa destes lugares repletos de histórias e memórias, resolvemos, também, procurar e fotografar os nossos próprios lugares de estimação.[19]

Ao fazermos um primeiro levantamento de quais seriam estes lugares, muitas crianças apontaram os shoppings com um lugar de estimação, o que nos levou a promover uma discussão sobre os sentidos da massificação dos espaços urbanos hoje e a retomar os depoimentos lidos para verificar neles um tipo de experiência que as transformações da sociedade capitalista, voltadas para as necessidades de consumo, vinha impossibilitando cada vez mais. Era, portanto, essa experiência de memória e sensibilidade que tentaríamos recuperar, até como forma de intervir em uma prática social que fabrica falsas necessidades e destrói outras possibilidades de convívio.

Foi assim que os alunos foram trazendo fotos tiradas por eles e as suas narrativas ligadas à cidade, percebendo, neste processo, que as sensibilidades também são construções históricas, como mostram os exemplos abaixo:

---

[18] Idem nota anterior.

[19] Alguns dos lugares de estimação fotografados pelos alunos se encontram no anexo3.

Praça Beira Rio

Esta praça tem um significado de paz para mim, por isso eu a considero de estimação. É nesta praça que eu me reúno quase todos os dias com os meus amigos, para conversar sem aquele clima de fofoca, mas, sobre coisas íntimas, guardadas a mil chaves que só os amigos de verdade conseguem abrir. Ali também é um local de lazer onde nós andamos de bicicleta, batemos uma bola e descansamos (...)

Vinicíus

Meu lugar preferido em Campinas

Parque Ecológico

Eu gosto muito de ficar andando no parque ecológico, pois é um lugar que "foge" da urbanização, onde tem muitas árvores, flores, animais e paisagem. Lá você respira um ar "fresco" que não existe no centro da cidade.

Beatriz

Praça XV de Novembro

Eu adoro esta praça porque quando eu era pequeno eu ia todos os dias lá andar de bicicleta, brincar nos brinquedos e correr junto com a minha mãe, meu pai, a Tatá, minha irmã; era muito

divertido e eu voltava muito cansado a minha casa. Mas, anos depois, as plantas dos jardins dela cresceram e a prefeitura não foi cortar, então trombadinhas ficavam escondidos atrás delas por isso eu parei de freqüentar lá um pouco.(...) então quando eu vou lá agora não brinco mais e sim eu só passo por lá para ir a algum lugar, lembrando de como era brincar lá.

Fábio

Local de estimação

Meu local de estimação é o morrinho (ou campinho), onde passei boa parte de minha infância e momentos importantes da minha vida. Lá aprendi a subir em árvores e também fiz inúmeros piqueniques com minhas amigas, as árvores que lá existem são minhas amigas também. O morrinho também foi palco de brincadeiras e tristezas. É um lugar importante para mim

Alice

Praça Henfil

Quando penso ou ouço falar de lugar de estimação, me vem logo a mente este castelinho que desde pequena meu pai me levava sempre para passear e brincar (...) Sempre quando ia lá, me dava sossego, paz, esquecia da vida, não tinha que ter preocupação. Mas hoje em dia... não dá mais para

se ter sossego em Barão Geraldo que está muito violento. Mas, apesar da tristeza não deixa de ser o meu lugar de estimação.

Natália

Parque Hermógenes Filho

Nesse parque às vezes vou com o meu primo, minha mãe e minha tia. Dou uma volta nessa lagoa e dou pão para os gansos. Gosto de ir lá por que tem uma árvore de pitanga que está sempre carregada e eu adoro pitanga. É um lugar tranqüilo onde os idosos jogam baralho ou xadrez. Ainda bem que existe um lugar desse tão bonito em Campinas.

Fábio

Ao sair pela cidade para recuperar um lugar de estimação, estávamos construindo conhecimento pela descoberta de experiências de pertencimento à cidade e articulando os espaços da experiência individual com os espaços sociais. Os enunciados dos alunos foram revelando lugares delicados e ainda viáveis para o convívio social e também espaços que existem hoje como ruínas - praças, bosques, largos que estão abandonados e destruídos, mas que permanecem na memória. Todas essas particularidades, que muitas vezes expressam a face oculta da modernidade, foi nos ensinado a olhar a cidade como algo a ser lido, interpretado e problematizado.

3.3 - Descobrindo a cidade pela leitura de pistas e sinais

Mas como continuar lendo a cidade se o que vemos hoje são conjuntos residenciais fechados, mega – shoppings, praças e centros destruídos e se grande parte dos alunos, nunca sequer percebe a existência de marcos na cidade para poder ler neles a História?

Era preciso encontrar um caminho que ajudasse a desfamiliarizar este cotidiano e nos aproximasse de uma linguagem associada à memória, ao tempo histórico e ao olhar: a linguagem da fotografia. Pela experiência de fotografar a cidade, poderíamos aprender a dar atenção ao particular como uma das formas de apreensão do real, exercitando assim, um outro modo de prestar atenção ao mundo que nos rodeia. Se a cidade nos parece familiar, opaca e distante, é preciso procurar significados em dados aparentemente irrelevantes, mas que, pela pesquisa, podem adquirir novos significados e promover narrativas.

E assim, pela vontade de descobrir lugares próximos ou distantes, novos ou familiares, antigos ou nem tanto, que as fotografias tiradas pelos alunos foram chegando a nossa classe, acompanhadas e significadas por pequenas legendas, como mostram os exemplos abaixo:[20]

> ***O antigo trem Maria Fumaça; a velha Estação Anhumas; o busto do professor Aníbal de Freitas; o antigo Casarão de Café no Parque Ecológico; a rua muito antiga de Campinas - Manuel Dias- na Vila Industrial; monumento em***

[20] Alguns dos trabalhos dos alunos, fotos e textos-legendas, estão no anexo 4.

homenagem às pessoas que lutaram pelo Brasil na Guerra do Paraguai; o Largo Santa Cruz, onde se iniciou o povoamento de Campinas; a estátua do maestro e compositor campineiro Carlos Gomes, que compôs" O Guarani"; a fábrica de chapéus Cury; o monumento em homenagem a Teotônio Vilela; a estátua em homenagem à Mãe Preta; a Catedral Metropolitana de Nossa Senhora da Conceição; os sobrados do início do século na Avenida Júlio de Mesquita; o Palácio dos Azulejos"

O quadro de referências norteador deste processo não se voltava, nesse momento, para as informações sobre a História local ou à discussão sobre os monumentos enquanto documentos. Mas, ao saírem para encontrar ou re-descobrir lugares que guardavam uma memória histórica, os alunos também se sentiram estimulados a procurar informações sobre os lugares que fotografaram e muitas Histórias foram sendo construídas e recuperadas.

E assim, na tentativa de localizar nomes e fatos que estes monumentos e lugares descobertos foram suscitando, outras perguntas foram surgindo na tentativa de compreender Campinas, o que nos levou a procurar fotos mais antigas da cidade e a construirmos uma linha do tempo sobre a sua História.

Neste movimento de buscar vestígios, uma das alunas, Cristiane, acabou por descobrir um acervo belíssimo de fotos de Campinas do final do século XIX, que seu bisavô, já falecido, tinha guardado em casa, esquecido em algumas caixas. Cristiane ficou encarregada de nos apresentar algumas destas fotos e dados sobre o seu bisavô fotógrafo - Ferdinando Panattoni. E assim, fomos apresentados a um outro narrador da História de Campinas, criando um momento muito especial, pois conhecemos um olhar

sobre esta História através de um bisavô que poderia ser o nosso. As fotos de uma cidade que não conhecíamos nos trouxeram muitas narrativas e pretendíamos dar continuidade a elas...

Escolhemos então duas fotos que foram xerocadas e distribuídas para a classe para que, por meio dos seus indícios e sinais, pudéssemos descobrir o local onde elas haviam sido tiradas, em outro tempo, no espaço da cidade. Caso os indícios não fossem suficientes, a proposta era a de pesquisar, em livros e com pessoas mais velhas, dados que permitissem identificar estes lugares. A primeira foto era do antigo teatro São Carlos, já demolido, e a segunda foto foi tirada do centro da cidade onde hoje se localiza a estátua de Carlos Gomes.

A proposta teórico-metodológica desta atividade, que muito envolveu os alunos, foi a de continuar se apropriando das fotografias como um instrumento de investigação a partir do particular e do fragmentário para, através das pistas e sinais oferecidos pelas imagens, andar pela cidade para verificar mudanças e permanências no espaço urbano. O objetivo era o de aprender a observar e descobrir outros tempos, sem preocupação, ainda, com análises ou sistematização de conceitos.

Depois de todo um trabalho de observação e de investigação destas fotos e de localizá-las na cidade de hoje, fomos realizando, pela observação, o registro do que permaneceu e do que mudou neste espaço e, ao mesmo tempo, fomos levantando algumas pistas do viver e morar em Campinas, no início do século passado. Neste momento, a nossa interlocução com as formas de viver deste outro tempo foi enriquecida pela leitura do texto "Naqueles Tempos-Retalhos da Velha Campinas"(1970 pág.284) que recuperava Histórias deste cotidiano, nos levando a vivenciar um processo de construção do conhecimento que incentivava a descoberta e a pesquisa em vários planos. Pelos trabalhos dos alunos apresentados abaixo, é possível perceber o caminho realizado, a partir destes encaminhamentos:

OBSERVAÇÃO DAS FOTOS ANTIGAS

Teatro São Carlos

- A foto que é do antigo Teatro São Carlos, mostra, ao seu redor casa baixas, muitas árvores na praça e um poste de luz antigo, muito bonito. Hoje eu fui até lá para observar e vi no lugar do teatro uma loja de departamentos (C&A), no lugar de casas baixas há prédios enormes (a maioria de comércio) e no lugar destas árvores há um calçadão cheio de camelôs. Este teatro foi demolido a mandato de um ex - prefeito de Campinas. O lugar desta foto é localizado na cidade entre as ruas 13 de Maio e Costa Aguiar.

Júlia

Teatro São Carlos

- Não podemos dizer o que mudou no teatro São Carlos, pois ele foi totalmente demolido. Mas dá para saber que se ele ainda estivesse inteiro ia ser um dos principais pontos históricos da cidade. Podemos dizer que o lugar onde ele se localizava mudou bastante (...) O teatro São Carlos foi demolido para dar lugar ao Teatro Municipal. E o Municipal foi destruído para dar lugar... a nada!

Natália

Teatro São Carlos

- Percebemos pela foto que as pessoas iam a teatros. Na época em que a foto foi tirada a escrita era um pouco diferente da de hoje em dia (percebemos isto, pois na foto esta escrito teatro com H- theatro). Existiam muitas árvores e a arquitetura era bem característica e todas as casas eram parecidas. Os postes de iluminação eram bem trabalhados com desenhos arredondados.

Karin

Barão de Jaguara

- Nas ruas Barão de Jaguara e Sacramento, há uma Igreja lá no fundo e muitas árvores e "carros" puxados por animais; ao redor das casas baixas há um trilho para passar os bondes. Também fui até lá e reparei que a praça permanece junto com a igreja, ao redor da praça não há casas baixas e sim prédios altos, não há mais carros puxados por animais e sim táxis, ônibus, carros...

Júlia

Barão de Jaquara

- Podemos observar que a fiação de época era feita por postes altíssimos tendo muitos

fios ligados por um tipo de conector. As ruas eram feitas de paralelepípedo, largas e continham linhas de bonde e carros e carroças puxadas por cavalos. As ruas tinham muitas casas, sem prédios, com sobrados muito grandes e com muitas janelas. As árvores aparecem em grade quantidade. Hoje estas casas foram demolidas e dão lugar aos grandes prédios da rua Barão de Jaguará, só sobraram algumas casas reconstruídas, as árvores foram cortadas e nenhum trecho tem paralelepípedo.

Caio

Lendo os textos dos alunos é possível dizer que todas as observações revelam um olhar que dialoga com a História, um olhar que significa lugares e coisas, pois descobre que a cidade também é um texto a ser lido e interpretado. Percebemos as crianças não coisificando a cidade como um objeto sem voz, mas aprendendo a se relacionar com os detalhes, com os dados marginais, com as pistas que ajudam a montar uma realidade não experimentável diretamente.

Também as fotos de Ferdinando Pannatoni se transformaram em pequenas portas para o início do século passado, nos levando a conhecer como viviam algumas pessoas e os comportamentos e costumes dos jovens campineiros de classe média desta época. O que foi sobressaindo neste processo foi a história dos homens na sua existência concreta e a cidade como um lugar onde é possível encontrar narrativas do passado, como mostram os exemplos dos textos produzidos, em classe, pelos alunos:

Passeios e divertimentos

Em uma noite de sábado toda a família ia ao belo teatro São Carlos para ver os espetáculos com as altas personalidades da época. Nas noites de lua bela e brilhante os adultos jogavam peteca e faziam brincadeiras que hoje são desconhecidas como "diabolô" e "piruêta". As crianças do outro lado da rua brincavam de várias coisas como o clássico esconde – esconde. Nos domingos todos queriam andar na novidade da época: os bondes. Depois iam passear no Largo da Matriz pátio do Rosário e no jardim público para assistir bandas de Sant'Ana Gomes. Esse era o final de semana de algumas pessoas de Campinas há cem anos atrás.

Julia

Os códigos com leques

Naquela época era comum as mulheres usarem leques e ele era usado como uma espécie de telégrafo sem fio. Dê acordo com a posição do leque uma mensagem era enviada. Então vejamos: quando o leque estava todo aberto em movimento contínuo, significava que a situação não estava boa para ambos, então o namorado deveria manter distancia.Quando o leque estava sendo movimentado lentamente, significava que tudo estava a mil maravilhas e quando o leque estava em movimento

contínuo, mas não todo aberto significava que a dona do leque estava muito alegre com a presença do amado. Estes sinais eram usados principalmente nos grandes bailes.

Talíta

Namoro e o cotidiano das moças

Naquela época era considerado ato escandaloso namorar em público apesar de não haver atrevimento de ambas as partes. Os pais tornavam-se verdadeiras feras quando desconfiavam de alguma coisa. A única maneira de namorar era à distância ou quando arranjavam um molecote para a troca de bilhetinhos. Por isso as moças quase não saiam de casa e ficavam enclausuradas tocando piano e lendo romances.

Mariana

O namoro

Antigamente para acontecer o namoro entre dois jovens poderia demorar anos por que quando dois jovens se apaixonavam sem que o pai da dama soubesse, os dois não podiam nem pensar em namorar em público, pois isto era considerado um absurdo para a época. As moças tinham que ser muito discretas e quando elas conseguiam sair de casa para ir a algum lugar não podia "dar bandeira" pois, se o pai da moça percebia algum

janota vindo perturbar a filha, se tornava uma verdadeira fera para proteger as honra da filha.

Paula

As descobertas sobre alguns dos aspectos da vida cotidiana do início do século também foram nos permitindo conversar sobre o que mudou e o que permaneceu em relação aos comportamentos e valores sociais, revelando significados de outra época, inscritos no tempo da longa duração. As crianças ficaram encantadas e espantadas com um cotidiano de comportamentos tão diferentes dos de hoje e muitos aproveitaram para conversar em casa sobre como era o namoro e os divertimentos de seus pais, avós e até bisavós.

Desta maneira, a cidade e a sala de aula se transformaram em espaços privilegiados de descobertas, pesquisas e construção de posturas metodológicas. Fomos organizando muitos dados e informações sobre Campinas e, para poder delimitar alguns sentidos e sistematizar os passos de uma pesquisa bibliográfica, nos voltamos para a História da sua fundação. Para favorecer uma postura metodológica que levasse à reflexão e não apenas à cópia de informações, algumas questões foram elaboradas e discutidas em conjunto para servirem de roteiro nesta experiência de pesquisa.

Neste momento, pela facilidade em localizar dados na internet e na lista telefônica sobre a História da cidade, os alunos foram trazendo muitas informações e, como procedimento didático, selecionei o texto de uma aluna para a partir dele irmos organizando e anotando os fatos históricos sobre fundação da cidade. Fomos discutindo e selecionado os acontecimentos mais importantes para entendermos o processo histórico, os marcos cronológicos mais significativos e também fomos verificando como a História da fundação de Campinas estava inserida em um contexto maior, da História do Brasil.

Como estávamos coletivamente organizando os dados de uma pesquisa cuja fonte era predominantemente de textos escritos, fomos esclarecendo conceitos e sistematizando procedimentos importantes como a elaboração da introdução, da conclusão e de paráfrases, a colocação de aspas em caso de cópia e como fazer a bibliografia. Para poder aproximar os alunos com mais força destes procedimentos metodológicos voltados para a pesquisa, fizemos um convite ao arquiteto Antônio da Costa Santos (atual prefeito de Campinas), estudioso da História de Campinas e pai de uma aluna, para discorrer sobre o tema de sua tese de doutorado que trazia novos dados sobre a origem da cidade. Todos ficaram encarregados de elaborar questões voltadas para o conteúdo e também para os passos da pesquisa, como revelam os exemplos abaixo:

> ***Por que você quis fazer uma pesquisa sobre Campinas? Qual foi o resultado diferente de sua pesquisa com relação a outras pesquisas? Por que o resultado foi diferente? Quais as fontes que você usou para fazer a sua pesquisa?***
>
> ***Daniela***

> ***Quais foram os passos para a sua pesquisa? Você achou difícil fazer esta pesquisa? Quais foram as suas fontes? Quais foram os seus objetivos com esta pesquisa?***
>
> ***Gabriel***

A palestra favoreceu o encontro e a confirmação do pesquisador como aquele que indaga, que associa, que concorda e discorda, que busca dados; enfim, aquele que produz conhecimento. Favoreceu também a discussão sobre as fontes e sobre como a narrativa da História depende das perguntas realizadas pelo historiador ao seu objeto. Ao

conversar com Costa Santos, todos tiveram a oportunidade de se reconhecer enquanto pesquisadores, pois vários dos procedimentos descritos estavam sendo experienciados em sala de aula.

3.4 - Construindo a cidade como espaço de convívio social

Para reforçar a idéia de que esta cidade múltipla é construída por nós e que nela se desenrola toda a trama social das relações humanas, os alunos foram também fotografar, para conhecer, os lugares socialmente construídos, procurando entender, na prática, a organização da sociedade civil e da administração pública. Assim, chegaram até a classe fotos destes espaços que passaram a ser observados e significados com pequenas legendas, como mostram os exemplos abaixo[21]:

> ***O Pronto Socorro da Unicamp e centros de saúde; para as pessoas que não pagam um plano de saúde, Hospital Irmãos Penteado uma construção antiga e bonita... O Hospital Boldrini, que cura as crianças e adolescentes que têm câncer; as escolas - creches municipais, escola Francisco Glicério, o tradicional Colégio Liceu, a Escola Comunitária, a tradicional escola Carlos Gomes, a Unicamp e a Puccamp, universidades muito importantes de Campinas... os lugares culturais - o Centro de Convivência e o Teatro de Arena para cinco mil pessoas, a Feira de Artesanato aos sábados, a***

Galeria de Arte e Café, o salão de ensaio para a Orquestra Sinfônica Municipal, o Museu de Arte Contemporânea, o Coreto em frente ao Teatro Municipal, as praças, onde as mães levam os filhos para brincar...o espaço político- a prefeitura de Campinas, ponto para a administração de uma cidade múltipla.

Neste circular pela cidade também fomos fazendo o registro fotográfico e textual dos problemas sociais[22] que afetam a coletividade para ir aprendendo a diagnosticar estes problemas e perceber o tratamento que é dado a eles pelos órgãos do poder. Também foi feita a leitura de algumas reportagens que saíram no jornal local sobre a questão social, na cidade: *"Metade de Campinas Mora Mal"*[23]. Ao abordar a questão social, no contexto da cidade, fomos aprendendo a questionar o real e a procurar as causas para determinadas situações, favorecendo as propostas de mudanças e a percepção histórica do movimento e da transformação das sociedades que revelam os textos produzidos pelos alunos em classe, com esta temática social:

Problema Social

Hoje sabemos que o maior problema do Brasil é a desigualdade, que é um sério problema social. O que é problema social? Problema social é o que o próprio nome diz, é um problema da sociedade que, no caso, é a desigualdade social. E o que é desigualdade social? Desigualdade social é conseqüência da má distribuição de rendas no

[21] Algumas fotos com textos-legendas dos alunos estão no anexo 5.
[22] Algumas fotos e textos produzidos pelos alunos sobre os problemas sociais se encontram no anexo 6.

Brasil (...) O Brasil está cada dia que passa pior...pior...pior..(...) Precisamos votar muito bem para que isto possa se acabar. Mas... Espera aí! E a solução? A solução vem através de homens e mais homens que estão a fim de mudar e fazer todos virarem gente de verdade e ir para a escola estudar, cuidar da saúde destas pessoas para que ela virem cidadãos e que façam de nosso país um país de verdade.

Beatriz

Texto sobre os problemas sociais de Campinas-

E os direitos humanos?

Campinas, antes tida como cidade modelo, está decaindo ao longo desses últimos anos e o problema social se faz cada vez mais presente. Há favelas, onde moram os desempregados e pessoas de baixa renda e até sem renda nenhuma, em uma situação desesperadora, bebendo e se lavando com água suja, se alimentando de pouca comida e de má qualidade, vivendo em barracos miseráveis e malfeitos, sendo inundados ou até desabando quando há uma chuva mais violenta, os ventos também representam uma ameaça constante, a casa não é mais um recanto sossegado e quen-tinho, como tinha o direito de ser e não pode ser chamado de lar. Nesses locais, a violência e o tráfico são

[23] Texto reproduzido no anexo 8.

constantes.(...) Pessoas abandonadas à própria sorte na rua, onde está a cidadania?(...) Na minha opinião, como o abandono gera violência, reduzindo o abandono, reduziremos a violência. Mas por que não acontece nada? Falta vontade política e competência. Como o poder público não faz nada, felizmente há unidades civis que praticam a cidadania e ajudam a resolver muitos problema.

Fábio e Alice

Os dois textos revelavam um solo comum de interlocução e a confirmação de uma compreensão crítica da realidade como um lugar de produção de sentidos. Compreensão não apenas como decodificação, mas como forma de diálogo. Pela linguagem, os alunos revelam o entendimento do que significa existir socialmente, percebendo a cidade como produto histórico e social. Ainda é possível perceber a existência de conceitos espontâneos e algumas visões pouco elaboradas das relações sociais e políticas, mas, tratando-se de crianças de 11 anos, estas formas de expressão não são de forma alguma antagônicas ou excludentes, mas se articulam, dialeticamente no processo de construção do conhecimento. É possível perceber crianças questionando o real, propondo mudanças, percebendo o movimento da sociedade e fazendo uso de uma linguagem que pertence a elas.

3.5 - Imaginação e Cidade.

Ao tornar a palavra imprevisível, a poesia exercita no leitor o aprendizado de liberdade. (...) O homem que não desenvolve a sua sensibilidade se fecha diante do mundo. Não

consegue captá-lo na sua universalidade, mas apenas de forma unilateral e superficial.

Jobim e Souza

Para poder captar e significar a cidade com uma certa liberdade imaginativa e tornar o mundo maior, uma outra linguagem foi se fazendo necessária: a linguagem poética das metáforas, da sonoridade, do espanto. Ao se construir a leitura da cidade, através do texto poético, poderíamos confirmar a perspectiva polifônica que multiplica os olhares sobre o objeto de pesquisa.

Pela leitura e a ilustração de alguns poemas em prosa [24] de *Ítalo Calvino*, em as "*Cidades Invisíveis*" (1995), fomos nos aproximando da experiência do encontro entre memória, fantasia, realidade e ficção, trazendo para a relação sujeito-objeto o estranhamento, a emoção e a imaginação. A escolha destes poemas deu-se porque, como afirma *Canevacci* (1997), encontramos em *Ítalo Calvino* um estilo realisticamente fantástico onde as cidades narradas parecem ter um só rosto, mas, no entanto, são infinitas e são *"legíveis na forma metafórica da ponte: por meio destas passa-se por aquela zona cinzenta que separa e mistura o fantástico e o realista"(pág.128)*

Através da leitura destes textos sobre as cidades invisíveis, fomos descobrindo um movimento onde a imaginação se encontra tecida com a História, em uma experiência fundamental para a construção do conhecimento, pois, como nos indica Bachelard (1987), *"a imaginação é essencialmente aberta"* (pág.198) nos liberta das imagens primeiras, ou seja, nos possibilita deformar as imagens fornecidas pela percepção imediata.

---

[24] Alguns dos desenhos dos alunos estão no anexo 7.

A imaginação é assim a própria experiência da linguagem viva onde o pensamento, exprimindo-se em uma linguagem nova, se enriquece, ao mesmo tempo em que enriquece a língua. Como afirma Bachelard, no mesmo ensaio, cada objeto contemplado, cada nome murmurado, é o ponto de partida de um sonho ou de um verso, sendo, portanto um movimento lingüístico criador de desejos de alteridade, de duplos sentidos e de metáforas.

E, sem nenhuma necessidade de compreender racionalmente os poemas, sem nenhuma finalidade imediata, fomos ilustrando os textos, criando novos sentidos e recriando mundos.Desta forma alegre, colorida e criadora encerramos as nossas pesquisas sobre Campinas e as impressões dos alunos sobre este trabalho confirmam o envolvimento e os sentidos descobertos neste processo. Os procedimentos da pesquisa histórica e as habilidades ligadas a um pensar historicamente apareceram na relação pedagógica como o próprio objeto de ensino e não, apenas, como uma simples mudança na forma de ensinar.

O envolvimento com a pesquisa, além do conhecimento do conteúdo historiográfico sobre Campinas, estabeleceu compromissos com a autonomia e a responsabilidade, promoveu as habilidades de localizar, selecionar e registrar informações; de escrever textos com as próprias palavras, de dar opiniões, de argumentar e justificar; possibilitou organizar material coletado; saber fazer índice, introdução e conclusão. Para tanto, todos os textos e atividades relativos à temática da cidade e do viver urbano, tendo como referência a própria cidade, foram sendo organizados por etapas em uma pasta garantindo aos alunos o registro organizado de todo o processo, reflexão e aprendizagem.

No momento de finalização da pesquisa, o grupo de professores de história da escola organizou um evento envolvendo todas as séries do ensino fundamental e médio

com a seguinte temática: *"As cidades na História e as Histórias na cidade"* onde os meus alunos apresentariam o trabalho desenvolvido sobre Campinas.

Esse movimento de apresentar para outras pessoas a própria produção revelou outros significados para o trabalho realizado, pois compartilhamos com novos interlocutores os passos da pesquisa, das descobertas, das produções escritas e das reflexões enquanto autores e sujeitos do nosso próprio conhecimento. Esse processo envolveu um planejamento que compreendeu a seleção do material, a apresentação visual dos trabalhos com a montagem de cartazes e painéis, entre outros procedimentos. Para que toda a classe pudesse participar, não só da organização e da montagem da sala, estabelecemos uma escala onde cada grupo de alunos se revezaria na função de apresentar e explicar a exposição.

No dia do evento, todos se saíram muito bem e o clima era de alegria, participação, envolvimento e celebração. Nesse dia, um amigo, também professor de história, foi assistir à apresentação e no final me trouxe alguns depoimentos que ele havia colhido dos alunos de maneira espontânea sobre esta experiência de pesquisa sobre Campinas. Estas pequenas falas me trouxeram uma grande emoção e gostaria de encerrar esta narrativa compartilhando com todos vocês os diferentes sentidos para onde estas vozes nos levam...

> ***Este trabalho fala como é viver em uma cidade múltipla como Campinas. Múltipla é uma cidade que tem vários "olhares", têm várias maneiras, vários sentidos...***
>
> ***Alex***

Eu aprendi muita coisa legal: comecei a olhar a História de Campinas com uma visão crítica (coisa que eu nunca tinha feito) e eu acho que, de todos os trabalhos em grupo, este é o que eu mais me esforcei, aprendi a "dar o sangue" por um trabalho.

Daniel

Eu aprendi que pode se encontrar a história em quase todo lugar.

Tomás

Esta pesquisa está super-interessante porque, a cada informação que você consegue, você quer mais.

Thiago

Eu aprendi a fazer uma pesquisa e que nós não devemos pesquisar em uma só fonte, devemos pesquisar em várias fontes, como os historiadores.

Liana

Eu aprendi muita coisa fazendo essa pesquisa, principalmente o fato de eu estar tendo uma visão diferente sobre a cidade. Aprendi a " mergulhar fundo" na minha pesquisa chegando até a tirar fotos da cidade sobre os problemas sócias e nossos lugares de estimação.

Cristiane

O objetivo de nossa pesquisa é de saber que Campinas tem muita história, tem muita coisa para ser pesquisada. É uma cidade múltipla que tem muitos jeitos de ser vista.

Natália

Fazendo esta pesquisa eu finalmente"me manquei" de onde eu vivo, meu mundo era muito fechado mas agora ele está mais amplo e aberto.

André

Fazendo essa pesquisa eu estou aprendendo a reconhecer os vários pontos de vista de uma cidade múltipla e as mudanças que ocorreram entre Campinas do passado e Campinas de hoje

Gabriel

Eu aprendi muita coisa, conheci mais a sobre a história da cidade que eu moro, muitas coisas que eu não sabia nem fazia a menor idéia que existiam.

Susane

Considerações finais

O fato de que o homem pode ser conhecido de determinado modo engendra um sentimento de triunfo, e também o fato de que ele não pode ser conhecido inteiramente, nem definitivamente, mas é algo que não é facilmente esgotável, e contém em si muitas possibilidades é um conhecimento agradável. O fato de que ele é modificável por seu ambiente e que pode modificar este ambiente, isto é, agir sobre ele gerando conseqüências - tudo provoca um sentimento de prazer. O mesmo não ocorre quando o homem é visto como algo mecânico, insubstituível, incapaz de resistência, o que hoje acontece devido a certas condições sociais. O assombro...deve ser visto como uma capacidade que pode ser aprendida.

Walter Benjamin

Ao ingressar no mestrado e retomar a minha experiência com os olhos modificados por outros diálogos, senti-me encorajada a narrá-la. A prática levando à teoria, questões teóricas dinamizando a prática, sem pressupostos *a priori*, sem modelos que encaixotam os movimentos de uma prática educativa.

As reflexões feitas foram revelando que o que existia no meu trabalho eram núcleos norteadores que apontavam a necessidade de aproximação entre a produção do conhecimento histórico escolar e a questão epistemológica e foi, neste movimento de ancorar esses núcleos e poder definir com mais clareza as bases para uma pedagogia do afeto e uma aprendizagem realmente significativa em História, que passei a pensar na diferença que existe entre ensinar e educar em História.

A práxis sistematizada pelo mestrado me levou a concluir que professores só são educadores quando conseguem tecer a própria metodologia de trabalho docente com os diferentes fios de uma concepção de ciência, de sociedade, de educação e de linguagem. Quando o educador passa a tecer esses fios com firmeza, eles vão adquirindo a aparência da tessitura de um tapete, onde o que importa não é mais distinguir as diversas concepções separadamente, mas sabê-las e reconhecê-las na totalidade. Mas quando um destes fios é esquecido (o que muitas vezes nem é notado, pois o tapete continua existindo) temos com resultado a perda da essência do ato de ensinar e de educadores passamos a ser apenas professores.

Nesse sentido, havia uma diferença entre ensinar e educar em História, pois é possível dominar o conteúdo a ser dado e usar uma metodologia diversificada - construtivista e participativa - e ser apenas um bom professor. Passei a considerar que educar em História deveria significar o compromisso com a construção do conhecimento a partir da inclusão de todas as concepções que compõem este conhecimento.

Ao trazer para as minhas reflexões novas leituras, procurei realizar com mais clareza teórica este "encontro – compromisso" com o educar em História. E assim fui confirmando a necessidade de elaborar, junto aos alunos, uma metodologia voltada para a pesquisa como processo dialógico de construção do conhecimento histórico. Conhecimento que, por não ser linear nem neutro, identificava-se com uma História viva.

Concluí que, para se educar em História, é necessário um método que desperte e ensine o gosto pelo detalhe revelador, um método interpretativo centrado nos dados marginais que possam revelar uma realidade complexa e não experimentável diretamente. Método pensado não como recurso didático para motivar ou facilitar a

aprendizagem, mas como postura epistemológica e, portanto, também comprometida com uma concepção de História.

Dentro deste quadro de referências, a epistemologia da História passa a ser o suporte teórico das características fundamentais do método Histórico, fornecendo dados importantes sobre a organização deste saber. A questão não se limita a simples mudanças na forma de ensinar, mas em colocar a metodologia como o próprio objeto do ensino da História juntamente com a construção da trama conceitual própria da disciplina, dentro de uma concepção de História e de linguagem.

Como afirma Selva Guimarães (1997), o trabalho com a pesquisa confirma uma educação para a cidadania, pois se trata de uma metodologia democrática que é planejada, construída e analisada pelos próprios sujeitos históricos do processo de ensino: alunos e professores. Desta forma "a lógica construtiva não se submete á lógica de mercado dos produtores de materiais didáticos descartáveis. Em vez de respostas prontas e acabadas há o despertar do gosto, da curiosidade, da imaginação e da compreensão das ações do homem".

Neste sentido, é possível afirmar que a criança produtora de conhecimento deve andar de mãos dadas com o professor produtor do saber e do saber fazer. Ao trazer para esta narrativa o processo de construir conhecimento em História, foi se confirmando a multiplicidade de caminhos que podem ser percorridos sem a polarização entre o ensinar e o aprender, entre o sujeito e o objeto, entre o rigor e o prazer. Só assim podemos recuperar a nossa humanidade de sermos sujeitos sociais na construção de uma cidadania crítica e participativa.

Bibliografia

ADORNO, T.W. Tabus a Respeito do Professor. In: Adorno: o Poder Educativo do Pensamento Crítico, ZUIN, PUCCI e RAMOS-DE-OLIVEIRA. *Petrópolis, 2000. Editora Vozes.*

AFONSO, C.Q. Fica sem Resposta o que os Livros dizem... *Campinas, 1997. Papirus Editora.*

ALVES, R. Conversas com quem gosta de ensinar. *São Paulo, 1981. Cortez Editora e Autores Associados.*

----------Estórias de quem gosta de ensinar. *São Paulo, 1988. Cortez Editora e Autores Associados.*

---------- E aí? – Cartas aos Adolescentes e a seus Pais. *Campinas, 1999. Papirus Editores.*

AUGÉ, M. A Guerra dos Sonhos. *Campinas, 1997. Papirus Editora.*

BACHELARD, G. O Ar e os Sonhos. *São Paulo, 1987. Martins Fontes.*

---------- O Direito de Sonhar. *São Paulo, 1986. Difel.*

BAKHTIN, M.. Marxismo e Filosofia da Linguagem. *São Paulo,1979. Hucitec.*

---------- A Estética da Criação Verbal. *São Paulo, 1992. Martins Fontes.*

BARBOSA, S. A. M. Utopia das Palavras, Utopia das Linguagens (Variações em torno do tema na arte moderna, em Paul Klee e na teoria poética). *Campinas; Tese de Doutorado, inédita, 1995. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp.*

---------- Escrever é Desvendar o Mundo. *Campinas, 1988. Papirus Editores.*

BENJAMIN, W. Obras Escolhidas. Magia e Técnica; Arte e Política. *São Paulo, 1985. Editora Brasiliense.*

---------- Obras Escolhidas (II). Rua de Mão Única. *São Paulo, 1987. Editora Brasiliense.*

---------- Reflexões: A Criança, o Brinquedo, a Educação. *São Paulo, sem data. Summus Editorial.*

BERMAN, M. Tudo que é Sólido Desmancha no Ar – A Aventura da Modernidade. *São Paulo, 1986. Companhia das Letras.*

BIANCHETTI, L. (Org.) Trama & Texto. Leitura Crítica, Leitura Criativa. Volume I. *São Paulo, 1996. Plexus Editora.*

BITTENCOURT, C. (Org.) O Saber Histórico na Sala de Aula. *São Paulo, 1997. Editora Contexto.*

BOUTIER, J. e JULIA, D. Passados Recompostos. Campos e canteiros da História. *Rio de Janeiro e São Paulo, 1998. Editora UFRJ e Editora FGV.*

BURKE, P. A Escrita da História. Novas Perspectivas. *São Paulo, 1992. Editora Unesp.*

---------- A Escola dos Annales – 1929 – 1989. A Revolução Francesa da Historiografia. *São Paulo, 1990. Editora Unesp.*

CABRINI, C. et alii. O Ensino de História – Revisão Urgente. *São Paulo, 1987. Editora Brasiliense.*

CALVINO, I. As Cidades Invisíveis. *São Paulo, 1995. Companhia das Letras.*

CANEVACCI, M. A Cidade Polifônica. Ensaio sobre a Antropologia da Comunicação Humana. *São Paulo, 1993. Studio Nobel.*

CHAUÍ, M. Convite à Filosofia. *São Paulo, 1997. Editora Ática.*

D'ALESSIO, M.M. Reflexões sobre o Saber Histórico. Entrevistas com Pierre Villar, Michel Vovelle e Madeleine Rebérioux. *São Paulo, 1997. Editora Unesp.*

DE BARROS E FIORIN. Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade. *São Paulo, 1994. Edusp.*

DIMENSTEIN, G. Cidadão de Papel. *São Paulo, 2000. Editora Ática.*

FABIANO, L. H. Indústria Cultural e Educação Estética: Reeducar os Sentidos e o Gesto Histórico, *in* A Educação Danificada. Organização de Zuin, Pucci e Ramos-de-Oliveira. *Petrópolis e São Carlos, 1998. Editora Vozes e Editora da UFScar.*

FILHO, M. Z. A Crise da Razão Histórica. *Campinas, sem data. Papirus Editora.*

FONTANA, R. C. Mediação Pedagógica na Sala de Aula. *Campinas, 1996. Editora Autores Associados.*

FONSECA, S.G. Ensinar História através de Projetos de Pesquisa. *In: Presença Pedagógica, número 18, 1987. Dimensão.*

FREIRE, C. Além dos Mapas. Os Monumentos no Imaginário Urbano Contemporâneo. *São Paulo, 1997. Anna Blume, FAPESP e SESC – São Paulo.*

GAGNEBIN, J.M. Walter Benjamin. *São Paulo, 1982. Editora Brasiliense.*

---------- História e Narração em Walter Benjamin. *Campinas e São Paulo, 1994. Editora da Unicamp, FAPESP e Editora Perspectiva.*

---------- Sete Aulas sobre Linguagem, Memória e História. *Rio de Janeiro, 1997. Imago Editora.*

GALZERANI, M.C.B. Significados do Ensino de História Local na Era da Globalização Cultural. In Anais do Segundo Encontro Nacional *Perspectivas do Ensino de História*, USP, SP, F.E., 1998.

GENTILI, P. (Org.) Pedagogia da Exclusão. *Rio de Janeiro, 1995. Editora Vozes.*

GINZBURG, C. Mitos, Emblemas, Sinais. *São Paulo, 1990. Companhia das Letras.*

GERALDI, J.W. Portos de Passagem. *São Paulo, 1993. Martins Fontes.*

GIROUX, H. Prazeres Inquietantes. *Buenos Aires, 1998. Paidòs.*

GUARESCHI, P. e JOVCHELOVITCH (Organizadores). Textos em Representações Sociais. *Petrópolis, 1998. Editora Vozes.*

GUATTARI, F. Revolução Molecular: Pulsacões Políticas do Desejo. *São Paulo,1981. Editora Brasiliense.*

HOBSBAWM, E. Sobre a História. *São Paulo, 1998. Companhia das Letras.*

HUNT, L. A Nova História Cultural. *São Paulo, 1995. Martins Fontes.*

JOBIM E SOUZA, S. Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotisky e Benjamin. *Campinas, 1997. Editora Papirus.*

KONDER, L. Walter Benjamin – O Marxismo da Melancolia. *Rio de Janeiro, 1999. Editora da Civilização Brasileira.*

KRAMER, S. Por entre as pedras: arma e sonho na escola. *São Paulo, 1993. Editora Ática.*

KRAMER, S. e LEITE, M. I. Infância e Produção Cultural. *Campinas, 1998. Editora Papirus.*

LAPA, J.R. A. A Cidade. Os Cantos e os Antros. *São Paulo, 1996. Edusp.*

LE GOFF, J. História e Memória. *Campinas, 1994. Editora da Unicamp.*

---------- A História Nova. *São Paulo, 1998. Martins Fontes.*

LE GOFF, J. et alii. A Nova História. *Rio de Janeiro, sem data. Edições 70.*

LEO MAAR, W. Educação Crítica, Formação Cultural e Emancipação Política na Escola de Frankfurt, *in Teoria Crítica e Educação, organização de Bruno Pucci. 1994, Petrópolis e São Carlos. Editora Vozes e UFScar.*

MALERBA (Organizador) A Velha História – Teoria, Método e Historiografia. *Campinas, 1996. Papirus Editores.*

MARTINS, M. H. (Org.) Questões de Linguagem. *São Paulo, 1996. Editora Contexto.*

MATOS, O. História Viajante. *São Paulo, 1997. Studio Nobel.*

---------- Vestígios. Escritos de Filosofia e Crítica Social. *São Paulo, 1998. Editora Palas Athenas.*

---------- A Escola de Frankfurt. Luzes e Sombras do Iluminismo. *São Paulo, 1993. Editora Moderna.*

NUNES, S. do C. Concepções de Mundo no Ensino da História. *Campinas, 1996. Papirus Editora.*

PEIXOTO, N.B. Paisagens Urbanas. *São Paulo, 1998. Editora Marca D'Água, Editora SENAC e FAPESP.*

PUCCI, B. Teoria Crítica e Educação. *Petrópolis e São Carlos, 1995. Editora Vozes e UFSCar.*

REIS, J.C. A História. Entre a Filosofia e a Ciência. *São Paulo, 1996. Editora Ática.*

SESSO JR. G. Retalhos da Velha Campinas. *Campinas, 1970. Editora Palmeiras.*

SILVA, C. B. da Os Labirintos da Construção do Conhecimento Histórico. *Dissertação de Mestrado, inédita, 1996. Faculdade de Educação da Universidade de Campinas – Unicamp.*

SILVA, Z. L. da (Org.) Cultura Histórica em Debate. *São Paulo, 1994. Editora Unesp.*

SMOLKA, A.L.B Cognição, Linguagem e Trabalho na Escola. In: SOARES, M.B. et alii. Escola Básica. *Campinas e São Paulo, 1992, Papirus/CEDES, ANDE/ANDEP (Coletânea – CBE)*

---------- Memória e História na Escola. *Material fotocopiado. Faculdade de Educação, UNICAMP.*

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

SOUZA, S.J. Infância e Linguagem. Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. *Campinas, 1997. Papirus Editora.*

STAM, R. Da Teoria Literária à Cultura de Massa. *São Paulo, 1992. Editora Ática.*

THOMPSON, E.P. A Miséria da Teoria. *Rio de Janeiro, 1981. Zahar Editores.*

VEYNE, P. Como se escreve a História. *Brasília, sem data. Editora da UnB.*

VILAR, P. História e Representação (entrevista), *in Reflexões sobre o Saber Histórico. Entrevistas feitas por Márcia Mansor D'Alessio. São Carlos, 1998. Editora da Unesp.*

ZAMBONI, E. As Linguagens e a Produção do Conhecimento no Ensino Fundamental de História. In **SCHIMIDT, M.A & CAINELLI, M.R. (orgs.),** Terceiro Encontro *Perspectivas do Ensino de História,* Curitiba, UFPR, pp. 422 a 433.

---------- Que História é Essa? – Uma Proposta Analítica dos Livros Paradidáticos de História. Tese (doutorado). Campinas, Faculdade de Educação, UNICAMP, 1991.

---------- O Ensino de História e a Construção da Identidade". In História, São Paulo, SE/CENP, 1993, pp. 7 a 14 (Série Argumento).

ZUIN, PUCCI e RAMOS-DE-OLIVEIRA. (Organizadores) A Educação Danificada. Contribuições à Teoria Crítica da Educação. *Rio de Janeiro e São Carlos, 1997. Editora Vozes e Editora da UFScar.*

ANEXO 1

Trabalho dos alunos (enumerações)

Meu pequenino mundo delicado

1 Meu primeiro banho de mar: IEMANJA LEVOU MEU BRINCO DE OURO

2 Minha primeira bicicleta: MEU PRIMEIRO TOMBO

3 Minha liberdade

4 Meu primeiro sapato

5 A risada de toda a humanidade

6 O beijo da minha mãe

7 O amor

8 a estrela do céu

9 uma nuvem branca

10 Avoa em ci

11 Minha caixinha de musica

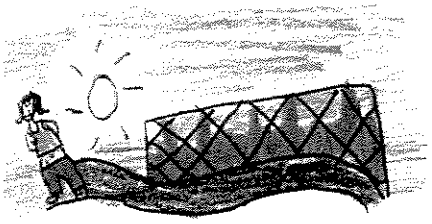
12 Uma janela aberta para o mundo

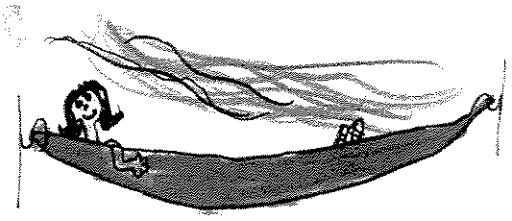
13 A amizade

14 O ataque italiano

15 A ultima folha que cai

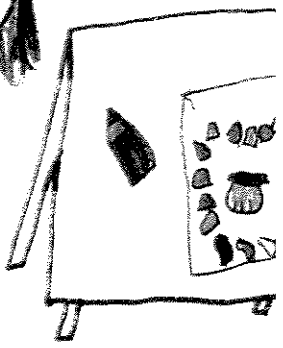
janela 2.





1) Andar na casa da taquara todo domingo de manhã.

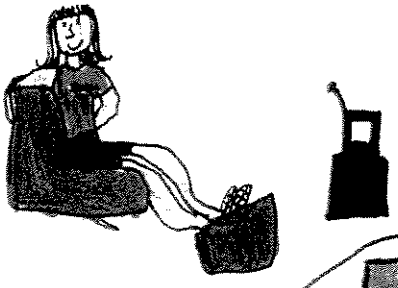
2) Tomar leite gelado com nescau antes de dormir.



3) Brincar com a nova cachorrinha.

4) Deitar no sofá e colocar o pé no puf.

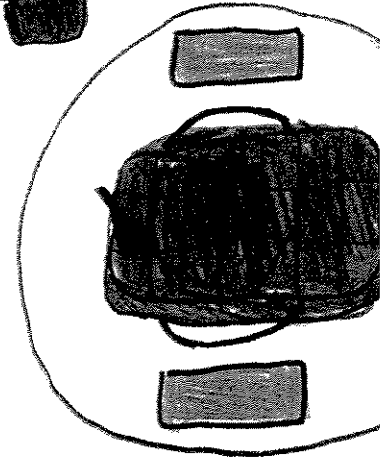
3) Deitar na rede e sentir a senta da tarde.



4) Chupar uva com casca.

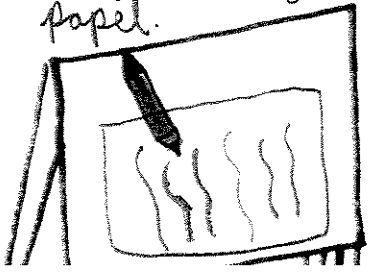
5)

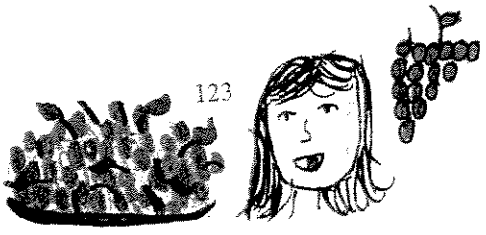
6) Escrever com canetinha



7) Beber com canudinho colorido.

8) Fazer colagem com conchinhas em papel.



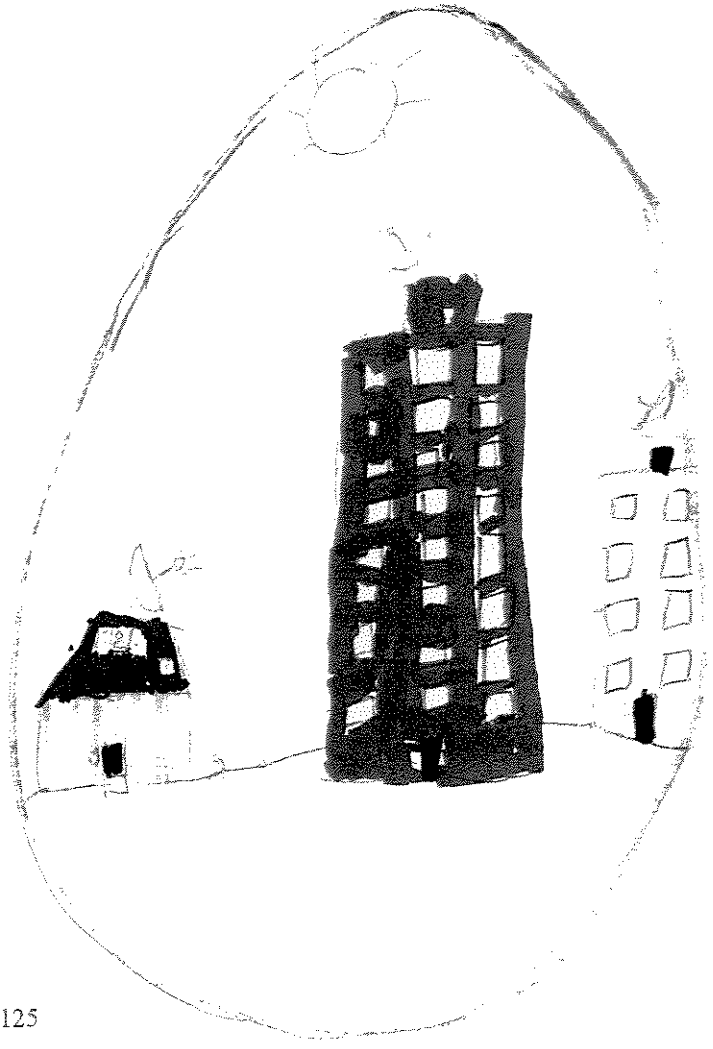


TODO ESCRITO É FRAGIL
ATE COM UM TOQUE PODE QUEBRAR

CUIDEI DE UM OVO
NÃO NASCEU
COM UM TOQUE ELE QUEBROU.

A SANTA DE MINHA AVO

LIMPOU QUEBROU
FIZ UM QUADRO
APOIEI QUEBROU
MAS TUDO ISTO
ESTÁ INTEIRO
NO MEU MUNDINHO
QUE JÁ FOI QUEBRADO
E EU RECONSTRUI.



Meu Mundinho só meu

Simplicidade

- Comer pipoca durante a leitura de um livro
- Rolar no chão de pijama
- Estudar teatro tomando chocolate quente enrolada no cobertor
- Tomar chá da tarde e comer pão de queijo
- Chupar sorvete com recheio

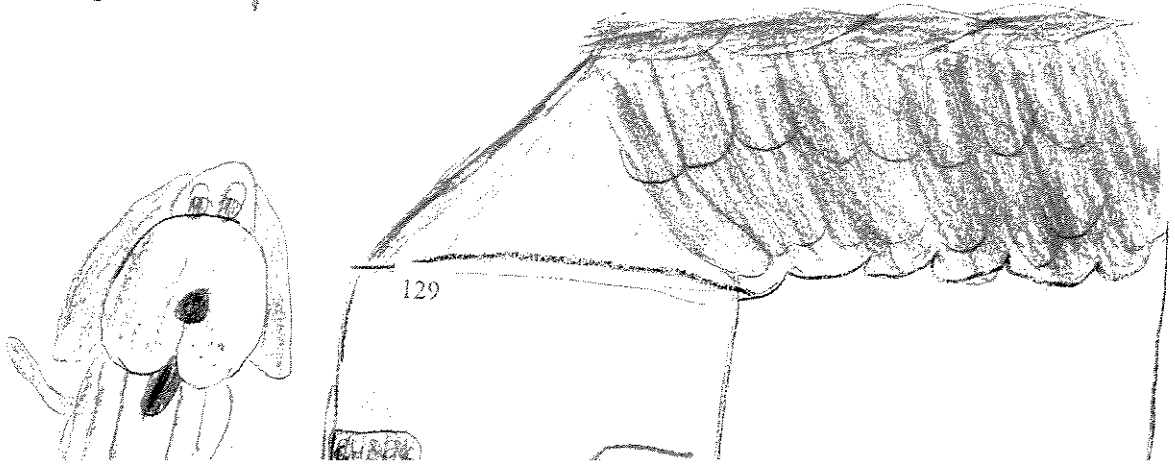
ALEGRIA

coisas que eu

gosto!

- As lazanhas das minhas 2 avós
- O ar puro da natureza
- nos domingos a missa com a minha família
- Sair com os meus amigos
- A minha prateleira de legos

- O cachorro que eu nunca tive

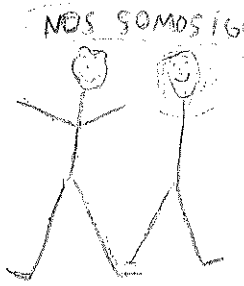


ANEXO 2

Trabalho dos alunos (construção de conceitos)

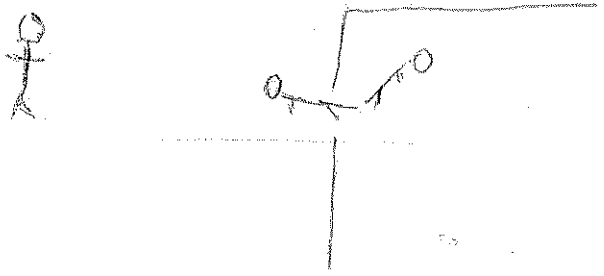
a digna:

Ter uma vida respeitada, decente sem diferenças entre uma pessoa e outra. Por isso queremos uma vida digna para todos, para melhorar a sociedade.



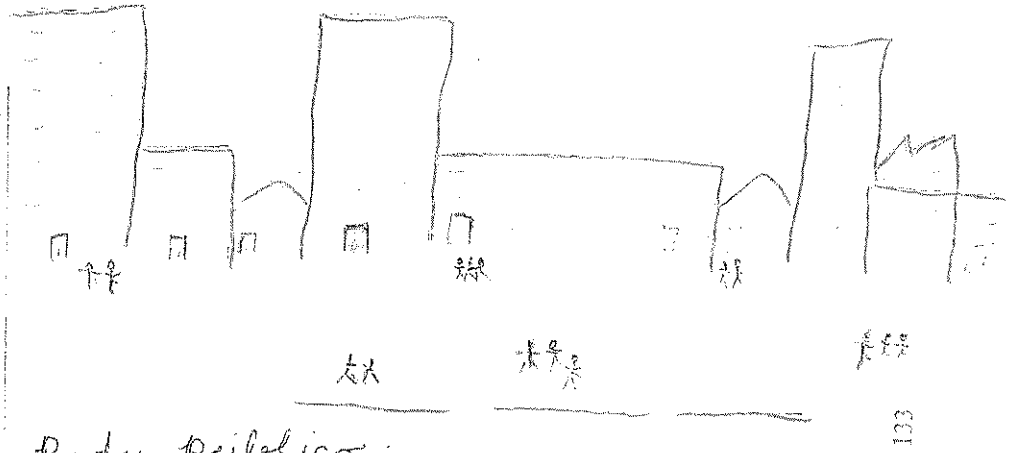
Cidadania:

É ter direito e eles serem respeitados, ter deveres e cumpri-los. Mas hoje em dia, isso não acontece. Falta de cidadania é o sintoma mais agudo da crise social.



Sociedade civil:

"Somos nós mesmos", a população (o povo).



Poder Público:

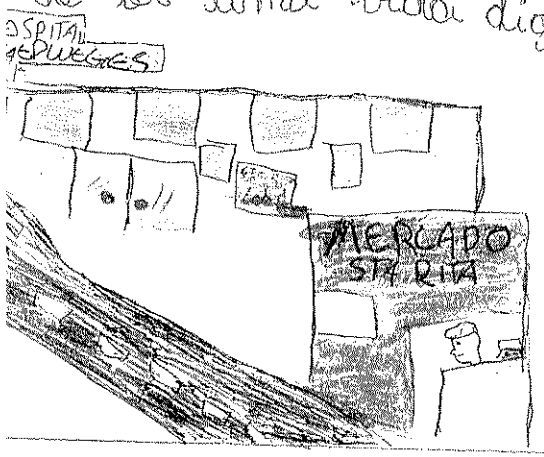
O governo, o presidente, os governadores, os prefeitos etc. Sem eles o país seria muito confuso.

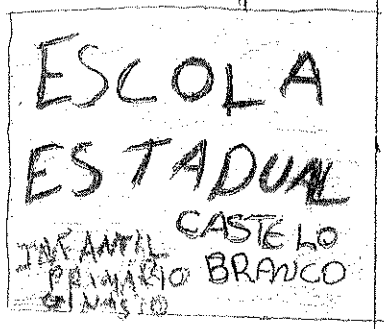
Vocabulário de palavra que tem haver com história

Fernando nº 13 5ª 30/4

"Cidadania"

Cidadania é o direito de ter uma vida digna.



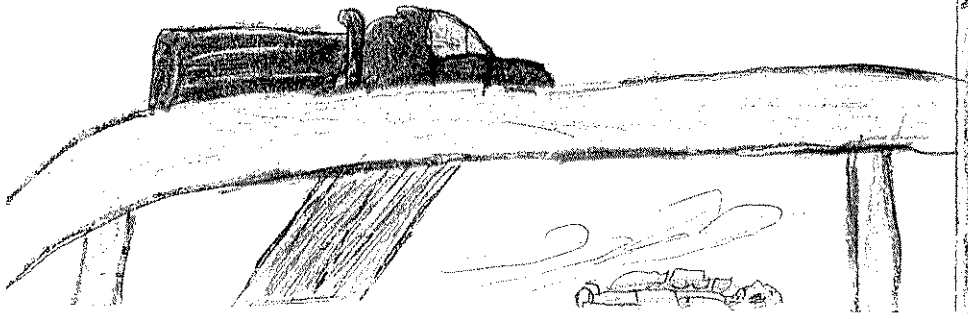


"Fome"

Fome é um dos maiores problemas do Brasil.
Alguns precisam de lixo para se sustentar

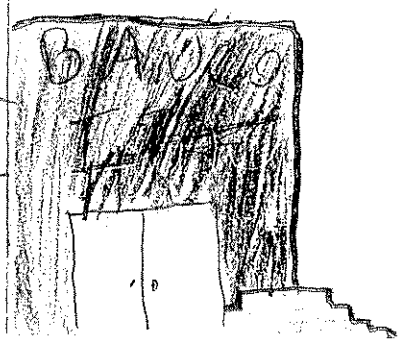
"Condição desumana"

É uma pessoa que em vez de lençóis limpos, travesseiros e chuveiros ela vive em uma miséria.



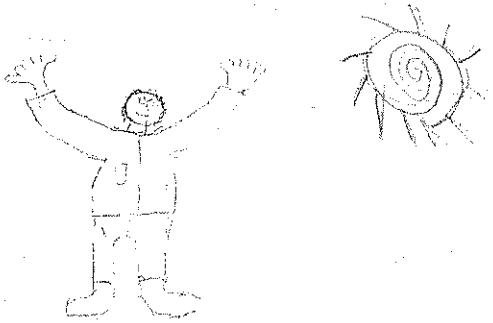
"Problema social"

É um grande problema que quase 60% das famílias enfrentam, como: Miséria, roubo e fome.
É um debate muito discutido nas cidades e a pior são fome, miséria e falta de dinheiro



Vida e Liberdade

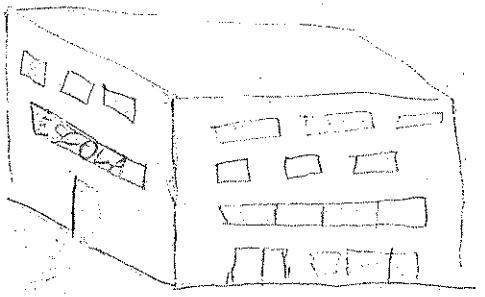
Ser liberdade é poder votar a um prefeito, é poder se expressar sem ninguém te impedir, é poder exigir seus direitos.



Direitos humanos.

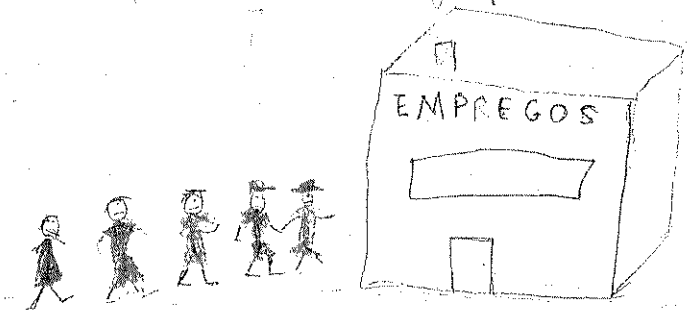
Os direitos humanos são:

- poder votar.
- ir à escola.
- ter moradia
- ter emprego
- etc...



Problema social

Problema social são os problemas da população por exemplo: falta de moradia, de emprego, fome, sidadania.



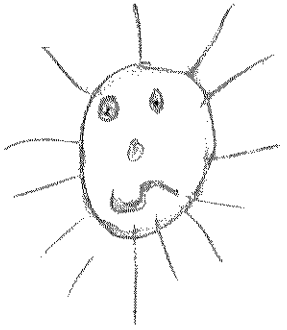
Trabalho infantil

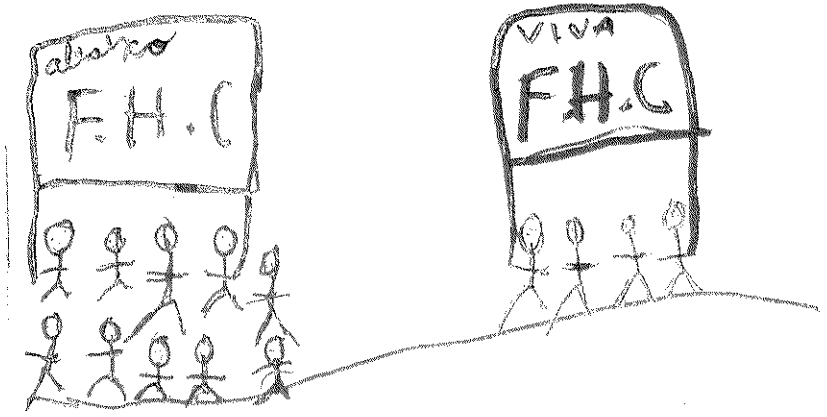
Trabalho infantil é um problema social porque os pais de crianças pedem para eles trabalhar para sustentar a família e não deviam fazer isso mas o governo ajuda.

Fab
5ª Cai

Liberdade:

Liberdade é um direito dos pessoas de serem livres, e de fazem aque quizer dentro das leis da sociedade.





Sociedade:

Sociedade é o conjunto de pessoas que convivem no mesmo espaço geo-gráfico.

ANEXO 3

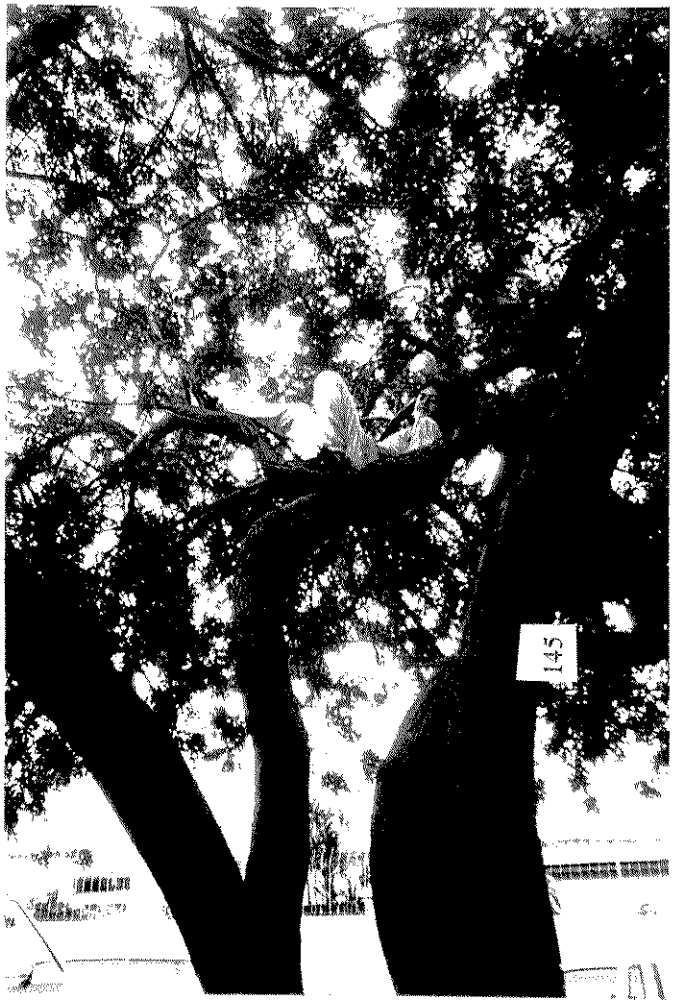
Trabalho dos alunos (textos e fotos: locais de estimação)

Praça 23 de Outubro (Nome: Isabella B.)

Eu gosto dele desde que eu era pequena. [illegible] imaginação. [illegible] branca. [illegible]

Lugar íntimo para mim:

Lagoa do Taquaral é um lugar íntimo para mim, porque, eu corro, ando, faço musculação, etc



Esta árvore não parece, mas, significa muito para mim. Desde criança eu subo e desço essa árvore. Talvez seja o lugar mais íntimo em campinas para mim

Caio 5ºA

Largo do Rosário.

Lugar de estimação

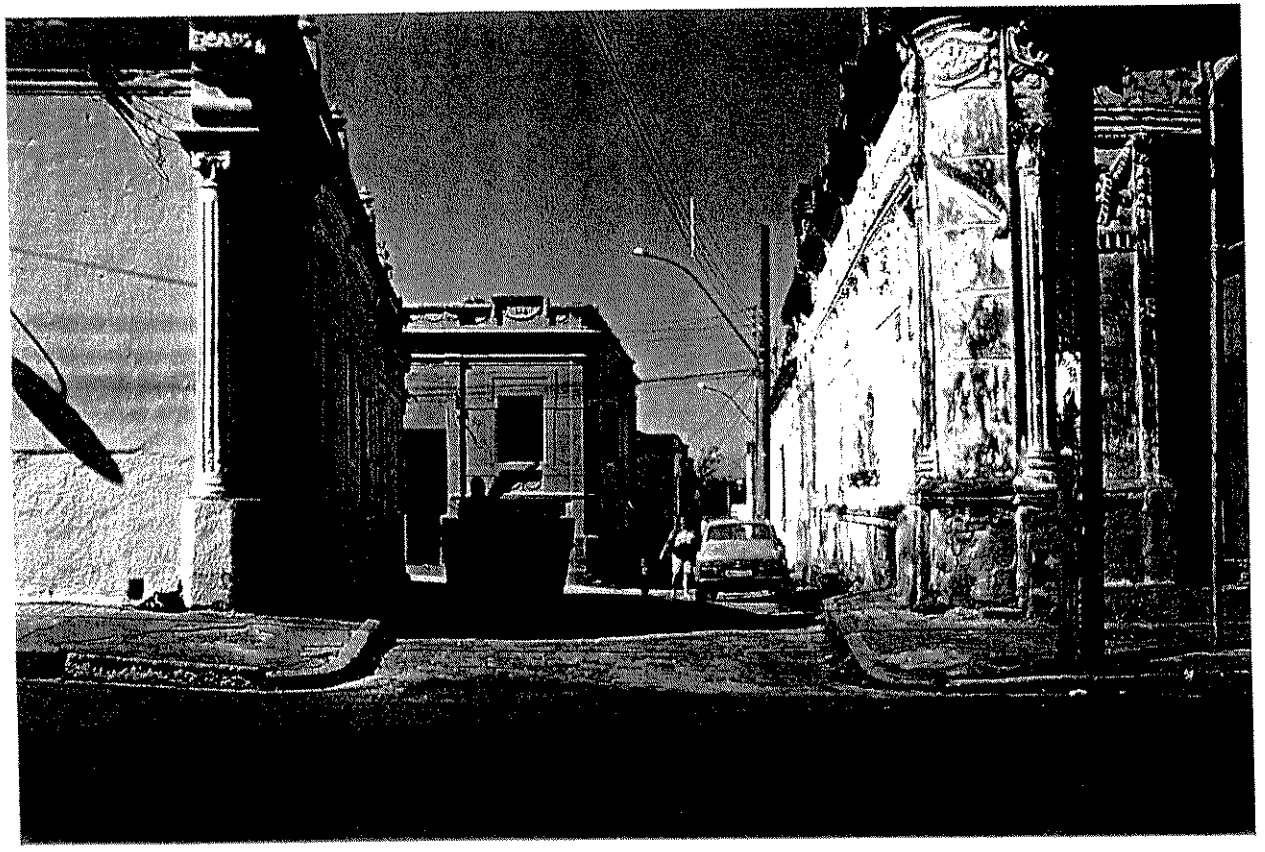
Quando eu tinha 8 anos, sempre vinha no largo do Rosario, eu vinha dar comida as pombas e tomar sorvete. Mas agora não vou mais lá, foi um lugar de estimação na minha infância.

Luiz Filipe Landy

ANEXO 4

Trabalho dos alunos (textos e fotos: monumentos e memória histórica)

Lugar antigo de Campinas
Manoel Dias no Parque Industrias
essa Rua é muito antiga em Campinas.

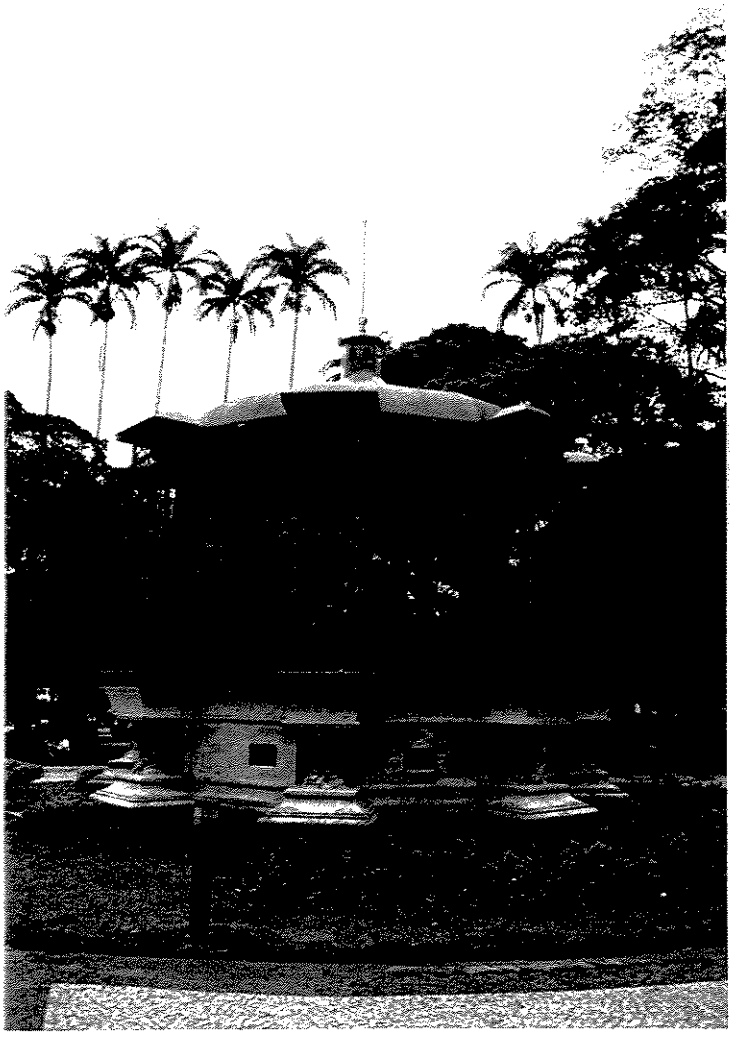


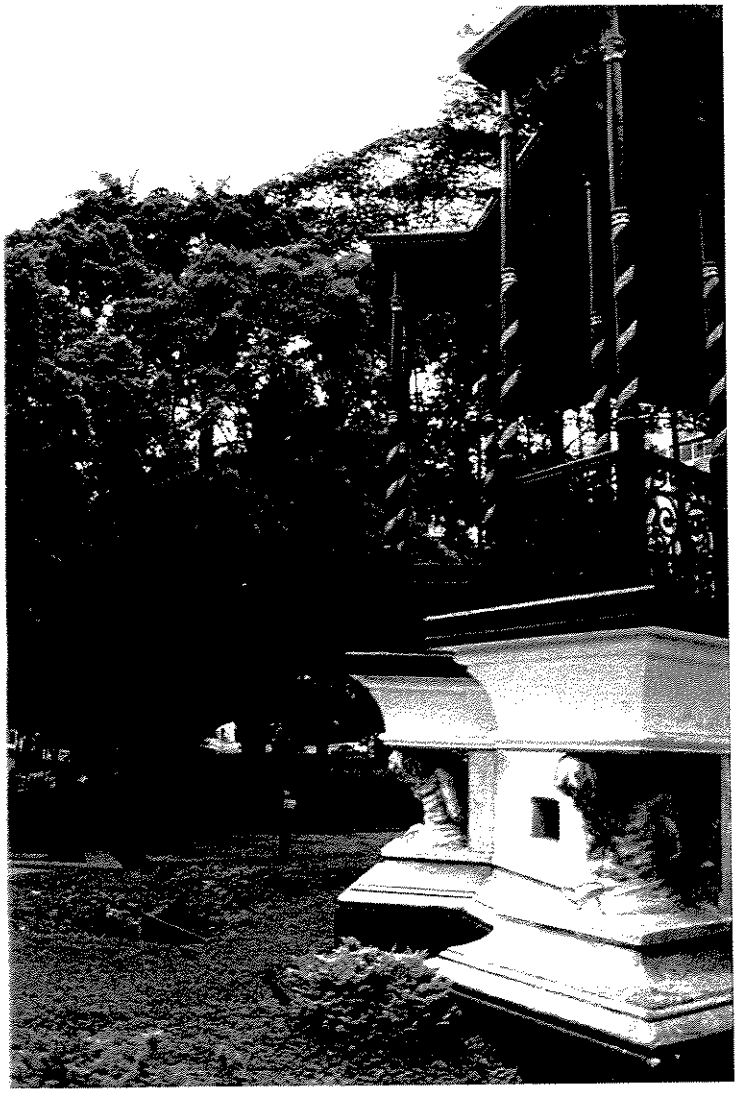
LUGAR HISTÓRICO

PRAÇA CARLOS GOMES

O coreto de uma cidade é um marco importante e de tradição em cidades do interior de décadas passadas. Aos domingos a bandinha do coreto tocava enquanto pais e filhos passeavam tranqüilamente sobre ela. Bem diferente dos dias de hoje onde não reina mais a tranqüilidade e a segurança está comprometida.

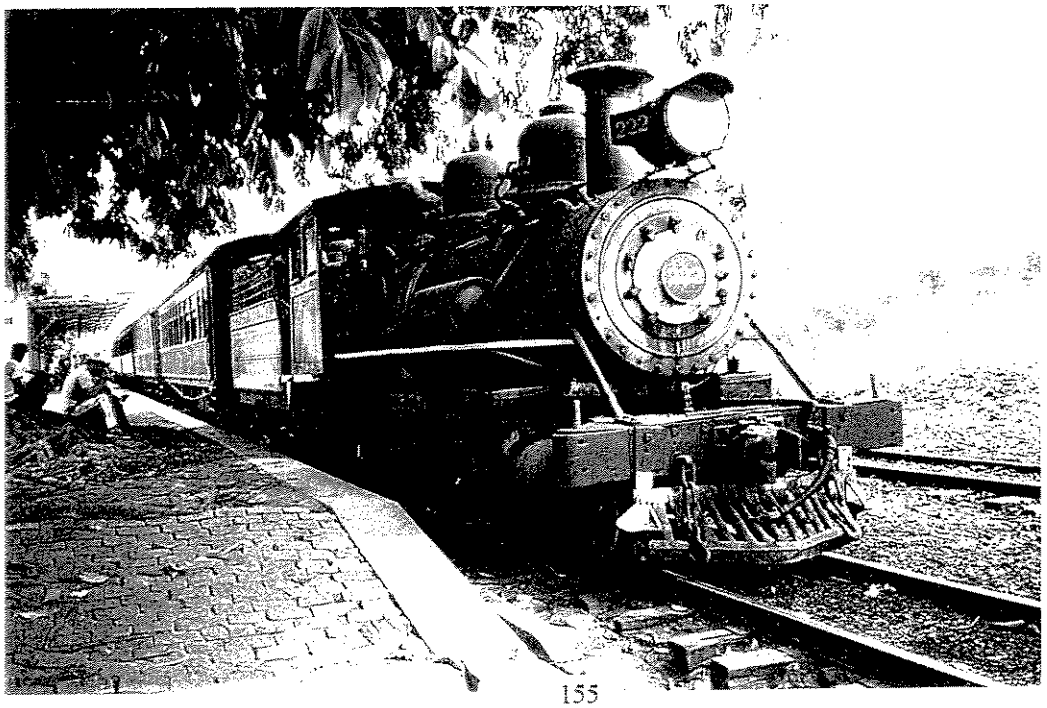
A praça tem o nome de um ilustre campineiro - O compositor de "O Guarani" - maestro Carlos Gomes.





O antigo trem, na baia fumaça
e
a velha estação
lembra Campinas antiga

NOSSA HISTÓRIA



Carolina

MONUMENTO
CARLOS GOMES

O monumento de Carlos Gomes foi construído em homenagem a um dos maiores compositores de Campinas, Carlos Gomes.
Esse monumento fica na praça Carlos Gomes no Centro de Campin

ANEXO 5

Trabalho dos alunos (textos e fotos: os espaços da cidade)

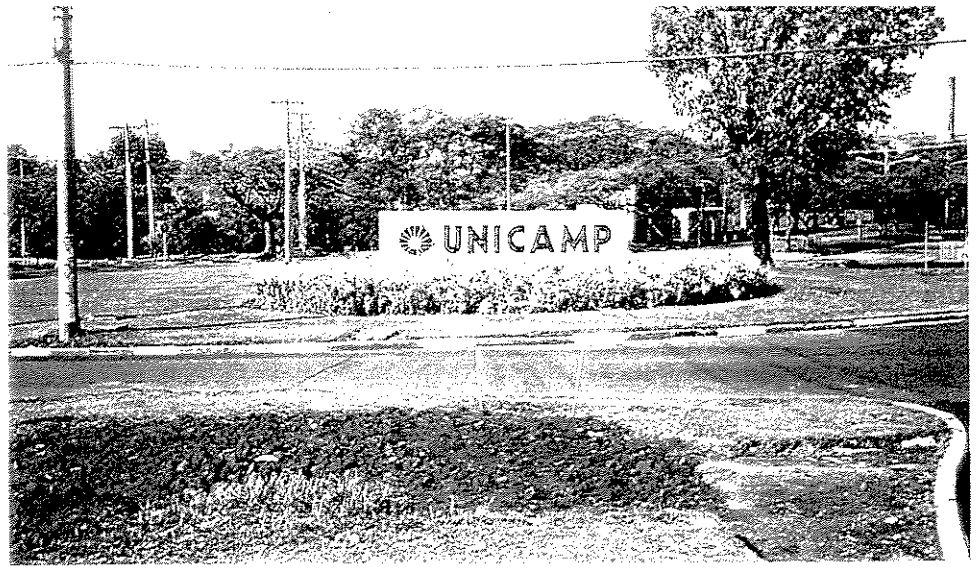
EDUCAÇÃO

Esta é a escola Carlos Gomes, uma escola estadual, tradicional.

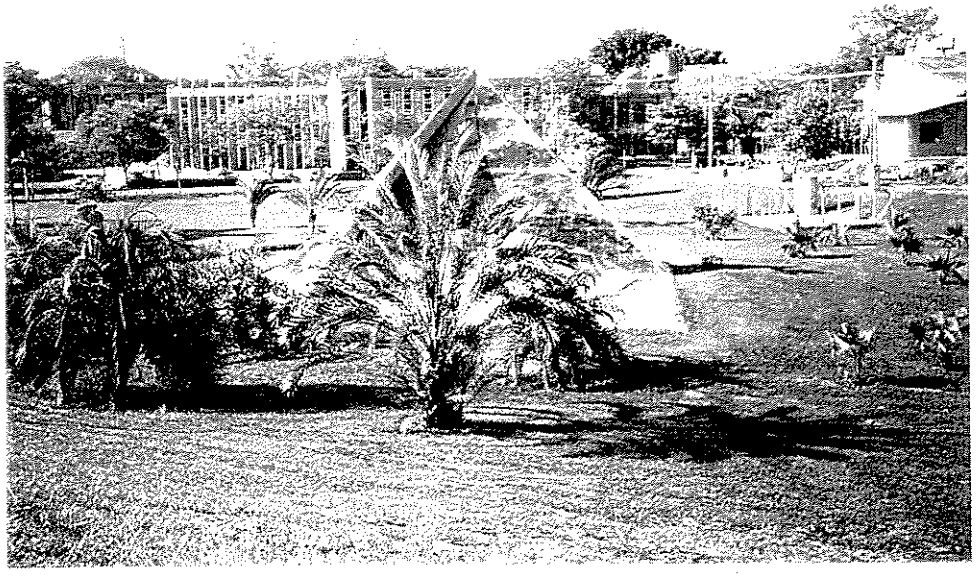
O seu prédio é tombado pelo patrimônio histórico.

Ela se localiza do lado da Prefeitura na avenida Cinchieta

Marina Santos



Aeroporto Internacional - UNICAMP



A Unicamp é uma universidade muito importante que existe em Campinas.

Lá são realizadas várias pesquisas e de lá saem excelentes profissionais.

Há 32 anos, onde hoje é localizada a Unicamp se cultivava a cana de açúcar.

No dia 5 de outubro de 1966 começaram a se formar os prédios e um tempo depois foi fundada pelo governo a Unicamp.

Essa universidade é responsável por 15% da pesquisa universitária do Brasil.

Lá existem vários tipos de cursos: ciências exatas, ciências biológicas, ciências humanas, ciências tecnológicas, artes, saúde, etc...

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS

Local: Situa-se na Avenida Anchieta nº 200 – Centro

É conhecida como Palácio dos Jequitibás. Tenho a Prefeitura como um local importante pois é neste recinto que estão as pessoas habilitadas para cuidar do desenvolvimento, da preservação e apoio aos moradores da cidade.

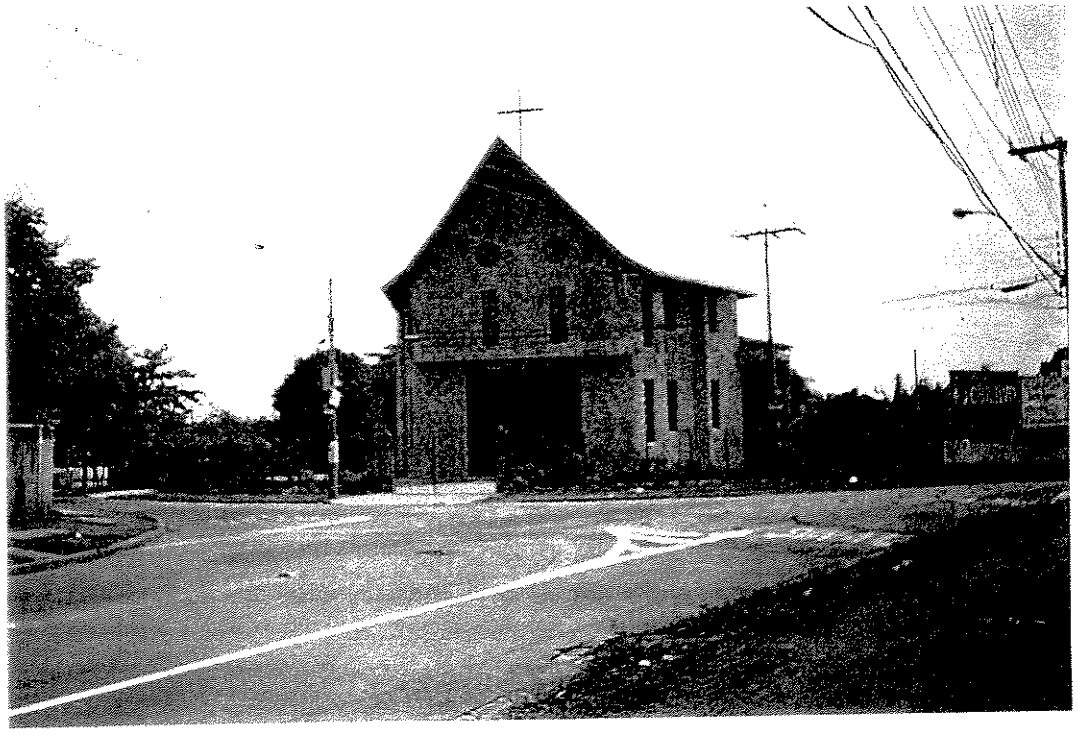
A Prefietura é dividida em secretarias, cada uma se preocupa com um assunto.

Fica localizada aí a Câmara dos Vereadores – entidade de peso na cidade pois os vereadores criam leis municipais e a executam propiciando melhorias à comunidade.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS PONTO DE GRANDE IMPORTÂNCIA PARA A ADMINISTRAÇÃO DE UMA CIDADE MÚLTIPLA.

ANA CAROLINA A. PEGORARO.

LUGAR IMPORTANTE: IGREJA



As igrejas são muito importantes para a cidade, existem vários tipos de igreja, tais como: Católica, Protestante, Crente, Evangélica, etc...

A igreja da foto é Católica, ela é muito bonita, toda de pedra e é localizada na Avenida José Bonifácio, Bairro Flamboyant

ji

RELIGIÃO

IGREJA N. SENHORA DA CONCEIÇÃO

Quis tirar uma foto desta igreja pois, ela marca uma parte da história de Campinas, sendo uma das primeiras existentes.

Bia T. 5A

SAÚDE

MATERNIDADE

As maternidades são muito importantes para a cidade de Campinas.

A Maternidade de Campinas é uma das mais importantes porque é nela que a maior parte dos partos de Campinas são realizados.

A Maternidade de Campinas fica na avenida Crozumbo Maia.

SAÚDE

HOSPITAL IRMÃOS PENTEADO

Eu quis tirar uma foto deste hospital, pois gostei da sua construção, que é bem antiga e bonita.

Pra F.

ECONOMIA
COMÉRCIO

O comércio é muito importante para a cidade de Campinas, porque a economia de Campinas depende totalmente das industrias e do comércio.
Esse comércio fica no Centro de Campinas.

ANEXO 6

Trabalho dos alunos (textos e fotos: problemas sociais)

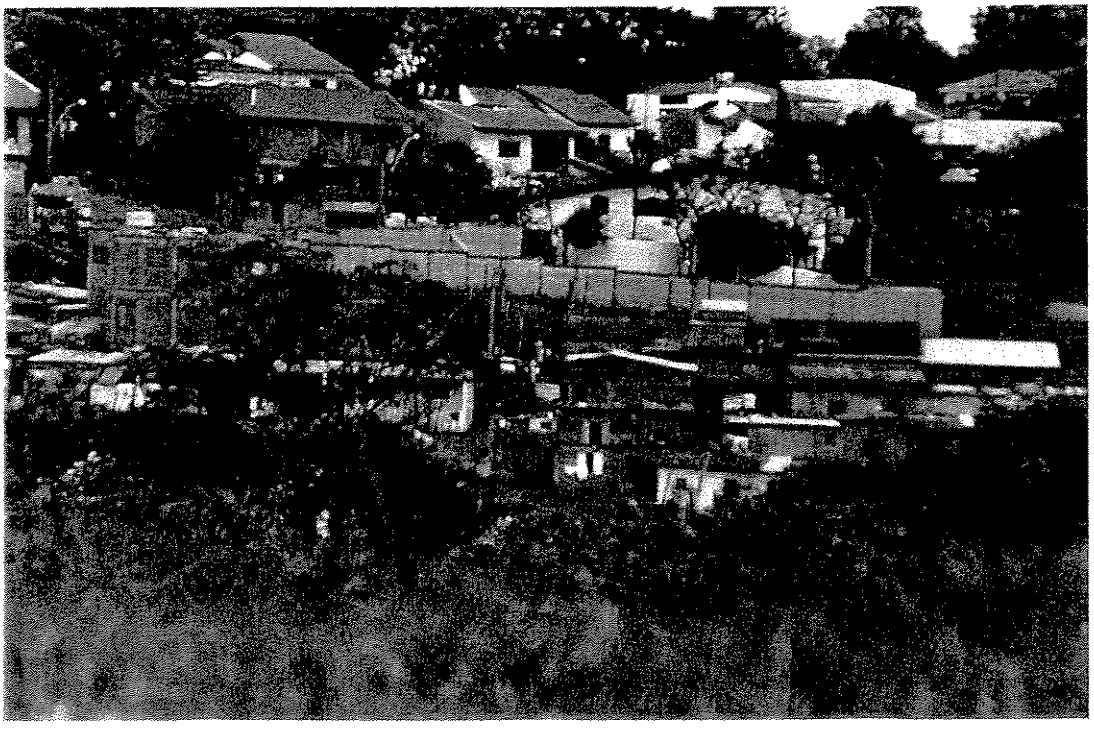
UM PROBLEMA SOCIAL

FAVELA DA VILA BRANDINA

Como em toda cidade, especialmente os grandes centros urbanos, existem os problemas sociais. Eles são gerados, na maioria das vezes, pelos próprios governantes que não se preocupam em dar apoio às famílias carentes que saem de suas regiões iludidos com o sonho da cidade grande.

Além de não encontrarem trabalho eles não possuem educação suficiente para competir num mercado de trabalho já esgotado, gerando assim a miséria.

Acredito que a Secretaria da Promoção Social não está preocupada com nossos problemas sociais pois está aumentando muito rapidamente o número de pedintes e favelados em nossa região.



PS – Observe o contraste da foto – Na parte da frente favelas e logo a seguir um dos bairros nobres de Campinas.

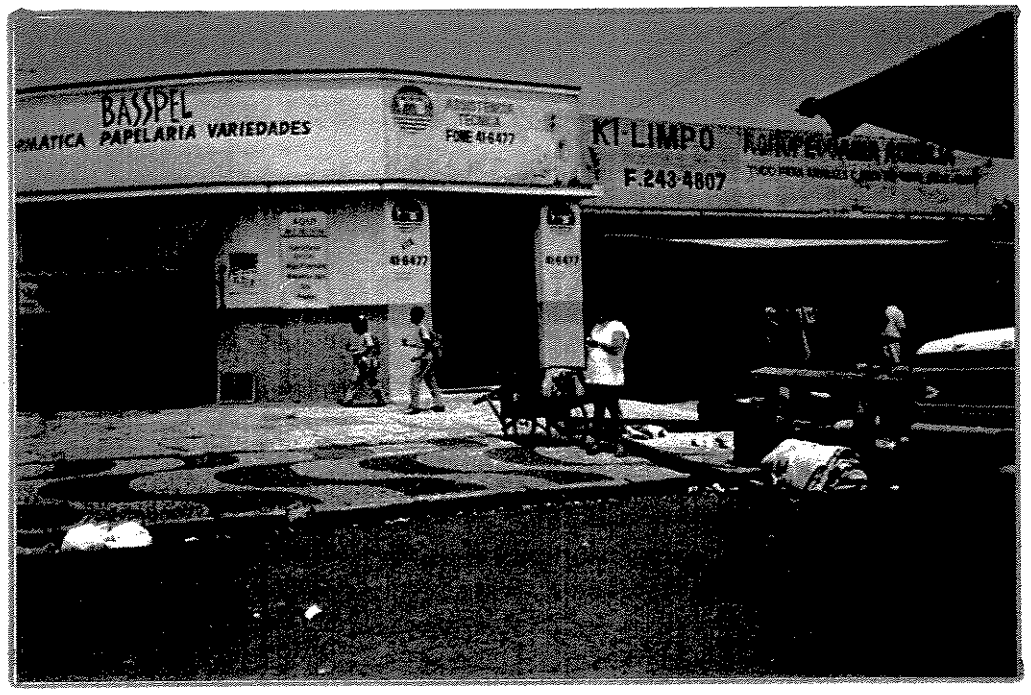
Problemas

Sociais

Menino dormindo no lixo: Um problema social de Campinas: Os meninos de rua, que vagam pela cidade a procura de esmola, são humilhados por algumas pessoas de classe mais alta que eles, devem dormir a onde der para não morrer de frio e comer o que encontrar.

Problema social: Ônibus de bóia-fria: Pessoas que se matam para cortar cana, que é um trabalho temporário, alem de se machucar, o salário é baixo e o trabalho temporário, isto é, depois de cortar a cana acabou seu trabalho.

Problema Social



Final de feira da rua Sud Menuci. Pessoas coletam os restos de alimentos (que os feirantes jogaram no chão), para levar para a casa. Este fato ocorre todas as quartas - feiras.

Porque que no Brasil várias famílias passam fome sendo que isso pode ser resolvido de várias e simples maneiras, como, o governo fazer doações mensais de cestas básicas as famílias carentes, como ocorre no projeto Renda mínima (crianças carentes freqüentam a escola e a família ganha cestas básicas, se a criança não faltar em nenhuma aula). Acho que este programa deveria ter estendido por todo o Brasil.

As causas da fome:

Os alimentos produzidos no mundo bastariam para todos, mas é preciso ter dinheiro para comprá-los. A sociedade está organizada de tal forma que nem todos conseguem ganhar o suficiente para isso.

Não é por mero acaso que as pessoas que passam fome são analfabetas, recebem baixos salários, nasceram em famílias com poucos recursos.

Uma das maiores injustiças que levam à fome é a divisão das terras para o plantio: enquanto alguns têm terras a perder de vista, outros não tem terra alguma. Os sem- terra plantam na propriedade dos outros, que ficam com boa parte da colheita. Sobra tão pouco para o pequeno agricultor que muitos desistem, vão trabalhar nas colheitas, ou rumam para a cidade em busca de uma vida melhor.

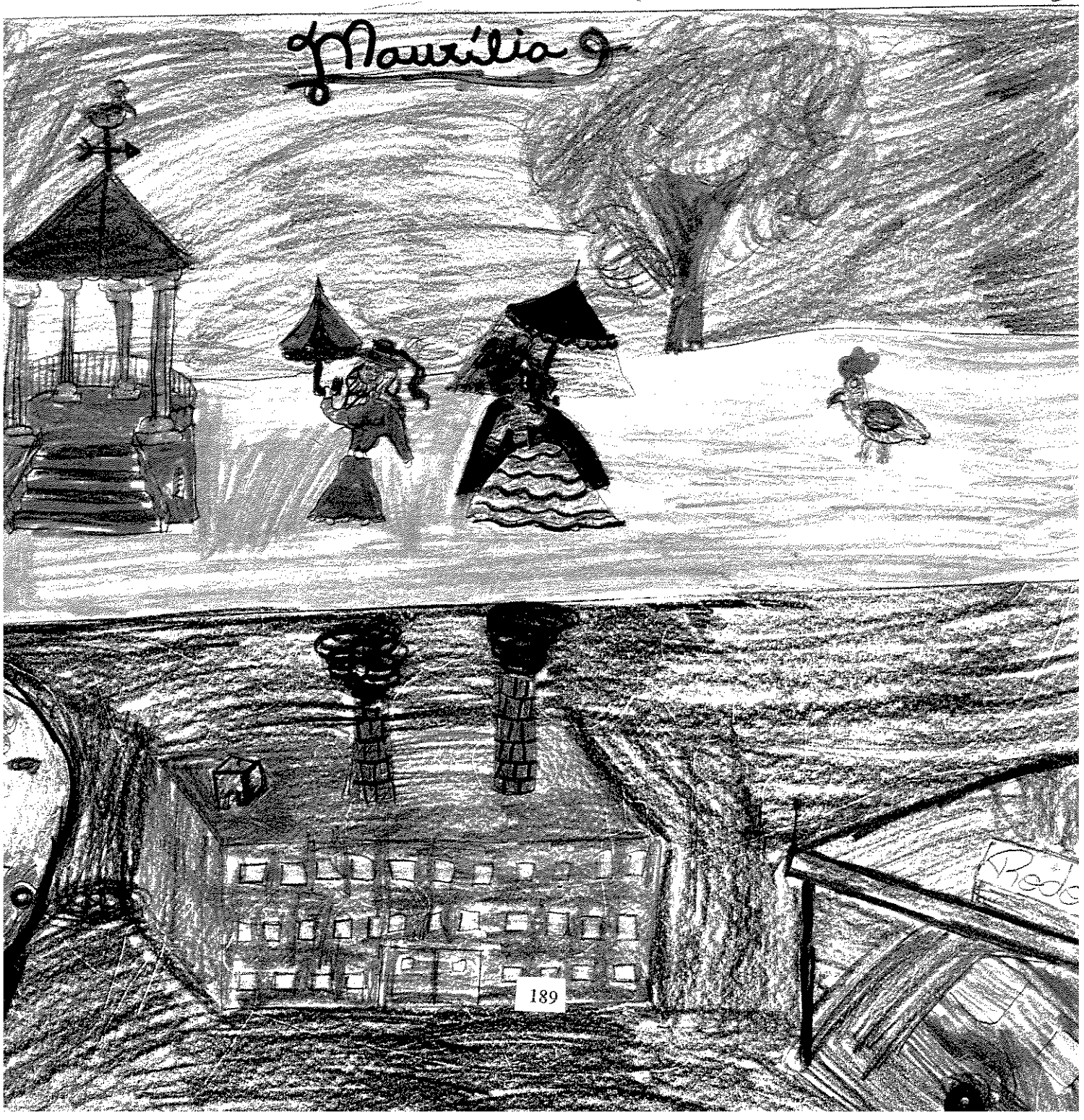
Beatriz R Corrales

ANEXO 7

Trabalho dos alunos (ilustração do texto de Calvino "As Cidades Invisíveis)

Em Maurília, o viajante é convidado a visitar a cidade ao mesmo tempo que observa uns velhos cartões - postais ilustrados que mostram como esta havia sido : a praça idêntica mas com uma galinha no lugar da estação de ônibus, o coreto no lugar do viaduto, duas moças com sombrinhas brancas no lugar da fábrica de explosivos (...)

Italo Calvino - As Cidades Invisíveis

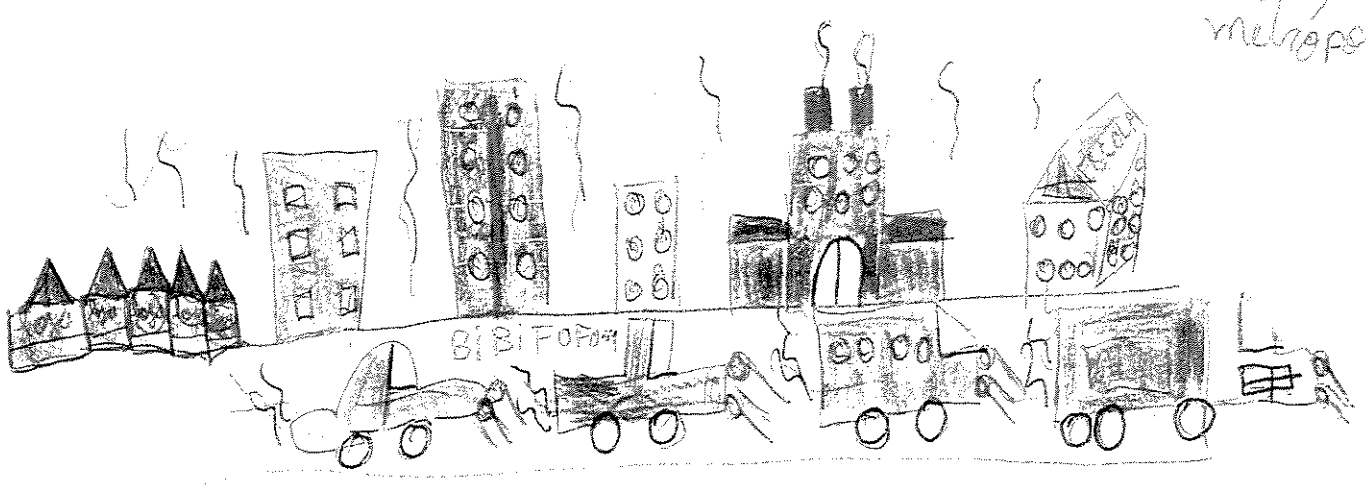


As cidades e o desejo

No centro de Fedora, metrópole de pedra cinzenta, há um palácio de metal com uma esfera de vidro em cada cômoda. Dentro de cada esfera, vê-se uma cidade azul que é modelo para outra Fedora. São as formas que a cidade teria podido tornar-se, por uma razão ou por outra, não tivesse se tornado o que é atualmente. Em todas as épocas, alguém, vendo Fedora tal com era, havia imaginado um modo de transformá-la na cidade ideal, mas, enquanto construía o seu modelo em miniatura, Fedora já não era mais a mesma de antes e o que até ontem havia sido um possível futuro hoje não passava de um brinquedo numa esfera de vidro (....)

Italo Calvino - As Cidades Invisíveis

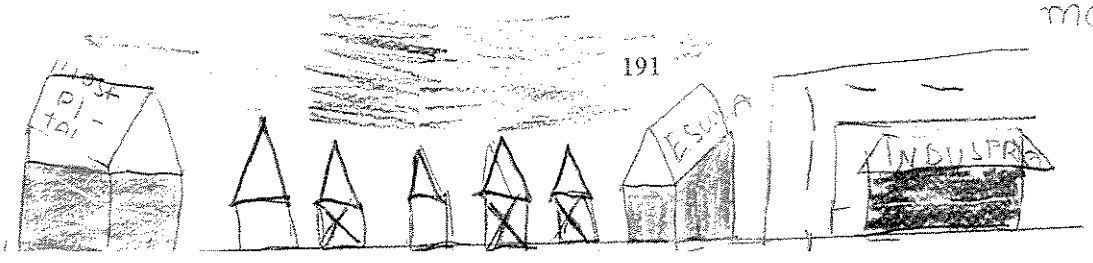
metrópole



Priscilla
5D

→ cidade azul

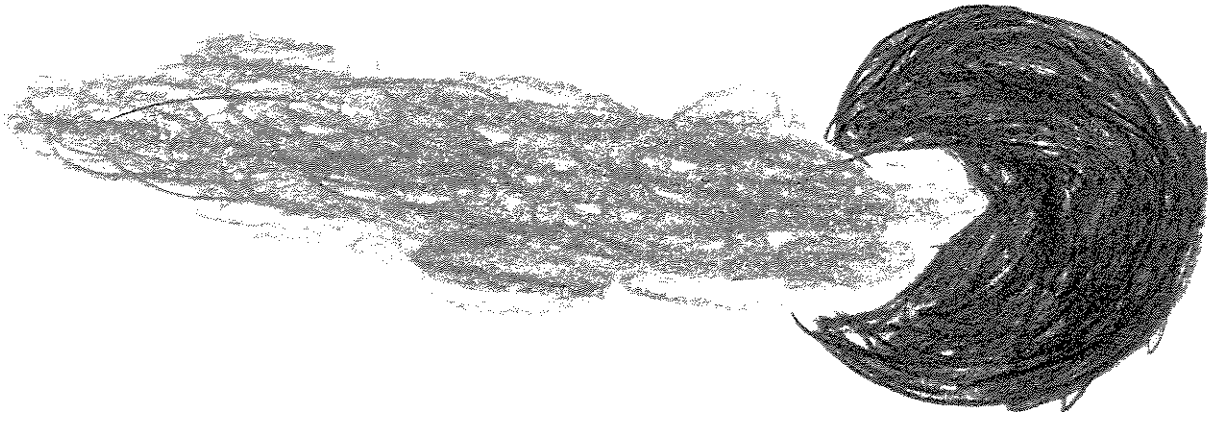
maquete



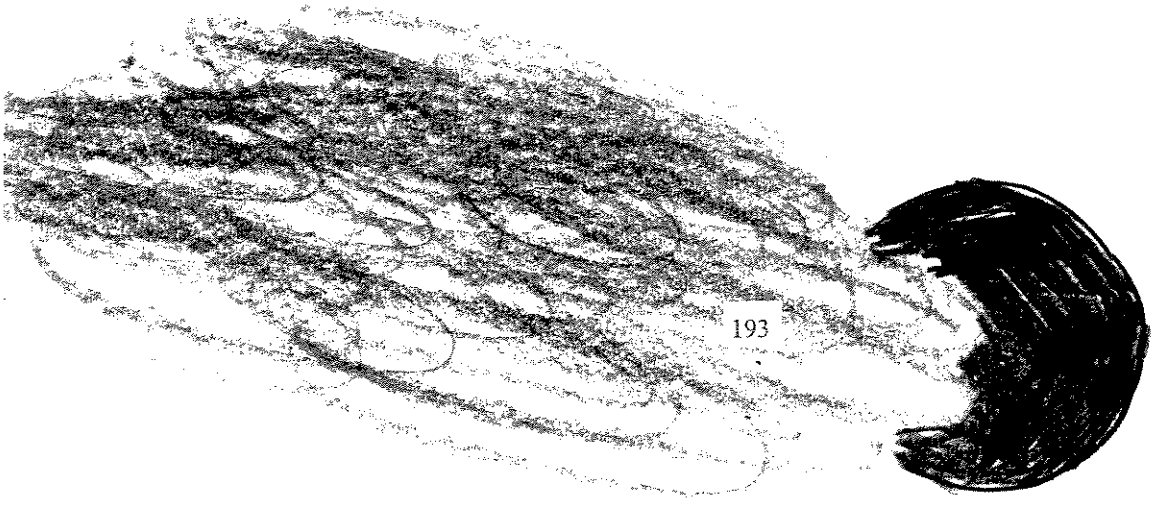
As cidades e os olhos

É o humor de quem olha que dá forma à cidade de Zemrude. Quem passa assobiando, com o nariz empinado por causa do assobio, conhece-a de baixo para cima: parapeitos, cortinas ao vento, esguichos. Quem caminha com o queixo no peito, com as unhas fincadas na palma das mãos, cravará os olhos à altura do chão, dos córregos, das fossas, das redes de pesca, da papelada. Não se pode dizer que um aspecto da cidade seja mais verdadeiro do que o outro, porém ouve-se falar de Zemrude de cima sobretudo por parte de quem se recorda dela ao penetrar na Zemrude de baixo, percorrendo todos os dias as mesmas ruas e reencontrando de manhã o mau humor incrustado ao pé dos muros (...)

Italo Calvino - As Cidades Invisíveis

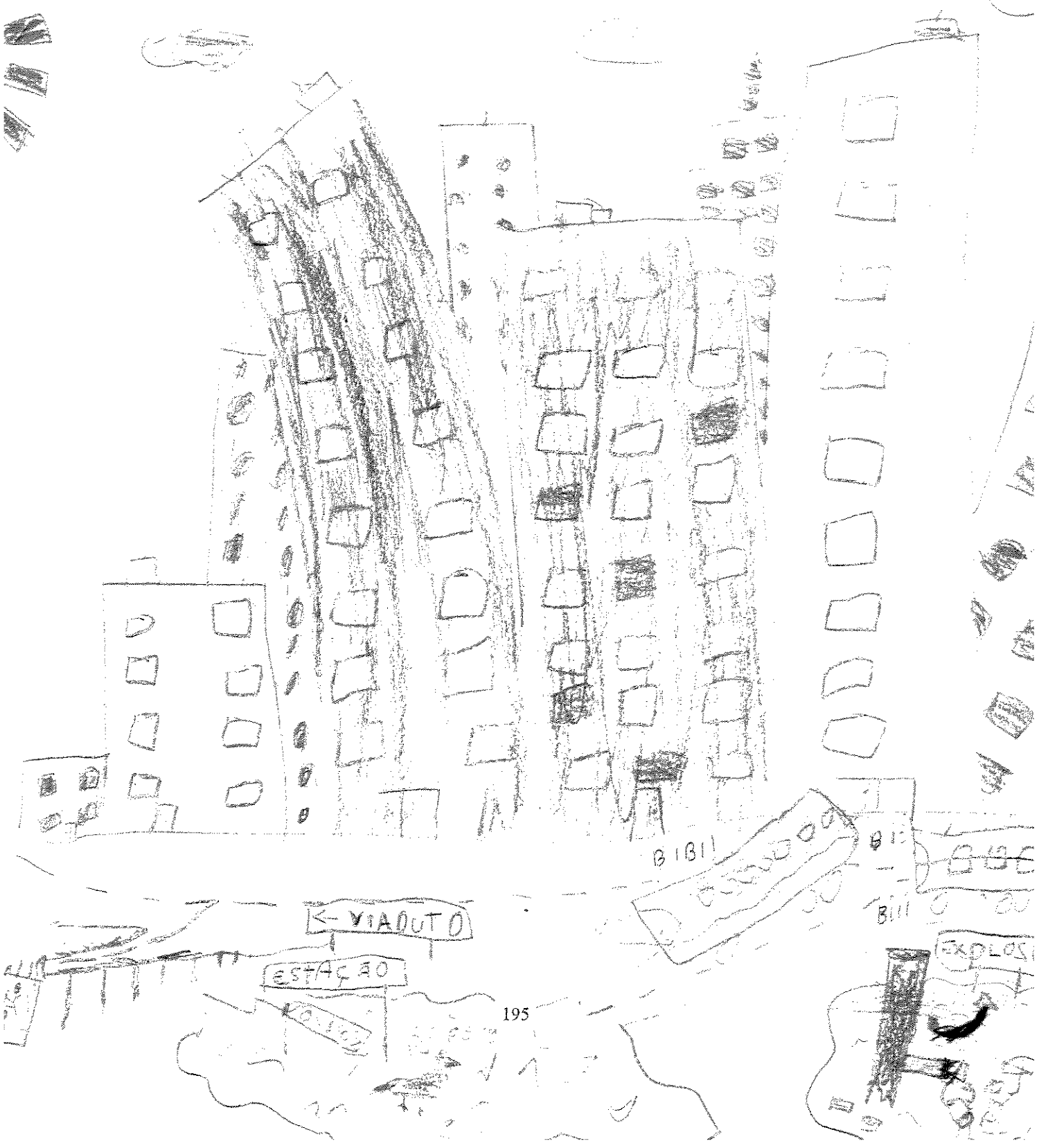


TÃO iguais. E TÃO DIFERENTES!



Em Maurília, o viajante é convidado a visitar a cidade ao mesmo tempo que observa uns velhos cartões - postais ilustrados que mostram como esta havia sido : a praça idêntica mas com uma galinha no lugar da estação de ônibus, o coreto no lugar do viaduto, duas moças com sombrinhas brancas no lugar da fábrica de explosivos (...)

Italo Calvino - As Cidades Invisíveis



As cidades e o desejo

No centro de Fedora, metrópole de pedra cinzenta, há um palácio de metal com uma esfera de vidro em cada cômoda. Dentro de cada esfera, vê-se uma cidade azul que é modelo para outra Fedora. São as formas que a cidade teria podido tornar-se, por uma razão ou por outra, não tivesse se tornado o que é atualmente. Em todas as épocas, alguém, vendo Fedora tal com era, havia imaginado um modo de transformá-la na cidade ideal, mas, enquanto construía o seu modelo em miniatura, Fedora já não era mais a mesma de antes e o que até ontem havia sido um possível futuro hoje não passava de um brinquedo numa esfera de vidro (....)

Italo Calvino - As Cidades Invisíveis

ANEXO 8

Textos diversos estudados em sala de aula

Texto 1 - SOBRE A MALDADE

Rubem Alves

Você pediu que eu escrevesse sobre a maldade. Foi a primeira vez que uma pessoa me pediu isso. Você foi corajoso e honesto porque falar sobre a maldade é falar sobre nós mesmos. A maldade é algo que mora dentro de nós, à espera do momento certo de se apossar do nosso corpo. Ao pedir que eu falasse sobre a maldade você me pediu que o ajudasse a entender o lado escuro de você mesmo.

Para a gente entender a maldade é preciso entender, antes, os dois poderes de que somos feitos. Somos feitos de uma mistura de *amor* e de poder. Amor é um sentimento que nos liga a determinadas coisas, e vai desde o simples *gostar* até o *estar apaixonado*. O amor quer abraçar, ficar perto, proteger. Amo meu cachorrinho: quero brincar com ele, tenho saudades dele; se ele morrer, vou chorar. Gosto da minha casa. Dói muito – dá raiva – se alguém picha de preto o muro que tinha justo sido pintado de branco. Gosto muito de uma pessoa: pode ser o pai, a mãe, o avô, a namorada. Por causa desse sentimento, fico triste vendo que aquela pessoa está triste. O amor faz isso: coloca o outro dentro da gente. O que o outro sente, a gente sente também. Um amigo meu, pedreiro, senhor João, a primeira coisa que fazia quando me visitava em minha casa era salvar, com uma peneira, as abelhas que estavam se afogando na piscina. Ele sofria com as abelhas.

(...)

O amor nos liga à natureza toda. Eu amo a natureza – os riachos de água limpa, as cachoeiras frias, as matas com suas samambaias, avencas, orquídeas, bananeiras, as borboletas, cigarras, pássaros. Nós, humanos, temos olhos deformados – não percebemos a beleza dos seres que são diferentes da gente. Mas todos eles, inclusive os besouros (que alguns chamam de "bizorros"...), as rãs, os lagartos, as marias-fedidas, as taturanas, os urubus – todos eles querem viver, sofrem, fazem parte desse nosso mundo e são necessários à sua existência. Todos eles são nossos irmãos – porque todos nós teremos o mesmo fim. Um dia nós voltaremos à terra e, quem sabe, renasceremos como besouro ou galinha...

Aquilo que eu amo eu quero proteger. Proteger o cachorrinho, o muro da casa, a natureza... Às vezes, a gente quer algo anterior ao proteger: a gente quer criar. Você ainda não é pai. Não tem, portanto, nenhum filho para proteger. Chegará um dia, entretanto,

em que você desejará ter um filho que você ainda não tem. Para isso é preciso que você tenha os poderes de homem – para semear no ventre de uma mulher a semente do filho que você ama mas ainda não tem. Você deseja ser (ainda não é) administrador de empresa, cozinheiro, médico ou flautista: você ama essas coisas; mas ainda não é. O amor, sozinho, não faz milagres. Para ser qualquer uma dessas coisas você terá que, *devagarzinho*, ir desenvolvendo *poderes* no seu corpo, poderes que tomarão a forma ou de conhecimentos ou de habilidades.

Quando você tem essas duas coisas juntas, o *amor* e o *poder*, coisas muito bonitas acontecem. O *poder* torna possível a existência daquilo que a gente ama: gero um filho, planto um jardim, construo uma casa. O *poder*, assim, está a serviço da alegria. Pelo *poder* eu posso contribuir para que o mundo seja melhor. O *poder* e o *amor*, juntos, estão a serviço da preservação da *vida*.

Acontece, entretanto, que a *vida* anda devagar. Leva tempo para uma criança ser gerada. Leva tempo para uma árvore crescer. Por vezes, ao plantar uma árvore, a gente sabe que nunca se assentará à sua sombra.

Já a *morte* anda rápido. Mata-se numa fração de segundo. Basta puxar um gatilho. Ou pisar o bicho. Ou quebrar o ovo. Corta-se uma árvore, que levou cem anos para crescer, em poucos minutos: se for uma bananeira, basta um golpe de facão.

Você me perguntou sobre a maldade: a maldade é isso – quando as pessoas sentem prazer no ato de destruir, isto é, quando as pessoas sentem prazer no exercício puro do *poder*, sem que esse *poder* tenha um objetivo de vida. *Bondade* é o *poder* usado para a vida. *Maldade* é o *poder* usado para a morte.

A adolescência é o momento da vida quando se descobre as delícias do *poder*. Criança tem amor mas não tem poder. Ela quer o sorvete mas não tem dinheiro. A mãe segura, põe de castigo, dá palmada. A criança é impotente. Na adolescência o corpo se desenvolve. Fica maior que o corpo da mãe, o corpo do pai. Ganha força. Juntos, então, os adolescentes constituem um exército poderoso. É por isso que os adolescentes gostam de estar juntos: isso lhes dá um sentimento de poder. Há coisas que nunca faríamos sozinhos. Mas, em grupo, tudo é permitido. As pessoas mais mansas podem se tornar monstruosas em grupo. No grupo a gente perde o senso da responsabilidade moral.

Como eu já disse, o *poder*, como fim em si mesmo, sem um propósito de amor, dá prazer rápido. Quebrar, pichar, riscar, arrancar, bater, cortar, esmagar – todas essas são formas do poder – prazer a serviço da morte.

Por isso, meu amigo adolescente, quero confessar uma coisa que nunca confessei: "Tenho medo de vocês".O fascínio que vocês tem pelo poder me assusta. É isso que é a maldade: poder sem amor. Eu queria dar para vocês como herança o ovo onde moram os meus sonhos, na esperança que vocês continuassem depois da minha partida. Sim, o mundo que eu amo se parece com um ovo: está cheio de vida, mas é muito frágil. Dentro dele estão coisas muito delicadas, fáceis de serem destruídas: plantas, insetos, ninhos, aves, músicas, poemas, livros, peixes, muros brancos, crianças, velhos, jardins...

Mas eu tenho medo que vocês não resistam à tentação de quebrar o ovo onde eu e o meu mundo moramos. Como é fácil quebrar um ovo! Fácil e irreversível: nunca mais! Assim, por enquanto, o ovo onde moram os meus sonhos fica sob a minha guarda até encontrar os herdeiros que eu espero.

Rubem Alves: filósofo, sociólogo, escritor, psicanalista e educador nascido em Boa Esperança, MG. Professor emérito da Universidade de Campinas. Polemista e intelectual de múltiplos interesses, é autor de numerosas obras na área da Educação como "Conversas com Quem Gosta de Ensinar", "Estórias de Quem Gosta de Ensinar" (Cortez Editores), " E aí? - Cartas aos Adolescentes e a seus Pais" (Papirus Editora), "A Alegria de Ensinar" (Ars Poetica), "Entre a Ciência e a Sapiência – O Dilema da Educação" (Edições Loyola) entre outros títulos. Crítico exacerbado de uma Ciência "que manipula as coisas e se recusa a habitá-las" (Merlau-Ponty) e da instrumentalização da linguagem, defende uma Pedagogia oriunda de uma outra Razão, onde inteligência, sensibilidade, poesia e prazer se entrelaçam.

("E aí? Cartas aos adolescentes e a seus pais", páginas 49 a 54, Editora Papirus, Campinas, SP, 1999)

Texto 2 - CIDADANIA

Quando andamos pela cidade, encontramos diariamente meninos de rua. Alguns não fazem nada. Outros estão lavando ou cuidando de carros. São engraxates ou vendedores de balas nos semáforos.

Esta cena se tornou tão comum que nem chama mais a atenção. Prepare-se, agora, para uma pergunta que vai parecer maluca.

Existe algo em comum entre você e o menino de rua?

Certamente veio à sua cabeça a imagem de um menino dormindo na rua,, apanhando da polícia. Usa roupas velhas, está descalço, magro, sem tomar banho e escovar os dentes. E aí, você vai achar a pergunta maluca mesmo. Afinal, você tem casa, estuda, come três vezes por dia, passa as férias na praia ou no campo (...). Mas se você se der ao direito de ter dúvida, vai descobrir muitas coisas. Verá que, para ter respostas, precisará mergulhar num conceito muito importante para o ser humano: a cidadania.

Nota-se a ausência de cidadania quando a cidade gera um menino de rua. Ele é o sintoma mais agudo da crise social. Os pais são pobres e não conseguem garantir a educação dos filhos. Eles vão continuar pobres, já que não arrumam bons empregos. E aí, seus filhos também não terão condições de progredir (...). Esse círculo vicioso não só atinge os pobres. Revela uma sociedade que fecha oportunidades a todos, inclusive para você (...).

Direito de ter direitos

Está aí a importância de saber direito o que é cidadania. É uma palavra usada todos os dias e tem vários sentidos. Mas hoje significa, em essência, o direito de viver decentemente.

Cidadania é o direito de ter uma idéia e expressá-la. É poder votar em quem quiser sem constrangimento. É devolver um produto estragado e receber o dinheiro de volta. É o direito de ser negro sem ser discriminado, de praticar uma religião sem ser perseguido.

Há detalhes que parecem insignificantes, mas revelam estágios de cidadania: respeitar o sinal vermelho no trânsito, não jogar papel na rua, não destruir o que não é público.

O direito de ter direitos é uma conquista da humanidade. Foi uma conquista dura. Muita gente lutou e morreu para que tivéssemos o direito de votar. E outros batalharam para você votar aos dezesseis anos. Lutou-se pela idéia de que todos os homens merecem a liberdade e de que todos são iguais perante a lei.

Em 1948, surgiu a Declaração Universal dos Direitos do Homem, aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU). Com essa declaração, solidificou-se a visão de que, além da liberdade de votar, de não ser perseguido por suas convicções, o homem tinha direito a uma vida digna. É o direito ao bem-estar.

Os direitos das crianças

Atualmente, cada vez mais se aprimoram os direitos das crianças, os seres mais frágeis e desprotegidos. O primeiro passo foi dado em 1959, quando a Assembléia Geral das Nações Unidas aprovou uma declaração de dez pontos:

1. O direito à igualdade, sem distinção de raça, religião ou nzacionalidade;
2. Direito à proteção especial para seu desenvolvimento físico, mental e social;
3. Direito a um nome e a uma nacionalidade;
4. Direito à alimentação, à moradia e à assistência médica adequadas para a criança e a mãe;
5. Direito à educação e a cuidados especiais para a criança física ou mentalmente deficiente;
6. Direito ao amor e à compreensão por parte dos pais e da sociedade;
7. Direito à educação gratuita e ao lazer;
8. Direito a ser socorrido em primeiro lugar, em caso de catástrofe;
9. Direito a ser protegido contra o abandono e a exploração no trabalho;

10. Direito de crescer dentro de um espírito de solidariedade, compreensão, amizade e justiça entre os povos.

Um menino de rua é mais do que um ser descalço, magro, ameaçador e mal vestido. É a prova da carência de cidadania de todo um país, onde uma imensa quantidade de garantias não saiu do papel da Constituição.

(Gilberto Dimenstein, "O Cidadão de Papel – A Infância, a Adolescência e os Direitos Humanos no Brasil"; páginas 15 a 24 – material adaptado para fins didáticos – Editora Ática, 1993)

Texto 3 - EU ACREDITO EM MIM

Um poeta de 13 anos e outras cinco crianças de favelas cariocas contam como vivem, brincam e sonham em meio aos tiroteios.

Eliane Azevedo

Josimar Baptista de Andrade, de 13 anos, é um poeta. Se seus versos são bons talvez não caiba aos críticos literários avaliar. Seus poemas são simples, repletos de sentimentos ternos e das paixões lancinantes que costumam acometer os garotos de qualquer lugar do planeta. O lugar de Josimar no mundo é o Morro da Caixa D'Água, no Complexo do Alemão, um agrupamento de favelas com cerca de 80.000 moradores que cruza três bairros da Zona Norte do Rio de Janeiro.

Seu quarto é um cubículo abafado numa casinha de alvenaria desconjuntada, com vista pelos becos estreitos e criação de porcos.

Que tristeza, que horror que esse seja o cenário da infância de Josimar e milhares de outros meninos e meninas do Brasil. Essas crianças, no entanto, não lamentam a vida que levam. Todas as que foram ouvidas para esta entrevista já vivenciaram um tiroteio, viram amigos, parentes ou conhecidos serem assassinados e enfrentam necessidades materiais básicas. Mas todas elas mantêm uma incrível capacidade de florir a dureza do dia-a-dia. São meninos e meninas alegres, engraçados, inteligentes. Tem uma imensa alegria de viver, uma vontade visceral de ser alguém na vida. "Ser feliz é ter amigos, é poder correr, pular, jogar bola", ensina Josimar, que quer pouco.

Outras crianças sonham alto. "Eu quero ser alguma coisa: atriz, modelo. Não quero depender de ninguém", afirma Amanda Silva de Jesus, de 12 anos, da favela do Acari, na Zona Norte, onde moram outras dezenas de milhares de pessoas. Querem pouco. Querem tudo. São crianças.

Que chances têm Amanda de realizar seu sonho?

Na ausência quase total de mecanismos sociais – creches, sistemas de saúde e educação decentes, casas razoáveis – que permitam a passagem do barraco de favela para os vídeos de televisão ou as passarelas da moda, essas crianças só podem contar com elas mesmas, com a sorte ou com a iniciativa isolada de algumas pessoas...

ENTREVISTA: JOSIMAR BAPTISTA DE ANDRADE

(entrevista concedida à revista "Veja" de 22 de Junho de 1994)

- Como você começou a escrever poesia?

- Minha professora ensinou a turma a fazer acróstico, aquela poesia que as primeiras letras dos versos formam uma palavra, e mandou a gente fazer uma para o Dia das Mães. Eu não conseguia, porque minha mãe morreu. Fiquei com vergonha, comecei a chorar. A professora conversou comigo e disse que eu podia usar o nome de qualquer pessoa que eu amasse. Eu fiz o acróstico com o nome da professora. Foi a minha primeira poesia.

- Que passeios você já fez?

- Uma vez, quando eu ia fazer 7 anos, minha madrasta me levou à Quinta da Boa Vista, no Jardim Zoológico. Ela me levou também ao cinema. Comprei um iogurte e vinha grátis um ingresso para o filme dos Trapalhões.

- Você já teve festa de aniversário?

- Uma, quando fiz 10 anos. Teve bolo em casa e chamei meus colegas. Foi muito legal. Ganhei um carrinho e uma moto.

- O que você gosta de fazer?

- Rodar pião, jogar flipper, bola de gude, empinar pipa. Não sou muito bom de bola. Eu sou mais ou menos em tudo. Sou incompleto. Gosto de aprender aos pouquinhos.

- Qual é a matéria que você mais gosta de estudar?

- A ciência do mundo, saber como as coisas acontecem na Terra.

- O que você gosta de comer?

- Não gosto muito de comida. Gosto de comer pipoca quando assisto a filme de televisão. Gosto de tomar Fanta. Experimentei cerveja e achei muito ruim, amargo. Eu gosto é de qualquer doce.

- Você já comeu alguma vez no McDonald's?

- Nunca. Eu como hambúrguer no Boi, um trailer perto de casa que faz tudo na hora. É gostoso!

- Você tem namorada?

- Sou muito novo! Já me apaixonei por duas ao mesmo tempo e fiz um poema para elas: "Meninas que me fazem sofrer". Nem falei para elas. Eu não tive coragem. Hoje eu gosto só de uma, mas ela não dá bola para mim. Em vez de perder tempo namorando, uso esse tempo para escrever.

- Você acha justo que crianças como você morem em favelas e outras em casas e apartamentos confortáveis?

- Não. Mas hoje justiça no mundo é o mesmo que nada.

- Você pretende trabalhar em quê?

- Quem vai decidir meus sonhos é o destino.

- Você já ficou revoltado, em algum momento, com alguma coisa de sua vi

- Já, mas não com pobreza. Tem criança em situação bem pior que a minha, sem ter onde morar. Meu quarto é apertado, é abafado. Mas tem criança que não tem este quartinho para deitar, descansar e falar: "Isso aqui é meu e sempre vai ser". Eu me revolto contra a injustiça. Tem vezes em que eu sinto as coisas e nem sei como dizer...

ALGUNS POEMAS DE JOSIMAR BAPTISTA DE ANDRADE

Um dia, ou em algum
momento, sua mão carinhosa
Desce no meu rosto
como uma bela cachoeira.
Nunca me sentirei sozinho,

porque sei que você me ama
Persigo você eternamente
Seu rosto é meu poema.

Eu sonho que na minha rua
Tem um bosque encantado
cheio de flores e de pássaros
que cantam de galho em galho.
Mas quando acordo eu vejo
uma outra realidade

Na verdade o que eu escuto
é muito assustador
É gente matando gente
Que tristeza! Que horror!

Texto 4 - HISTÓRIA

A História é como o ar que respiramos: está sempre presente mesmo sem a gente perceber. É como o mar, sempre em movimento. Mas a história que nós, autores, aprendemos na escola, nunca teve nada a ver com o ar, com o mar, com a vida. Era aquele amontoado chato de nomes de heróis e fatos passados, com um cheiro danado de bolor.

Felizmente o mundo gira. E, com o correr do tempo, aprendemos que a nossa História é rica, agitada e viva. Cheia de alegrias e dores, bem do jeito das pessoas todas que aqui vivem. Movida pela força dos grupos humanos, com caras, hábitos e interesses diferentes, a História do Brasil vai sendo construída entre sons e silêncios, festas e prisões, paixões e tiroteios, carinhos e ódios. História é vida, é continuação. É o que foi, o que está sendo, o que será. Seu grande personagem somos todos nós.

(Chico Alencar e outros, "Brasil Vivo")

Texto 5 - COMO? QUANDO? ONDE?

Como encontrar a história?

Os documentos que os historiadores usam para estudar o passado podem estar reunidos em lugares especiais como museus e arquivos. No Museu do Ipiranga, em São Paulo, por exemplo, há roupas que nos dão idéia de como as pessoas se vestiam no século XIX: há também carruagens, moedas e louças daquela época e vários objetos usados pelos índios. No Arquivo Nacional, que fica no Rio de Janeiro, estão guardados milhares de papéis, como decretos, leis, relatórios, cartas, processos judiciais, registros de igrejas, jornais e muitos outros tipos de documentos de diversos períodos da história do Brasil.

As bibliotecas, em geral, são outra fonte de documentos históricos. Nelas há livros de época, romances, poemas, estudos e manuscritos impressos. A Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro é a maior do Brasil e a oitava do mundo. Criada em 1810, possui atualmente quase 8 milhões de volumes.

Os museus de arte também podem ser úteis para compreendermos o passado, pois as pinturas, os vasos e as esculturas muitas vezes nos permitem ter uma idéia do que as pessoas pensavam ao pintar ou esculpir, de como viam o mundo.

Ao longo dos séculos XIX e XX surgiram outras formas de registrar os acontecimentos: a fotografia, o cinema, a gravação em disco, a fita cassete, o vídeoteipe e agora o computador – que pode guardar milhões de informações em pouco espaço! – o *disc laser*, que inclusive pode associar-se ao vídeo e o *compact disc* (CD), mais durável, com melhor som e menor que o vinil.

Nos arquivos das rádios e das televisões existem sons e imagens preciosíssimos que nos fornecem uma infinidade de dados. Por isso hoje existem museus especializados nesse tipo de documento como o Museu da Imagem e do Som (MIS) de São Paulo e o do Rio de Janeiro. Nesses museus podemos encontrar fotografias, ver e ouvir gravações de entrevistas, comícios, passeatas, shows, festas, guerras, greves, filmes, novelas, programas de rádio e televisão etc.

As escavações arqueológicas são uma forma de recuperar objetos, escritos e até cidades inteiras que, ao longo do tempo, foram cobertos pela terra. A arqueologia é muito importante para estudarmos a história de povos que viveram há milhares de anos e não

deixaram escritos – como os que habitavam as cavernas, na pré-história. Por meio de vestígios deixados – pontas de flechas, vasos de cerâmica, restos de fogueira, desenhos nas paredes das cavernas, urnas funerárias etc - , é possível entender como viviam esses povos.

Nada impede que o historiador encontre documentos fora dos museus e arquivos. Ele pode procurar pessoas para entrevistar (como Ecléa Bosi fez com dona Alice) ou ir às fábricas para consultar seus papéis. Muitas famílias têm coleções particulares de fotografias ou guardam cartas, objetos de arte, bibliotecas, mapas e até documentos do governo. Palácios, ruínas, casas, escolas, cabanas, prisões, hospitais, igrejas e templos em geral também interessam ao historiador. Por meio deles pode-se saber como as pessoas moravam, rezavam, eram castigadas ou curadas. Enfim, todo lugar em que o ser humano deixou marcas de sua existência sempre interessa à história.

(Francisco de Assis Silva, "História do Homem", Editora Moderna)

Texto 6 - PORTA DE SOLAR ESCONDE CURIOSIDADES HISTÓRICAS

(Correio Popular - 9 de Maio de1999)

Entre as camadas madeiras que compõem a pesada e imensa porta da entrada principal do Solar do Barão de Itapura, o prédio central da PUC-Campinas, o marceneiro Gentil Gonçalves encontrou mais que buracos escavados pelos cupins ao longo dos quase 120 anos de existência do glamuroso edifício remanescente da cultura cafeeira. Encontrou cartas de um baralho francês do final do século, um colorido desenho também do final do século, "santinhos" da campanha eleitoral de Ademar de Barros para governador e uma carta de amor escrita em uma folha de caderno com data desconhecida.

Foi um achado e tanto para o arquiteto Samuel Kruchin, que cuida do projeto de restauração do centenário edifício. Além de remanescente de um dos mais significativos exemplares de moradia urbana, edificada pela aristocracia emergente do desenvolvimento da economia cafeeira na região de Campinas no final do Império, o prédio está reservando algumas surpresas escondidas entre tábuas e tijolos.

Talvez existam mais objetos escondidos ou elementos de valor histórico, mas Kruchin e a equipe que trabalha nos projetos de restauração do edifício estão animados com os achados e já pensam em reuni-los em uma exposição depois que conseguirem datá-los e, quem sabe, encontrar o autor da carta de amor escrita em forma de poema e sem assinatura.

O desenho encontrado atrás da almofada da porta principal do solar foi feito na noite de 29 de janeiro de 1821 ou 1871(letra, um pouco apagada, não permite a leitura exata) e assinado por Giuseppe Prepa. Qualquer que seja uma das duas datas, o apaixonado Giuseppe fez o desenho antes da existência do solar (o prédio foi construído entre 1880 e 1883) e a data está escrita em italiano. É um desenho com flores e em várias delas Giuseppe escreveu o nome Amália.

A carta, escrita em folha de caderno espiral, é bem mais recente. Possivelmente foi escrita por algum aluno ou aluna da universidade, de um dos cursos que funcionam no prédio central da PUC-Campinas (o edifício é utilizado pela universidade desde o final da década de 50). Com vários trechos escurecidos e corroídos, ainda é

possível ler que o apaixonado pede: "deixa pra lá, deixa assim como esta para ver, para ver como fica este amor que não tem um momento de paz". Outro trecho diz: "chora que é bom mas não deixa ninguém perceber, pois lágrima feita de amor vira flor pelo bem que ela faz".

Há também entre os achados dois "santinhos"de campanha eleitoral. Um deles é da campanha de 1954 de Adhemar de Barros que concorria ao cargo de governador tendo como candidato a vice Erlindo Salzano e outro do candidato a vereador Antônio Ferreira Calhau Junior, que concorria ao Legislativo pelo Partido Social Trabalhista.

Prédio é marco da riqueza cafeeira

O antigo Solar do Barão de Itapura data de 1880 a 1883 e foi construído em estilo renascentista italiano, com sistema estrutural em alvenaria de tijolos, janelas em semicírculo no andar inferior e vagas restas no superior.

O prédio sofreu modificações na obra original, com o fechamento e cobertura de dois terraços laterais no andar superior, além de reparos adaptações para abrigar as funções educacionais.

O prédio pertenceu a Policarpo Aranha, um dos cafeicultores mais prósperos do final do Império. Em 1921, sua filha, Isolete de Souza Aranha, única herdeira, doou o palacete à Diocese de Campinas e em 1952 o prédio já pertencia à Faculdade Campineira.

Um ano após a criação da Universidade Católica de Campinas, o prédio passou a ser ocupado por cursos da universidade. Aida hoje vários cursos (como Direito, Odontologia, Pedagogia, Psicologia e outros) funcionam no prédio central.

O projeto da universidade é transferir os cursos para outros campus, recuperar o prédio, eliminando todas as áreas anexas que foram construídas ao longo dos anos e torná-lo um centro cultura, obrigando, no local, além de áreas administrativas, o Museu Universitário.(MTC).

Edifício começa a ser restaurado

A porta principal do Solar do Barão de Itapura já está restaurada e deve voltar à entrada principal do solar em duas ou três semanas. Foi um trabalho imenso recuperar os detalhes danificados pelo tempo e pelos cupins. Ela é formada por três camadas de madeira, decorada com almofadas e ramos de café rigorosos nos detalhes. Onde o cupim destruiu, o marceneiro Gentil Gonçalves de Oliveira refez, utilizando cedro.

Foi atrás das almofadas que as cartas de baralho, a propaganda política, o desenho e carta de amor foram encontrados. "São surpresas como estas que mostram cada vez mais a importância deste edifício", diz o arquiteto Samuel Kruchin, que considera este solar mais importante que o Palácio dos Azulejos, antiga sede da Prefeitura de Campinas." A riqueza arquitetônica é impressionante", avalia.

A restauração do edifício já está começando. Além dos detalhes, como a porta, as reformas terão início agora com obras na cobertura e as varandas laterais do prédio central da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas).

"Estamos dando início ao processo de recuperação de um dos mais importantes edifícios de moradia urbana remanescente da Campinas Imperial", diz o arquiteto.

A cobertura será substituída e uma sub-cobertura para proteção contra infiltração de água será colocada para proteger as pinturas dos forros. Depois, será a vez das varandas, fazendo retornar a fachada do prédio ao seu estado original (uma das varandas foi fechada para instalação da biblioteca).

Algumas obras já foram realizadas no prédio para a sua conservação, mas o grande restauro necessário ainda espera recursos (esta semana, o arquiteto Kruchin terá o orçamento final de todas as necessidades do edifício). Em 1996, o prédio e as janelas foram pintados em suas cores originais, como parte das adequações ao projeto de restauração.

Também foram conservadas as esquadrias, feita a instalação preliminar de proteção contra incêndio, consolidação dos forros, prospecção de pinturas. Os elementos metálicos, como grades e portões foram restaurados. Áreas críticas onde existiam sanitários dentro do edifício já foram eliminados.

Quando a restauração estiver concluída, diz Kruchin, o prédio central da PUC-Campinas será único do período cafeeiro a estar íntegro em Campinas.

 (M.T.C.)

Texto 7 - A HISTÓRIA DE CAMPINAS ESTÁ VIRANDO PÓ

Maria Teresa Costa

Os 1,8 mil volumes de documentos fiscais e financeiros, as decisões administrativas e políticas do período da Campinas imperial e republicana, estão submersos na poeira. O terceiro mais importante acervo etnográfico, com 25 mil peças indígenas, encontra-se encaixotado. Os 300 filmes de produções cinematográficas da cidade estão em precária situação de armazenamento. Estes são os museus de Campinas: precários, desativados e tentando sobreviver diante da falta de vontade política.

"Se alguém quiser conhecer a história da cidade e recorrer a um museu, com certeza não sairá satisfeito, porque não há nenhuma exposição, em nenhum museu da cidade, que se possa obter uma visão dos momentos marcantes dos mais de 2000 anos de nossa história", disse ontem o vereador Carlos Francisco Signorelli, ao apresentar o relatório final da Comissão Especial de Estudos Sobre os Museus e o Patrimônio Histórico de Campinas:"encontramos uma situação bem pior do que imaginávamos", disse o vereador Romeu Santini, presidente da Comissão que há um ano convocou os responsáveis pelos onze museus da cidade e representantes dos órgãos públicos, buscando um diagnóstico do setor.

A situação dos prédios que abrigam os museus é de quase calamidade em relação aos cuidados que se deve dar aos acervos. O Museu da Cidade, por exemplo, viu uma parte do prédio ser demolida diante do risco de cair. "O fato é que alguns dos museus existem apenas no papel. Não funcionam ou estão fechados", diz a vereadora Ester Viana, membro da comissão.

A comissão vai agora apresentar uma série de projetos de lei para tentar reverter o caos que há nesta área. Estes projetos incluem mecanismos para unificar os acervos de todos os museus públicos e criar o sistema único de arquivamentos e conservação dos documentos públicos oficiais.

Os vereadores vão sugerir também a criação do Museu do Migrante, de uma central de manutenção dos equipamentos dos museus, de um Centro Municipal de Restauração do acervo da cidade e de banco de dados. Haverá também leis regulamentadoras de isenção de IPTU e agilidade na votação de uma lei, já em tramitação, prevendo transferência de potencial construtivo.

Ações mais imediatas começam a ser tomadas já nesta semana, como exigir da Prefeitura a recuperação do prédio do Museu do Bosque e contatar o arcebispo d. Gilberto Pereira Lopes para que o Museu Arquidiocesano seja reaberto.

A comissão vai sugerir também que, no orçamento municipal do próximo ano, seja estabelecido um percentual mínimo de recursos municipais para a recuperação, expansão e construção de museus em Campinas.

(Correio Popular-Campinas, 21/03/99.)

Texto 8 - SÓ FALTA O MAR?

Campinas não tem praia e, no lugar das ondas, que caracterizam os calçamentos de Copacabana, os caminhos de pedra-mista que muita gente trilha – às vezes sem olhar para o chão – têm andorinhas. Mas além da vista para o litoral pela qual campineiros do passado suspiravam é apenas um item numa lista interminável de coisas que deixariam a cidade muito melhor

Os súditos da Princesa D'Oeste já gozaram de tradição e vanguarda. Há não mais que duas décadas, Campinas era tida como cidade-modelo. Satisfeito, usufruindo qualidade de vida, os moradores costumavam repetir que, para ser perfeita, só faltava o mar. Mesmo recentemente, no ano passado, Campinas foi apontada, em uma pesquisa publicada em uma revista de circulação nacional, a segunda melhor cidade para se viver no Brasil, perdendo só para Porto Alegre.

Mas a cidade que foi reduto de cultura, pólo de modernidade, referência de pesquisas científicas e sinônimo de prosperidade, atualmente se espreme entre congestionamentos, violência e abandono. "Falta tudo", desabafa o pintor Egas Francisco, que se mudou pequeno para a cidade, vindo de São Paulo.

Uma das boas recordações de Egas foi sua educação no tradicional colégio "Culto à Ciência". "Adorava o colégio", afirma. Mas nos últimos meses tem pensado freqüentemente em se mudar da cidade, buscar um lugar mais tranqüilo para viver. Segurança, educação e cultura são palavras que, segundo Egas, ficaram esquecidas. "Hoje se vive em pânico", lamenta.

A falta de segurança é o primeiro problema apontado pelos moradores ouvidos pela "Revista" do "Correio Popular". "Parece que Campinas ficou uma cidade de assassinos. Estão matando todo mundo", desabafa a escritora Hilda Hilst, que adotou Campinas para morar na década de 60. Ela conta que quase não sai de casa com medo de ser mais uma vítima da violência que tomou conta da cidade. "Tenho pânico até de ir ao dentista", afirma.

Para o fotógrafo e cineasta Henrique de Oliveira Júnior, o município está em franca decadência. "A cidade está desumana, à mercê dos bandidos", afirma. Oliveira Júnior nasceu no então distrito de Valinhos, em 1920, e mudou-se para Campinas ainda pequeno.

A dona de casa Aparecida Cândido, de 46 anos, 35 deles em Campinas, sente pena da filha adolescente, Márcia, de 14 anos. Não a deixa sair sozinha de casa em nenhuma circunstância. Nem para ir e voltar do colégio. Tem sempre alguém esperando Márcia para levá-la à escola e de volta para casa. "Sei que é uma espécie de prisão, mas o que posso fazer?", admite Aparecida. O que mais a traumatiza é o fato de ter sido criada livremente, perambulando pelas ruas em outra Campinas, a antiga cidade-modelo, muito mais tranqüila.

Bandidos, ladrões, assassinos e violência também perturbam o sono do aposentado Giuseppe Boldrin, de 83 anos, e que vive há 27 anos em Campinas. Ele lembra que já há vários anos deixou de se sentir seguro no interior. Há menos tempo na cidade, 16 anos, o representante de vendas Evandro Pariz também sente a diferença de comportamento de uma década e meia para cá. "Era muito melhor de se viver aqui quando me mudei", recorda.

Banco de jardim

Segurança, educação, saúde e cultura são prioridades no discurso da campineira Márcia Cristina Soares de Oliveira Farias. Mas ela vai além do fundamental. Quer também lazer. "As praças de bairros não têm nem banco para se sentar", diz. O filho Rodolfo, de 5 anos, exige passeios e ela só consegue levá-lo à Lagoa do Taquaral. "Há poucos espaços de lazer seguros para as crianças, e não há eventos culturais gratuitos que possam integrar a população", alega.

Se hoje Campinas peca nos quesitos lazer e integração, antigamente foi referência cultural no país. Havia o Teatro Municipal. No suntuoso prédio, famosos artistas nacionais se revezavam com estrelas internacionais. Havia a rica produção cinematográfica, que não perdia em quantidade e qualidade nem para as capitais. Na década de 20, Campinas produziu 5 filmes de longa-metragem, equiparando-se a São Paulo e ao Rio de Janeiro.

Na década de 70, a cidade sediava festivais anuais de filmes em Super-8 nos quais se inscreviam centenas de cineastas de todo o Brasil, e concorridas bienais de fotografias. O

cineasta Henrique de Oliveira Júnior, que assistiu à produção cinematográfica da década de 20 e participou do Ciclo de Cinema de 50, com quatro produções de longas campineiros, ajudou a promover esses eventos.

"Era uma época feliz. Hoje não há nada de cultura em Campinas", afirma. Egas Francisco faz eco. Cita o abandono do Museu de Arte Contemporânea de Campinas (MACC), que sobrevive aos trancos. O Museu da Imagem e do Som (MIS), onde estão as cópias dos filmes feitos na cidade e outros materiais preciosos, tem seu acervo comprometido por falta de técnicos. "Doei tanta coisa para o MIS e vejo que tudo está se perdendo. É uma sensação terrível de impotência", diz Oliveira Júnior.

Falta de planejamento, explosão demográfica, escassez de empregos para acomodar os novos moradores são alguns dos motivos que levaram Campinas a perder sua identidade. Mas tudo isso, dizem os moradores, ocorreu devido a más administrações. "A culpa é da sucessão de governos incompetentes, federais, estaduais e municipais, que levaram o município e o país a isso", aponta Egas Francisco.

Bons costumes

As mudanças sociais, principalmente a falta de segurança, acarretaram ainda a mudança de comportamento e dos costumes. A deterioração do Centro Histórico de Campinas acabou transformando os *shopping centers* em locais de lazer. "É uma concorrência desleal", aponta o historiador, professor titular de História da Unicamp e diretor do Centro de Memória da universidade, José Roberto Amaral Lapa.

Segundo o historiador, locais como *shoppings* e condomínios são produtos da sociedade de consumo que atraem a população de poder aquisitivo, esvaziando os largos e praças. "Dessa forma, corremos o risco de perder, ou de diluir, nossa identidade histórica", alega. Nascido em Campinas, Amaral Lapa morou fora vários anos, e acabou voltando para a cidade natal.

Amaral Lapa vê os condomínios como uma ameaça à cidadania. "O 'Alphaville', por exemplo, pretende ser uma cidade. Terá *shopping*, área de lazer, colégio e até

universidade dentro de seus portões. Quem morar nesse condomínio vai se ausentar da cidade. É uma fuga do local onde se mora", considera.

O professor sente falta da época em que as pessoas se conheciam e se respeitavam. Da época em que podia se cruzar o Centro Histórico de Campinas a qualquer hora do dia ou da noite. Da época em que os moradores tinham tempo e disposição para conversar, sentar na praça ou praticar a vida. "Campinas se transfigurou. Estão construindo outra cidade em cima da nossa cidade", resume.

A recuperação de locais como o "Lago do Café" e a fazenda "Mato Dentro", onde está o Parque Ecológico, pode ser a alternativa para atrair a população de volta a áreas que não tenham o consumo como principal atividade nem o isolamento como sinônimo de segurança. O professor indica esses lugares como acessíveis, que podem oferecer segurança e, acima de tudo, bem-estar, se forem dotados de boa estrutura.

Resistência

Mesmo com tantos problemas, os campineiros, naturais ou por adoção, ainda tentam amar a cidade. Ainda encontram prazer em alguns recantos. Apesar de desiludido e pensando em fixar residência num local onde haja mais respeito à cidadania, Egas Francisco só tem elogio para o céu de Campinas. "É o que a cidade tem de mais bonito", garante.

Oliveira Júnior prefere a imponência e a beleza da Praça Carlos Gomes e não economiza adjetivos à Orquestra Sinfônica Municipal. Hilda Hilst conta que mora num lugar deslumbrante, a Casa do Sol, no Parque Xangrilá, "onde não acontece nada de horrível", acrescenta. O aposentado Giuseppe Boldrin se sente renovado depois de caminhar pela Lagoa do Taquaral, o lugar mais bonito da cidade, segundo ele.

(Revista do "Correio Popular", 14 de Julho de 1997)

Texto 9 - AS FACES DE CAMPINAS NO TERMINAL CENTRAL

Campinas, 21/03/99

Campinas amanhece quando os primeiros passageiros desembarcam no Terminal Central. Gente que chega dos cantos empoeirados da cidade e cai no emaranhado de concreto e vidro onde corre o dinheiro, onde há o sonho cada dia mais improvável de um emprego. São 28 linhas urbanas, que despejam nas plataformas 50 mil pessoas a cada dia. E a Campinas que passa todos os dias pelo terminal é uma cidade bem diferente daquela que criou fama com os institutos de pesquisa, com os centros médicos avançados e as indústrias automatizadas. O lugar, onde até 85 havia uma praça arborizada, hoje é um cenário grotesco. Ali, Campinas é feita, suja, desdentada e miserável. É mais ou menos uma versão campineira da estação da Central do Brasil, do Rio, aquela celebrizada pelo filme de Walter Sales, que nesta noite concorre ao Oscar: um microcosmo da sociedade em declínio.

No terminal, as marcas da exclusão social estão em cada gesto dos desvairados que pregam a salvação em sermões religiosos, com a Bíblia debaixo da manga do terno cerzido. Ou no esforço incansável dos camelôs que disputam os clientes aos berros, vendendo versões fajutas de sonhos de consumo: televisores, aparelhos de som, calculadoras científicas. Até computadores. É um enclave paraguaio de comércio livre, sem notas fiscais, sem garantias e sem consultas ao SPC.

O país informal

As barraquinhas, de três anos para cá, se expandiram pelos túneis que ligam o terminal às avenidas próximas. O passageiro desce do ônibus e passa por aquele corredor polonês de camelôs oferecendo quinquilharias. O comércio informal é feito de gente alijada do mercado de trabalho: ex-metalúrgicos, ex-motoristas, ex-industriários. Hoje eles não pertencem mais ao "Brasil legalizado" pelo registro em carteira e pelo recolhimento de impostos. Vendem fitas K7 piratas, CD falsificados em algum estúdio de fundo de quintal, cigarros de marcas estranhas.

O terminal é, também, a meca do subemprego. Ali ganha a vida gente como Jonson de Soza Goes, que sonha "levantar uma grana" para gravar um CD co seu grupo de pagode, o "Mistura de Corda Bahia. Ou gente como Terezinha de Jesus Silva, que vende cartelas do Bingo da Sociedade Esportiva Matonense. Ela traz a cadeira de casa e se ajeita cada dia em um lugar."Eu saio batida quando aparecem os fiscais da Setec", conta baixinho, escondendo o riso com as mãos.

Há ainda Noel dos Santos, sergipano de Canindé, que faz parte do estranho grupo de vendedores de passes de ônibus, um ajeitado ao lado do outro, em banquinhos e cadeiras, sob o sol escaldante. Noel, que mudou-se para Campinas há dois anos, ainda não conheceu aquela cidade que, lá no sertão sergipano, tinha a fama de ser um bom lugar para trabalhar e ganhar dinheiro.

Batalha diária pela sobrevivência começa cedo

A luta diária pela sobrevivência no Terminal Central começa muito cedo. Para Éder Augusto dos Santos começou aos 10 anos. Hoje em tem 14. Vende pimenta malagueta e outras ervas culinárias, numa barraquinha apertada que pertence a avó. O menino mora no Jardim Aeronave. Já deveria estar terminando a oitava série, mas ainda está na quarta. Ele não tem tempo de estudar.

Éder gostaria de ter uma vida legal como a dos outros adolescentes, que jogam futebol e namoram. "Nunca namorei, mas no dia que eu achar uma, vou arrebentar!", diz.

Diversão, para Éder, resume-se por enquanto ao forró do Sábado à noite e ao culto da Igreja Universal do Reino de Deus, no Domingo. Ainda garoto, ele sabe como a vida anda difícil. Antes, ele pagava R$ 9,00 por um quilo de pimenta malagueta. Hoje, para abastecer a barraquinha, gasta R$ 14,00 por quilo. E o pior: os clientes estão desaparecendo. "Acho que é esse negócio do dólar".

De dólar, entende o mais famoso político do Terminal Central, que apresenta-se como "Vereador". O rapaz, exibindo um óculos escuro barato, com armação lilás, gosta de reunir os vendedores de passe e fazer discursos. Ele veio de Glória (SE), uma

cidadezinha de 15 mil habitantes que, nas últimas eleições, lhe presenteou com respeitáveis 193 votos. O rapaz ainda não desistiu da carreira.

Faz até pose de homem realizado, engraxando os sapatos no caixote de Jair Berti, 46 anos, o ex-cobrador de ônibus que apelou para as escovas e graxas para sobreviver. Ali, confortavelmente sentado numa cadeira de tiras plásticas, esperando o lustro no sapato, o "Vereador" faz uma defesa apaixonada do governo Fernando Henrique, o "homem que vai levar o Brasil para o Primeiro Mundo, para a modernidade e a globalização". Os amigos vaiam, atirando nele algumas garrafas plásticas catadas no chão imundo.

Chão tão imundo como tudo por ali. Há um funcionário que limpa os banheiros todos os dias, mas o cheiro, lá dentro, é insuportável.Não há beleza no Terminal. Só pessoa sofridas, pisando apressadas. Uma multidão de rostos sem esperança.

Texto 11 - METADE DA POPULAÇÃO DE CAMPINAS MORA MAL

Metade da população de Campinas vive em condições inadequadas e um dos motivos é a falta de vontade política do poder público municipal em aplicar instrumentos efetivos de planejamento. Esta é uma das condições que podem ser extraídas de pesquisa realizada pela arquiteta Raquel Rolnik, coordenadora do Mestrado em Urbanismo da Faculdade de Arquitetura e Urbanimo (FAU) da Pontificia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas).

Além de cumprir a meta original, a pesquisa permitiu a elaboração de uma radiografia dos municípios paulista com mais de 20 mil habitantes, considerando a situação de seus domicílios em relação às condições fisicas, infra-estrutura, localização e lotação dos cômodos.

Somente foram considerados domicílios em situação adequados aqueles servidos de rede de água, iluminação pública e sistema regular de coleta de lixo, entre outros itens. E, mesmo aqueles beneficiados com esses serviços foram considerados inadequados, quando localizados em área de risco ou apresentando alguma característica de sub-habitação (moradia em cortiço, mais de uma família no mesmo local, domicílios improvisados, loteamentos clandestinos etc).

Por esses critérios, o Estado mais rico do Brasil ainda está muito longe de oferecer as ideais condições de moradia para os seus habitantes. Mais da metade dos municípios com mais de 20 mil habitantes tem no mínimo 50% dos domicílios em situação inadequada: 74% do total.

Campinas aparece em uma situação razoável em relação aos demais municípios paulistas: 62,67% dos seus domicílios apresentaram situação adequada de acordo com a pesquisa. Raquel Rolnik observa, porém, que seu levantamento considerou os dados oficiais do Censo Demográfico do IBGE, de 1991."De lá para cá a situação da moradia em Campinas se deteriorou muito", assinala a pesquisadora.

A arquiteta se refere às grandes ocupações de áreas urbanas ocorridas nos últimos três anos por trabalhadores sem-teto. Raquel acredita que, hoje, cerca da metade das moradias, estimadas em 250 mil no total, não tem situação adequada.

De acordo com o Censo de 1991, 5.182 domicílios de Campinas eram coletivos, caracterizando a inadequação, mesmo de serviços básicos de infra-estrutura. Também estavam nesta posição as 10 mil moradias consideradas oficialmente como favelas pelo IBGE, ou seja, aquelas localizadas em "aglomerados sub-normais" com mais de 50 domicílios improvisados.

Esses 10 mil domicílios em favela colocavam Campinas, de acordo com o Censo de 1991, no décimo lugar entre os municípios com maior número de moradias em "local inadequado". Considerando a deterioração das condições urbanas e da habitação nos últimos anos, a cidade já deve estar, em 1999, entre as cinco com maior número de domicílios em favelas no Estado.

Raquel Rolnik acredita que alguns instrumentos jurídicos já existentes, de intervenção no espaço urbano, podem ser aplicados para melhorar a situação da moradia e inclusive contribuir para a distribuição de renda, na medida em que a expansão de alguns serviços de infra-estrutura também contribuem para a melhoria da renda das pessoas.

IPTU progressivo, parcelamento e edificação compulsórios, implantação dos Empreendimentos Habitacionais de Interesse Social (EHIS), operações urbanas interligadas, usucapião urbano e contribuição de melhorias seriam alguns desses instrumentos que, na opinião de Rolnik, dependem de vontade política para sua aplicação.

(...)

A professora da PUC-Campinas entende que a concentração da pobreza na periferia das regiões metropolitanas deriva do modelo de desenvolvimento e de expansão urbana "baseado na grande indústria, no transporte sobre rodas e expansão periférica de habitação de baixa renda, espraiando precariedade urbana e exclusão territorial em suas fronteiras". (...)

Correio Popular – 21/03/1998

Texto 10 - LOCAIS DE ESTIMAÇÃO

Campineiros da gema elegem lugares preferidos

O trânsito é doido, o barulho é insuportável, a violência assusta. Mas e daí? Campinas continua sendo, para muita gente, a cidade mais charmosa do planeta. Este grupo de campineiros – nativos ou adotados – prefere ignorar as feridas do progresso para curtir, no dia-a-dia, tudo o que a cidade tem de bom. E – eles garantem – Campinas está cheia de lugares mágicos.

O técnico Zé Duarte, por exemplo, é preso a Campinas pelo cordão umbilical. O trabalho o levou para longe em inúmeras oportunidades. Mas a cidade foi sempre o porto seguro entre uma viagem e outra. Zé Duarte nasceu numa chácara nas imediações do estádio Moisés Lucarelli, na Ponte Preta. E nunca, nestes 62 anos de vida, trocou de bairro.

Menino ainda, se divertia naquele pedacinho antigo da cidade, cravado entre o Proença e o Bosque. E foi naquela época que ele aprendeu a amar o Bosque dos Jequitibás. "O tempo passou, a gente foi envelhecendo, mas aquelas árvores gigantes continuam lá", mostrando na voz uma pontinha de nostalgia. "Não existe nenhum outro lugar que represente tanto para mim".

Viagem no tempo

Valéria Bittar é paulistana, mas vive em Campinas desde os três anos de idade. Considera-se mais que campineira. Flautista do Grupo Ânima, ela tem programa certo para as horas de folga: gosta de passear nas ruas estreitas das ruas do Centro de Campinas.

O pedaço mais interessante da cidade, na sua opinião, começa na Praça Carlos Gomes e termina na Igreja do Carmo. É um trecho caracterizado pelos sobradões coloniais. "Nenhum outro lugar nos dá uma idéia tão nítida da história da cidade. A gente viaja pelo tempo através da arquitetura. O ideal é olhar atentamente cada detalhe", comenta.

Recanto de paz

Flávia Sugimori, aos 18 anos, já mostrou talento nas piscinas do mundo inteiro. A menina –atleta do Tênis – é campeã paulista e brasileira nos 200 metros/nado peito. Há duas semanas, conseguiu o vice-campeonato sul-americano na categoria. E continua brigando para conseguir um índice que a leve para a Olimpíada de Sidney.

Quando quer fugir um pouquinho do cotidiano estressante, Flávia vai direto ao Largo do Café. Na sua opinião, trata-se de uma das mais charmosas áreas de lazer de Campinas, mas com uma vantagem nítida sobre as demais: é um recanto de paz. "Adoro as árvores, os lagos, as construções", diz. "É uma boa opção para pessoas que não gostam muito de agitação e lugares superlotados".

Conceição

Há treze anos, o advogado José Henrique Toledo Correa instalou-se em um escritório da Rua Ferreira Penteado, no centro da cidade. Neste tempo todo, tem preservado um hábito que herdou da adolescência: apreciar a beleza da Rua Conceição. Por ali, conta, ele já circulava com os amigos do colégio. Eram tempos em que o cine Ouro Verde e a feira hippie da Praça Carlos Gomes eram paradas obrigatórias de jovens à procura de diversão.

Hoje, afirma, a rua continua charmosa, apesar das transformações urbanas. "A paisagem mais bonita é aquela que se vê do Centro de Convivência: a rua estreita mergulha ladeira abaixo em direção à Catedral", fala.

Apesar de invariavelmente abarrotada de carros, a Rua Conceição é, para o advogado, a mais campineira de todas as paisagens. "Como ligação entre o Centro e o Cambuí, a Conceição é uma espécie de rota obrigatória para todos os moradores da cidade. Não existe um campineiro que nunca tenha passado por ali", atesta.

(Correio Popular, 14 de Julho de 1997)

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE