

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO



1290002761

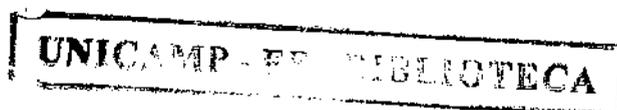


FE
TCC/UNICAMP C144p

APARECIDA DAMARIS POZZAN CAMERLINGO

POR QUE E COMO APRENDO HISTÓRIA?

Campinas,
2005



1290002761

**Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação**

Aparecida Damaris Pozzan Camerlingo

POR QUE E COMO APRENDO HISTÓRIA?

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
como exigência para conclusão do curso de
Pedagogia pela Faculdade de Educação
da UNICAMP, sob orientação da
Prof.ª Dr.ª Roseli Aparecida Cação
Fontana.

Campinas,
2005

UNIDADE	F.E
Nº CHAMADA	
V.	
TOMBO	2461
PROC.	123/2006
C.	X
PREÇO	
DATA	24.03.06
CPD	314629

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

C144p	Camerlingo, Aparecida Damaris. Por que e como aprendo história / Aparecida Damaris Pozzan Camerlingo. -- Campinas, SP : [s.n.], 2005.
	Orientadores : Roseli Aparecida Cação Fontana. Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.
	1. Ensino. 2. Mediação. 3. Concepção. 4. Conceitos. 5. Literatura. I. Fontana, Roseli Aparecida Cação. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.
	05-226-BFE

Aprovado em Dezembro de 2005

Prof.ª Dr.ª Roseli Aparecida Cação Fontana

Prof.ª Dr.ª Maria Helena Bagnato

*Dedico este trabalho à minha
querida mãe Irma pelas histórias
que sempre me contou sobre as minhas
origens, por toda dedicação, pelo seu
exemplo com que me guiou até
aqui e por acreditar em mim.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por estar comigo em todos os momentos, permitindo-me cumprir mais uma etapa de minha vida.

Aos meus queridos alunos da 3ª série A, ano 2005, pelas emoções, pela espontaneidade e participação no projeto realizado que me incentivaram a refletir e buscar outros meios de ensinar-lhes a História e aprender pela interação com o outro.

Ser criança é...

brincar

ter amigos

ser feliz

estudar

fazer bagunça

aprender

compartilhar

se sujar

e a noite

sonhar...

Daniel

A minha família: meu marido Jair, meus filhos Fábio e Vivi pelo carinho, amor e compreensão de minhas ausências. Por me respeitarem como pessoa. Vivi, obrigada por me ajudar e correr com os meus apuros. Um grande beijo a vocês.

A minha irmã Tania pela paciência e carinho com que muitas vezes ouviu as minhas preocupações e compartilhou as minhas expectativas. Obrigada por existir.

Ao meu avô João (*in memoriam*) por permitir-me sentar a seus pés e ouvir as muitas histórias que tinha para me contar. Que saudades...

A Roseli, querida professora! Por aceitar me orientar, pelo carinho e dedicação com que me ouviu e me conduziu. Por mostrar –me o amor pelo “ensinar” e que sempre há muito que se aprender.

A Profª Drª Maria Helena Bagnato pela gentileza em ter aceito o convite de ser a minha segunda leitora. Obrigado por suas palavras e considerações.

A minha querida amiga Rita pelo companheirismo, amizade, pelas confidências e por esperar-me para juntas fazermos este curso. Valeu Rita!

A minha amiga Cidinha, colega de série, pelo apoio, companheirismo, por acreditar na realização de um trabalho conjunto e pela ajuda prestada.

As minhas colegas de grupo, querido grupo: Janalice, Eliane, Rita e Dulciley pelas muitas horas compartilhadas planejando trabalhos, pelos risos e as muitas realizações.

As minhas amigas, Su e Neo que no anonimato, em meu cotidiano estiveram presentes, apoiando-me. Nunca as esquecerei.

A todos os professores que ao longo do curso de Pedagogia contribuíram para o meu crescimento e formação e aos colegas de turma 2001 (PEFOPEX). Um grande abraço a todos.

RESUMO

O presente trabalho intitulado “Por que e Como Aprendo História?”, focaliza a construção do conceito de História em um relato de experiência realizada nas séries iniciais. Seu ponto de partida foi a preocupação sobre como ensinar História para as crianças da terceira série do Ensino Fundamental.

As atividades desenvolvidas visaram aproximar a história da vivência e da realidade das crianças: inicialmente procurando entender o que a palavra história significa para as crianças; buscando na literatura elementos para abordar a vida das crianças e de suas famílias; utilizando outras formas de registro e linguagem.

Houve, no decorrer dessas atividades uma preocupação com a elaboração do conceito de História, a fim de torná-lo mais significativo para os alunos, mediatizando sua compreensão do tempo e da memória, ainda que o passado e memória difiram de História.

Desenvolvi minha pesquisa na condição de professora, tomando como material para análise a produção das crianças.

Ancorei-me neste projeto nos pressupostos de Vygotsky com relação à elaboração conceitual; na concepção de História de Marc Bloc; na imbricação: literatura/história de Galzerani; na obra de arte como mediadora da sistematização do conhecimento de Snyders.

Palavras Chaves: Ensino – Mediação - História

SUMÁRIO

1. UM POUCO DE HISTÓRIA - 9

2. O ENSINO DE HISTÓRIA – 11

3. PROBLEMATIZANDO O ENSINAR – 16

4. NASCE UM PROJETO - 22

4.1 Assumindo uma concepção de História e buscando uma metodologia - 22

4.2 Tecendo o projeto e os primeiros fios - 27

4.3 O passado e os documentos – puxando outros fios – 34

4.4. A migração uma experiência em comum - 50

4.5. A memória – a lembrança do passado e a projeção do futuro - 53

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS - 67

Um aluno de 6ª série diz:

“Entendo que é necessário aprender o francês para não cometer erros de grafia quando se datilografam cartas para o patrão. Entendo que é necessário aprender matemática: para não se cometer erros nas contas do patrão. Mas não entendo por que preciso aprender história”.

Um adulto lhe responde: “É preciso aprender história para entender como o seu patrão se tornou seu patrão”.

Sophie Morgenstern

1. UM POUCO DE HISTÓRIA...

“Eu gostaria de ter sido um daqueles gladiadores que responderam “nós te seguiremos” ao escravo Espártaco e sonhava ter a oportunidade de lutar ao lado de homens de coragem”

Florimond Bonte

Eu tive na infância um grande contador de histórias. Trago na memória a grata lembrança de histórias contadas pelo meu avô. Sentada a seus pés, ouvia a história de sua vida na Áustria, na Suíça, a história de sua vinda para o Brasil, o seu amor por este país, que segundo ele, o acolheu.

Misturada a essas histórias, de repente, ele narrava trechos da História do Brasil, dando-lhe significado, com enfoques pitorescos. A forma como isso era feito, permitiu que eu guardasse na memória essas histórias e as integrasse a minhas experiências. Permitiu também que ao pensar na História eu não descuidasse dos sujeitos concretos que a produziam com suas vidas, pois a história contada por meu avô tinha emoção e colorido. Ele era parte dela.

Passados os anos tornei-me professora das séries iniciais do Ensino Fundamental. Na escola de Ensino Fundamental re-encontrei a História, sendo vivida de dois jeitos. Esquecida em favor da alfabetização e do desenvolvimento da linguagem matemática, como se ela não fizesse parte da vida da criança, do lugar onde ela mora, da sua cidade, do seu país, do mundo... Ou ensinada de forma abstrata e não significativa.

Trabalhando já há algum tempo com crianças de terceiras séries do Ensino Fundamental, tenho ouvido dos alunos expressões como: *Ah! Aula de História... História?...* A entonação do desânimo com que são enunciadas indicia desencanto, falta de interesse e envolvimento.

Para os alunos, a história é uma matéria que se decora através de questionários e na qual não se reconhecem.

Frente a essas situações, tenho me indagado: por que se ensina História a eles e como?

Ensina-se a História dos livros didáticos, feita de datas, locais e fatos isolados contada por vozes impessoais, distantes do cotidiano vivido. História que nega suas experiências e a memória dos grupos sociais a que pertencem.

Além da obrigatoriedade do ensino de História, existe o fator cultural. *“Os caminhos para a cultura são muitos, porém poucos têm acesso a ela”*. Uma das minhas preocupações era não ensinar apenas por ensinar, ou de fazer pelo fazer e pela obrigação. Lembro-me neste momento do autor Georgees Synyders que em seu livro *“Alunos Felizes”*, nos cita Plutarco: *“A inteligência dos alunos não é um vaso que se tem que encher é uma fogueira que preciso manter acesa”*. (p. 11)

Na perspectiva da relevância das relações de ensino escolares para a vida dos alunos, perguntei-me muitas vezes:

Para que serve a História? Como propor outras possibilidades de relação das crianças com a História?

A insatisfação com as condições de ensino de História e as leituras a que me conduziu, têm me levado a redimensionar meus objetivos e procedimentos de ensino, como professora, nos últimos anos.

Passei a considerar a importância de construir com as crianças o conceito de História, não como uma definição e, menos ainda, com a ilusão de que esse conceito em toda a sua complexidade pudesse vir a ser focalizado e esgotado em uma terceira série. Meu interesse veio se desenvolvendo no sentido das possibilidades de ouvir das crianças suas elaborações iniciais a respeito do conceito de História e de explicitar a elas e com elas a dimensão histórica constitutiva de nossa condição humana

A história como condição humana, como vida delineou-se como um caminho a percorrer com as crianças. As experiências vividas, nesses pequenos projetos de ensino, o aprendizado elaborado pelos alunos e por mim, as leituras e referências que sustentaram e vêm me dando esses aprendizados, mobilizaram-me a tematizá-los, neste trabalho de conclusão de curso, em que procurei sistematizar seus fundamentos e analisar algumas das elaborações do conceito de história pelas crianças.

Para tanto retomei leituras e dimensões acerca da historiografia e do ensino de História que alimentaram minhas tentativas de elaboração de uma outra forma de viver a História com meus alunos e o trabalho que produzimos juntos ao longo do primeiro semestre do corrente ano letivo nas aulas de História

2. O ENSINO DE HISTÓRIA

Seja como for, a aula (de História) pode tornar-se um pensamento em formação que continua a se criar diante dos alunos, ou antes, com os alunos.

Atividade, adequação-é então o frescor: e não o mofo, o amarelecido – o cheiro do bom frescor.

Georges Snyderss

O ensino de História foi palco de discussões ao longo do século XX. Nestas discussões destacava-se a necessidade de serem realizadas mudanças com o propósito de superar o ensino tradicional, baseado na exposição do professor e uma concepção de história positivista, fechada que não permitia que o aluno se reconhecesse no processo do fazer e construir a História. Sem levantar problemas, sem analisar um fato sob vários pontos de vista, a História convertia-se, aos olhos dos alunos em coisa do passado, sem frescor, cheirando a mofo.

Considerados como receptáculos de informações, nem sempre entendidas e nem sempre relacionadas a sua curiosidade, interesse e indagações reais acerca do mundo, da vida e de suas contradições, os alunos acabam por manifestar seu desinteresse e restrições, pela História que se ensina a eles, a professores preocupados em externar-lhes o que sabem e em ocultar-lhes a insegurança que sentem frente à defasagem, que reconhecem que lhes é apontada, entre sua própria formação e a produção de estudos e pesquisas no campo do conhecimento histórico.

De acordo com Schmidt (2002), as insatisfações de professores e alunos conduziram a discussão do ensino de História a revisões curriculares e à formação do professor, como forma de atualização. Recursos humanos e financeiros foram e continuam sendo dependidos nesse sentido em vários estados do Brasil, por parte de Secretarias de Educação e Instituições de Ensino.

As revisões curriculares embasaram-se tanto na discussão das concepções de História quanto nas considerações pedagógicas – A discussão epistemológica e suas implicações para o ensino.

No plano das concepções de História duas grandes vertentes epistemológicas se confrontam. A concepção positivista de História que a compreende como a história do passado, como coisa morta, da qual temos documentos, monumentos e vestígios a serem cuidadosamente analisados e compreendidos em exatidão, através da observação minuciosa.

Esta é uma das concepções que Le Goff (2003) reproduz em seu texto – História – fazendo referências a Fustel de Coulanges:

Leis, cartas, fórmulas, crônicas, todas essas categorias de documentos precisam ser lidas, sem omitir uma única... (os historiadores) não têm outra ambição que não analisar bem os fatos e compreendê-los com exatidão. Não pode procurá-los na imaginação ou na lógica; procura-os e atinge-os através da observação minuciosa dos textos, como o químico encontra os seus, em experiências minuciosamente conduzidas. A sua única habilidade consiste em tirar dos documentos tudo o que eles contém e nada a acrescentar ao que nele esteja contido. O melhor historiador (...) é aquele que se mantém mais perto dos textos, que os interpreta com mais correção, que só pensa e escreve segundo ele. (p. 106)

Mas, reconhece Le Goff, que o próprio Coulanges,

“quando os monumentos escritos faltam à história, ela deve pedir às línguas mortas os seus segredos e, através das suas formas e palavras, adivinhar os pensamentos dos homens que as falaram. A história – prosseguia – deve perscrutar as fábulas, os mitos, os sonhos da imaginação, todas essas velhas falsidades sob as quais ela deve descobrir alguma coisa de muito real, as crenças humanas. Onde o homem passou e deixou alguma marca da sua vida e inteligência, aí está a história. (p. 107)

Já Marc Bloch, referido também por Le Goff (op. cit), assumindo pressupostos distintos dos de Fustel de Coulanges, não gostava da definição “a história é a ciência do passado” e considerava absurda a própria idéia de que o passado, enquanto tal, pudesse ser objeto da ciência. Ele propunha que se definisse a história como a “ciência dos homens no tempo”.

Para Marc Bloch (2001), a história é busca, portanto escolha. Seu objeto não é o passado e sim o “o homem”, ou melhor, “os homens” e mais precisamente *homens no tempo*. (p.24)

Para ele o tempo é o meio e a matéria concreta da história: “Realidade concreta e viva, submetida à irreversibilidade de seu impulso, o tempo da história... é o próprio plasma em que se engastam os fenômenos e o lugar de sua inteligibilidade...” (p.55) Ele se refere a esse tempo como “momento” e não a duração de um acontecimento, mas a sua cristalização.

Marc Bloch, que tomou como ponto de partida ao escrever “Apologia da História, a indagação de seu filho: “Para que serve a história?”, inaugurou a noção de “História como

problema”, segundo a qual ela envolve um jogo entre a importância do presente para a compreensão do passado e vice-versa...

Em 1968, surge pela primeira vez a expressão História Nova, em uma obra de Jacques Le Goff, publicada na França com o título de “Histoire Nouvelle”. Porém esta idéia mostra-se presente desde 1929 na França nas obras de Lucien Febvre, ao se referir a uma “outra história”. Juntamente com Marc Bloch, Febvre fundou nos idos de 1929 a prestigiosa escola dos Annales (isto é, “Anais da História Econômica e Social”), em Estrasburgo, França. Esta escola teria um papel fundamental na constituição de um novo modelo de historiografia, como iniciativa destes historiadores, na qual “*Documentos são vestígios*”, como diz Bloch, contrapondo-se à época em que se via o passado como algo rígido, que ninguém altera ou modifica. Eles buscaram substituir a tradicional narrativa de acontecimentos (positivista) por uma história-problema. Para Bloch, “*mesmo o mais claro e complacente dos documentos não fala senão quando se sabe interrogá-lo*”.

Marc Bloch rejeitava a idéias dos historiadores “positivistas”. Não aceitava que estes iniciassem o seu trabalho somente com a coleta dos fatos, pois estes precisam ter a consciência de que um fato histórico não é um fato positivo, “*mas o produto de uma construção ativa de sua parte, para transformar a fonte em documento, em seguida, constituir esses documentos, esses fatos em problema*” (Bloch. 19)

A diferença consistia num estudo acerca das idéias, crenças, representações que os homens têm deles próprios, da sociedade, do mundo num determinado contexto histórico, político, econômico e social. Consistia em penetrar nas diferentes maneiras de ver e sentir de uma época e que uma história objetiva desconsidera. “... *Boas perguntas constituem campos inesperados*” e a qualidade suprema do historiador “*não se adquire senão por um contacto perpétuo com o hoje (...) a história começa a se fazer às avessas*”. (Bloch. P 25)

Vemos assim que a construção do conhecimento histórico, no último século, sofreu mudanças teóricas e metodológicas, principalmente na concepção e utilização do documento histórico como fonte de conhecimento. Se no fim do século XIX, na escola positivista, o registro privilegiado pelo historiador era um documento escrito, principalmente o oficial, que assumia o peso de uma prova histórica e tinha a sua fidelidade garantida, essa noção foi ampliada pela “Escola dos Annales”, a partir de outra concepção histórica. Para os historiadores dessa escola, o acontecer histórico se faz a partir das ações dos homens. Assim o conhecimento histórico é produzido “*com tudo*”, o que pertencendo ao homem, serve ao homem, exprime o homem, demonstra a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem.” (Vieira 2000)

A vida é múltipla em suas estruturas, em suas causas, portanto a história também. Dessa forma não temos a História como uma ciência estática, mas uma “*ciência em marcha*”, e o historiador como “*Um andarilho fiel ao ser dever de exploração e de aventura...*” Esta busca deve estar voltada para o indivíduo e para a sociedade. (Bloch. P.21)

O embate epistemológico instaurado entre a história positivista e a história da escola dos Annales, trazida para as discussões do ensino da História, deslocou a soberania da História factual, contrapondo a ela outras formulações que reconhecem que a história produzida pelos diferentes sujeitos em suas relações sociais, dá-se a ver, como assinala Febvre, em citação feita por Le Goff (2003, p.107), nos eclipses da lua e nos arreios, nas peritagens de pedras, feitas por geólogos, nas análises de espada de metal, feitas por químicos. “*Em suma, o que sendo próprio do homem dele depende, lhe serve, o exprime, torna significativa a sua presença, atividades, gostos e maneiras de ser*”.

Na perspectiva da História como manifestação e compreensão do humano, a história ensinada aproxima-se do cotidiano dos alunos. E o professor aproximando-se do historiador, andarilho, desloca-se do lugar de enunciador da História oficial, para aproximar-se dos saberes, compreensões e valores acerca da vida – a sociedade e o homem – em elaboração pelos alunos.

Segundo Thompson (1981) podemos nos identificar com certos valores aceitos pelos sujeitos participantes da história no passado e rejeitar outros. Dizemos então que determinados valores “*são os que tornam a história significativa para nós e que esses são os valores que pretendemos ampliar e manter no nosso próprio presente*”. (p. 53)

O aprendizado significativo da História tira do palco o “pronto” a ser memorizado e o questionário a ser respondido e põe no seu lugar as perguntas de verdade – de aluno e de professores – seus relatos do vivido, os gostos, as práticas, os modos de ser de seu tempo e as heranças das gerações anteriores que também as constituem como continuidade e ruptura.

Segundo Schmitd, (2002) nessa perspectiva, o professor: “...

ensina o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias: o saber-fazer bem, lança germes do histórico, pois ele é o responsável por ensinar o aluno a captar, a valorizar a diversidade de pontos de vista. Ao professor cabe ensinar o aluno a levantar problemas, procurando transformar, em cada aula de História, temas em problemáticas” (p. 57)

Esta autora (p.60) ainda nos coloca que: “A problematização histórica, ao ser transportada para o ensino, traz múltiplas possibilidades e também questionamentos. A problematização do objeto de estudo, pode ser feita a partir das questões postas por

historiadores e por alunos; mas também podem centrar-se em simples indagações ao objeto de estudo: Por quê? Como? Onde? Quando?

É importante que o aluno perceba que a História suscita questões que ela própria não consegue responder e que pode haver inúmeras interpretações possíveis dos fatos históricos. Ensinar esta disciplina dentro desta perspectiva possibilitará ao aluno a construção de um conceito. Perceber o fato com uma outra ótica, requer uma outra visão da aula de História, na qual o aluno realmente construirá conceitos e atuará sobre as fontes e documentos, analisando-os, questionando-os e com eles dialogando para construir e legitimar seus conhecimentos.

A questão do ensino traz para o debate a dimensão pedagógica do ato de ensinar. Uma questão levantada nas discussões do ensino de História tem sido a da distinção entre o saber acadêmico e o saber pedagógico. Conhecer a matéria a ser ensinada é condição suficiente para que o professor desenvolva um ensino significativo?

O ensino de História faz parte do currículo e nós, professores (as) das séries iniciais do Ensino Fundamental, não somos especialistas nesta área. Às vezes falta-nos um conhecimento mais aprofundado dos diversos assuntos a serem trabalhados, o que nos permitiria uma reflexão mais crítica. Poderíamos usar isso como argumento ao justificar alguma falha no nosso trabalho, porém Schmidt nos coloca que um professor pode ter conhecimento, mas não saber ensinar na mesma medida do seu saber ao seu aluno, e, por isso, ele deve investir na sua qualificação profissional.

Na busca mais aprofundada do “ensinar”, voltei-me para Vygotsky (1991 –1993) e de suas elaborações sobre a relação desenvolvimento e aprendizagem e sobre o processo de elaboração conceitual e para Georges Snyders (1993) sobre o papel da escola e do professor.

3. PROBLEMATIZANDO O ENSINAR

Embora Vygotsky seja comumente apresentado como um psicólogo do desenvolvimento, concordo com os dizeres de Bruner a respeito de sua obra, no prefácio de *Pensamento e Linguagem*, segundo os quais Vygotsky produziu uma teoria de educação. Assim, foi como teórico da educação que me interessaram suas elaborações.

Vygotsky dedicou-se ao estudo das funções superiores (atenção, memória, percepção, ação intencional, comportamento controlado...) que envolvem o controle do consciente do comportamento, a ação intencional e a liberdade do indivíduo, ou seja, mecanismos psicológicos complexos característicos dos seres humanos.

Ao estudá-los, Vygotsky questionou as teorias psicológicas do seu tempo, incluindo aquelas que explicaram o humano a partir do comportamento reflexo e aquelas que se apoiavam em modelos biológicos ao explicar o desenvolvimento humano. Para ele, o ser humano é um ser histórico (contextualizado), diferente das outras espécies, pois age e transforma a natureza e a si mesmo, produzindo cultura. Assim, ele é produto da História e produz História já que é sujeito desta, como ser social, que constrói sua existência através da criação de instrumentos e de signos, dos quais se apropria na interação com o outro.

“O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de uma outra pessoa” escreveu Vygotsky. *“Esta estrutura humana complexa é o produto do processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social”* (in Fontana e Cruz. 1997: 60).

Dessa forma, a criança vai se apropriando das significações, socialmente construídas, na relação com o outro e as internaliza na medida em que reconstrói internamente as formas culturais de ação e pensamento. O mesmo acontece com a significação das palavras, gestos e expressões a que tem acesso no convívio com o outro. Os signos mediatizam a atividade humana complexa como lembrar, comparar, fazer escolhas, categorizar. Inicialmente os signos são externos. São produtos culturais dos quais a criança se apropria nas relações sociais e os elabora ativamente, reconstruindo-os internamente.

A criança no seu cotidiano se relaciona com o adulto e com seus pares através das palavras, com as quais ela tem contato até mesmo antes de falar. Ao entrar para a escola novas

palavras lhe são ensinadas, muitas vezes complexas. Espera-se que a criança as conheça e aprenda a utilizá-las. (Fontana e Cruz, 1997)

Dessa forma, através da linguagem, o homem vai significando o mundo, interpretando-o e relacionando-se com ele e aos poucos se apropriando de novas palavras e seus significados.

Assim como a palavra, a história é parte do cotidiano da vida de uma criança desde que ela nasce. Até mesmo antes de ela ter consciência desse fato, ela está imersa na história de seu grupo social, da sociedade em que vive. Desde muito cedo, contam-se histórias sobre ela a outras pessoas e gradativamente a ela também.

Essas histórias que são as histórias de suas relações sociais e de seus primeiros aprendizados são sua própria história. Um dia ao entrar na escola, contam-lhe outras tantas, reais e literárias. Ela lê, produz e aos poucos colocam-na em contato com a disciplina chamada História, cujos significados ela também se apropriará e os reconstruirá internamente.

À reconstrução interna de uma atividade externa, Vygotsky dá o nome de internalização. Na internalização os signos e atividades compartilhadas, tornam-se parte do funcionamento psíquico da criança.

A criança, antes de entrar para a escola, já possui uma história de vida particular, construída a partir de suas vivências na relação com os outros indivíduos que atribuem significado à suas ações. Através da linguagem a criança já domina modos de ação e de conhecimento culturalmente produzidos. Isto acontece no seu cotidiano. Porém ao entrar para a escola, que é uma instituição encarregada de possibilitar o contato sistemático com o conhecimento sistematizado, científico, na apropriação e elaboração desses conhecimentos, a criança estabelece uma nova relação cognitiva com o mundo e com o seu próprio pensamento. Articulando os modos de ação com ela compartilhados na escola aos conhecimentos já internalizados em elaboração, a criança apropria-se dos significados sistematizados pelas ciências, reelabora-os constituindo a sua própria consciência.

Vygotsky, particularmente interessado em perceber como se internalizam os conhecimentos exteriores nas crianças e em estabelecer a relação entre a assimilação de informações e o desenvolvimento de um conceito científico, desenvolveu todo um estudo sobre os processos de conceitualização na criança.

Os processos de conceitualização dizem respeito à percepção em termos de significado, o que implica sempre um certo grau de generalização.

Assim, apesar de distinguir os conceitos espontâneos da criança (conceitos que são formados independentemente de qualquer processo especialmente voltado para desenvolver

seu controle) e os conceitos científicos, Vygotsky considera que não há entre eles uma linha demarcatória nítida. Eles fazem parte de um único processo, existindo entre eles uma relação dialética.

Os dois níveis de conceitualização diferem na forma como são produzidos (os motivos que movem a criança a formar os dois tipos de conceito, a relação que estabelecem com a experiência da criança e atitude da criança em relação aos seus objetos são diferentes) na direção em que se desenvolvem (os primeiros tendem a generalização e os segundos a concretude da experiência).

Os conceitos espontâneos surgem no confronto com uma situação concreta, em que a atenção e a percepção se centram no objeto a que o conceito se refere e não ao ato de pensamento envolvido. Falta a eles um distanciamento em relação à experiência.

Os conceitos científicos são conceitos com um alto grau de generalização e sistematização e implicam numa atitude mediada em relação ao seu objeto. Falta a eles a riqueza da experiência pessoal. Mas, como percepção generalizante, influem sobre o processo mental da criança.

Através dos conceitos científicos a criança inicia a análise intelectual – a comparação, a unificação, o estabelecimento de relações lógicas. O trabalho com eles exige uma atividade mental. A criança raciocina seguindo explicações e pistas fornecidas na interação professor/aluno, reproduzindo operações lógicas que ao longo do seu desenvolvimento vão sendo internalizadas.

Dessa mesma forma, os conceitos espontâneos propiciam elementos para a compreensão dos conceitos científicos.

Segundo Vygotsky é impossível explicar um conceito, os significados são compreendidos, e, um signo é aproximado, relacionado aos signos já conhecidos.

Ele concluiu que só há uma forma de trabalhar com os conceitos científicos: - possibilitando à criança sua aquisição a partir do contexto, favorecendo e possibilitando-lhe perceber os vários usos e funções dos conceitos.

A relação dialética entre os conceitos espontâneos e científicos, estabelecida em um trabalho de elaboração compartilhado entre professor e alunos, possibilita à criança uma crescente capacidade de conceitualização, verbalização e comunicação de suas experiências.

“Durante o processo de educação escolar a criança parte de suas generalizações e significados; na verdade, ela não sai de seus conceitos mas, sim entra num novo caminho da análise intelectual da comparação, da significação e do estabelecimento de relações lógicas. A criança raciocina, segundo as explicações recebidas e, então reproduz operações lógicas, novas para

ela, de transmissão, de generalização para outras generalizações. Os conceitos iniciais que foram construídos na criança ao longo de sua vida no contexto de seu ambiente social (Vygotsky chamou esses conceitos de “diários ou espontâneos”, na medida em que são formados independentemente de qualquer processo especialmente voltado para desenvolver esse controle), são agora deslocados para um novo processo, para uma nova relação, especialmente cognitiva com o mundo e assim nesse processo, os conceitos da criança são transformados e sua estrutura muda. Durante o desenvolvimento da consciência na criança o entendimento das bases de um sistema científico de conceitos assume agora a direção do processo”. (Vygotsky, 1998 p. 174)

Como na escola, o aprendizado assenta-se em relações de ensino intencionalmente estabelecidas e planejadas, em que a criança raciocina com a professora seguindo suas explicações e instruções, reproduzindo as operações lógicas realizadas por ela e que, mesmo sem entendê-las completamente, “a criança apreende significados, modos de agir e pensar, e começa a se dar conta das atividades mentais que realiza e do conhecimento que está elaborando” (Fontana e Cruz 1997:66), Vygotsky considera que a escola possibilita muito mais do que a socialização do saber acumulado historicamente. Ela pode contribuir para que a criança adquira uma compreensão crítica dos fenômenos e das relações sociais, num nível que a prática cotidiana por si só não dá conta. Para contemplarem essa dimensão mais complexa da relação de ensino, o currículo e as práticas pedagógicas devem levar em conta o seu conhecimento do mundo físico e social que a criança já domina o que está elaborando e aquele que ainda não conhece. Nesse processo o professor como mediador entre as crianças e o conhecimento, é o responsável pelo planejamento das atividades desafiadoras que possibilitem trocas, discussões e pela apropriação a elaboração.

As possibilidades do ato de ensinar apontadas por Vygotsky problematizam a docência e trazem-me à lembrança o artigo: “Sobre a Aula uma leitura pelo Avesso” de Roseli Fontana em que ela nos questiona: “*Professora como você prepara a sua aula?*” A autora nos alerta para o fato de que, sendo o ensino uma atividade relacional – uma relação de encontro e confronto entre sujeitos socialmente situados como professor e alunos, a preparação da aula começa muito antes de abrirmos o livro ou proferirmos nossas primeiras palavras. Ela começa como antecipação e expectativa em relação aos alunos.

Nós planejamos projetando nos alunos. A esse projetar também trazemos nossas lembranças às experiências vividas como alunos que fomos e dos professores que tivemos, das aulas expositivas, sem problematizações, sem possibilidades para reflexões, muitas vezes fazendo-nos enxergar apenas a própria interpretação do professor. Todavia também tivemos professores que nos encantaram e nos conduziram com emoção, considerando que o outro a quem a aula se dirige não é “*um ser privado de palavras*” (Bakhtin, 1986) de significados, de

vivências e de experiências: a compreensão é sempre uma réplica à palavra do outro...(Fontana. 2001)

Preocupa-me, então o cotidiano da docência. Ao formar e informar valorizamos alguns procedimentos que vão ao encontro de princípios que se mostram favorecedores ou não das possibilidades de que o ensino alavanque conhecimentos. Nossa própria postura corporal não passa isenta.

Como assinala Fontana:

No comentário público que do texto fazemos na aula, estamos em exposição à dança dos olhos que nos cerca. Pelo tom que imprimimos a nossos dizeres, damos a ver emoções, concordâncias e discordâncias apaixonadas que o texto suscita em nós e também nossa relação com o grupo a quem nos dirigimos. (Fontana. 2001: 34)

Diante dessa dimensão da docência, é central indagar a quem ensino, por ensino, para que ensino.

Fontana lembra a singularidade e a complexidade da “aula”.

“Os lugares sociais do professor e do aluno e as relações de ensino que se produzem entre eles não existem em si. Elas existem e se materializam à medida que os lugares sociais de professor e aluno vão sendo ocupados por indivíduos reais, que se diferenciam em termos de sexo, idade, etnia, classe social, credo, valores experiências vividas, enfim, indivíduos históricos, indivíduos que encarnam histórias singulares que interagem em uma situação histórica concreta numa escala microscópica.” (2001 p.36)

Nessas condições de diversidade, a História pode limitar a imaginação, o saber e a memória dando ênfase a uma exposição lógica e objetiva de fatos, mantidos alheios à vida dos alunos reais ou favorecer a imaginação, o saber crítico e a memória histórica, permitindo que os alunos façam conexões entre os conteúdos sistematizados e a sua realidade, através de situações que lhes possibilitem avançar em direção a outras e outras apropriações e elaborações.

Ao optarmos por uma ou outra forma de ensinar, estamos problematizando os fins sociais da escola e da concepção de conhecimento instaurada na sala de aula. Segundo Cortella (2002), no mais das vezes, o Conhecimento é entendido como algo acabado, pronto, encerrado em si mesmo, sem conexões com sua produção histórica.

Essa concepção silencia, pois não há o que discutir naquilo que se apresenta como pronto e acabado. Resta apenas aceitá-lo ou recusá-lo por inteiro.

Focalizado como produção histórica, e, portanto em processo, o conhecimento suscita interlocução frente aos múltiplos pontos de vista e suas condições de produção. Possibilitar à criança perceber que o mundo é feito de múltiplos que se articulam, contraditoriamente em uma totalidade complexa é o desafio do ensino de História.

Como destaca Thompson não há “*verdade absoluta*” em relação à visão histórica, pois esta se modifica segundo as visões e preocupações de cada geração, sexo, nação ou classe social, levando-nos a respeitar dimensões não só subjetivas, mas também objetivas, no ato da produção do conhecimento histórico.

Também G. Snyders (2001) enuncia o papel da escola e do conhecimento dentro dela: A singularidade da “minha escola” é transformar os conteúdos escolares a ponto de colocar em primeiro plano a obra-prima e a alegria da obra-prima; uma escola que ambiciona confrontar o aluno com as conquistas humanas essenciais na esperança de que ele alcance assim as alegrias essenciais (p.11)

Segundo ele, as alegrias essenciais não são essenciais ao factício – a experiência imediata da criança:

Minha escola quer achar possível uma continuidade entre a vivência do aluno, seus valores, gostos, expectativas, os problemas que ele coloca a e a cultura que a escola lhe oferece. Continuidade ao mesmo tempo para que os alunos sejam pessoalmente afetados pelo que lhes é ensinado e para que tenham confiança na possibilidade de ter acesso ao que lhes é ensinado.(p.39)

Como produzir essa continuidade?

4. NASCE UM PROJETO...

4.1. Assumindo uma concepção de História e buscando uma metodologia de ensino

O redimensionamento dos meus conceitos de História e de ensino, mediado pelas insatisfações que experimentava na escola, levou-me a reavaliar meu planejamento e o que eu pretendia com ele, assim como o efeito que as aulas de História produziam em meus alunos. Preocupada em mudar a direção de meu trabalho, elaborei um projeto de ensino que levasse em conta a faixa etária e a realidade sócio-cultural das crianças com quem trabalho, a centralidade da linguagem e da interlocução na elaboração do conhecimento e uma concepção de História que possibilitasse a mim e às crianças a busca de História vivida, individual e coletivamente, a partir das experiências histórico-sociais das crianças e do grupo a que pertencem. Um exercício comum de atenção e registro de fragmentos do cotidiano, Um exercício comum de atenção e registro das marcas do passado, da memória... Um exercício comum de compreender, mediados pela História, as marcas desse passado e desse presente.

Inspirada em Vygotsky, elegi a elaboração do conceito do projeto como um todo.

Considerando a articulação entre conceitos espontâneos e conceitos sistematizados (nas palavras de Vygotsky) e a articulação entre o factício e a cultura escolar (nas palavras de Snyders) o ensino de história, nas séries iniciais mostra-se complexo. Ele não é um filme sobre o passado que o professor explica aos alunos, descrevendo como os fatos vividos se sucederam, prática ainda dominante. Mas também não é a simples escuta das vivências das crianças. Partiu daí minha preocupação com uma metodologia. Como trabalhar a História com as crianças de modo a situá-las no momento histórico em que vivem, de modo a levá-las a perceber os fatos que acontecem ao seu redor são história e, são partes de sua história como lhes desenvolver o sentimento de pertencimento? Os alunos no início do primeiro grau mostram interesse por temas em cujo centro estão eles mesmos. Eles mostram-se curiosos sobre a própria vida, demonstram interesse em buscar explicações para as suas experiências.

Assim, a recuperação da própria história da criança, dos fatos ocorridos na família pareceu-me uma alternativa para reconhecimento de sua posição no grupo familiar, das relações sociais de que participa do tempo histórico.

Aproximei-me da literatura infantil, como uma estratégia metodológica que pode incentivar o aluno a partir das histórias lidas, a buscar os seus traços de origem nos objetos e pessoas que o rodeiam.

Essa aproximação com a literatura foi mediada pelos estudos de Galzerani que aposta nas potencialidades educacionais da imbricação entre campos do saber historicamente apartados, isto é, a literatura e a história. Ela assim fundamenta essa imbricação:

Concebo a literatura como documento, engendrado num dado momento histórico por um dado autor. Mais do que um documento considero a literatura como um “momento histórico”, segundo nos coloca Michel Foucault. Isto é, muitas vezes como voluntariamente produzida por quem detém o poder de perpetuação de imagens. Literatura capaz de abarcar práticas, visões e sensibilidades, permitindo, pois a apreensão destas dimensões não como “naturais”, psicologicamente compreensíveis, mas como historicamente dadas. (mimeo s/d)

A autora nos explica que: “o movimento educacional que se propõe a imbricar história e literatura, não se funda apenas no esforço de tornar transparente o complexo processo de produzir a história nas obras literárias. A interpretação, a produção articulada de sentidos que se objetiva, abre-se igualmente para o fato de que a obra literária é preche de sonhos, fantasias e criações pessoais”.

Ela nos cita o filósofo Walter Benjamin, que enfatiza não se tratar de distanciar-se do sonho em nome da “realidade”, mas de distanciar-se da realidade dominada pelo mito, em nome de uma “realidade”, que tem a potencialidade de introduzir a dimensão utópica do sonho.

A literatura é arte, pois apresenta um discurso estético e também permite um trabalho de intertextualidade. Mas que relações podemos estabelecer entre a produção do conhecimento histórico e o discurso literário?

Há ainda que se considerar, na Literatura, a idéia da vicariedade. José Paulo Paes em seu livro *A Aventura Literária* questiona: “*Pois não é a Literatura de prosa de ficção uma forma vicária de aventura?*” A vicariedade oferece ao leitor meios de viver pela imaginação uma outra vida que não a sua própria, pelo menos durante o tempo de leitura. Pelo seu poder vicariante, o autor destaca:

“que a ficção tem inclusive um efeito pedagógico sobre nós quando mostra um exemplário tão rico quanto o da própria vida, a multiplicidade dos dilemas e opções, de possibilidades e limites de ação com se defronta a cada passo, múltipla também, conquanto una, a condição humana promovendo com isso (...) uma espécie de educação sentimental nossa para fora das páginas do livro”. (Paes 2000 p.7)

Percebo a Literatura como mediadora, ao possibilitar o uso da imaginação, com o seu poder vicário e também como um possível documento.

Além disso, como arte, a literatura vem carregada de valores estéticos e de uma ludicidade que possibilita à criança viajar em sua imaginação e perceber fatos que podem estar relacionados com a realidade, refletir e discutir sobre eles.

Vygotski, no campo da psicologia do desenvolvimento contribui com relevantes aportes para a discussão da relação entre conhecimento e imaginação. Ele questiona o critério que traça uma fronteira impenetrável entre imaginação e realidade, ou entre paixão e razão e esclarece que podemos contestar esta concepção quando admitimos que a imaginação sendo base de toda atividade criadora manifesta-se por igual em todos os aspectos da vida cultural.

Rodari (1982) complementa essa afirmação ao colocar que: *“A função criativa da imaginação pertence ao homem comum, ao cientista, ao técnico; é essencial para descobertas científicas bem como para o nascimento da obra de arte; é realmente condição necessária da vida cotidiana”*.(p.139)

Germes da imaginação criativa, reforça Vigotsky, manifestaram-se nas brincadeiras dos animais: assim, manifestaram-se ainda mais na vida infantil. A brincadeira, o jogo, não é uma simples recordação de impressões vividas, mas uma reelaboração criativa deles, um processo através do qual a criança combina entre si os dados da experiência no sentido de construir uma nova realidade, correspondente às suas necessidades. Todavia, exatamente porque a imaginação trabalha apenas com matérias colhidas na realidade (e por isso pode ser maior no adulto), é preciso que a criança, para nutrir sua imaginação e aplicá-la em atividades adequadas que lhe reforçam as estruturas e alongam os horizontes, possa crescer em um ambiente rico de impulsos e estímulos em todas as direções”. (idem ,ibidem)

Vygotsky demonstra uma preocupação voltada para as conseqüências da atividade humana, na medida em que esta transforma tanto a natureza como a sociedade e afirma:

“Embora o trabalho dos homens e das mulheres no sentido de melhorar o seu mundo esteja vinculado às condições materiais de sua época, é também afetado pela capacidade humana de aprender com o passado; imaginar e planejar o futuro. Essas habilidades especialmente humanas não estão presentes nos recém-nascidos, mas já aos três anos a criança pode experimentar a tensão entre desejos que só podem ser satisfeitos no futuro e necessidade e gratificação imediata. (...) A imaginação é uma nova formação que está presente na consciência da criança mais nova totalmente ausente nos animais e apresenta uma forma especificamente humana de atividade do consciente. Com todas as funções da consciência ela também surge originalmente da ação. O velho adágio que diz que o brinquedo é a imaginação em ação, pode ser invertido. Podemos dizer que a imaginação nos adolescentes e escolares é brinquedo sem ação.” (Vigostk 1.991 p.172-173)

Ancorada nesses pressupostos desenvolvi o projeto que descreverei a seguir. As atividades nele propostas foram desenvolvidas ao longo do primeiro semestre do corrente ano letivo e tiveram como objetivo possibilitar a cada criança a elaboração do conceito de História, percebendo-se como agente histórico e identificando os recursos de que pode dispor para o conhecimento de sua história.

Nessas atividades, articularam-se diferentes áreas de conhecimento –História e Literatura – e diferentes linguagens, como desenho e fotos. Recorri também a depoimentos e entrevistas com pais e avós e a documentos pessoais das crianças. Os depoimentos foram escritos e as entrevistas gravadas.

As famílias tiveram a oportunidade de assistir a uma apresentação em Power Point da história reunidas pelas crianças, ilustradas com suas produções e fotos.

A cada final de aula ou mesmo durante as rodas de conversas, procurei registrar momentos do meu trabalho: minhas indagações, as falas das crianças e suas emoções. Em meio a agitação da sala de aula, entre as minhas propostas, as crianças iam relatando suas vivências e explicitando seus sentimentos.

As crianças motivadas narravam fatos de suas vidas. Todas tinham sempre algo para comentar. As aulas eram agradáveis para mim, pois não era a única a narrar, os alunos também experimentavam o prazer da narração, narrativa esta que segundo Benjamim (1987:

não está interessada em transmitir o “puro de si” da coisa narrada, como uma informação ou relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida tirá-la dele. Assim se exprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. (p.205)

Nessas rodas de conversa, às vezes a agitação provocada pelo interesse em participar exigia a minha mediação. Eu me deslocava para o centro do grupo e registrava no quadro os dizeres dos alunos, na intenção de fazê-los estabelecer relações entre as várias concepções que expressavam. Percebi que apesar de ser uma professora já com um certo tempo de exercício, há muito que se aprender e experimentar. Cada turma é uma turma, cada criança é única em sua esperança de aprender, de compartilhar.

Procurei documentar meu dia-a-dia neste projeto atenta a todas as impressões que as crianças explicitavam ao desenhar, a cada leitura realizada, a cada indagação feita. Meus registros fizeram parte da metodologia do meu trabalho como professora e como pesquisadora do processo que compartilhava com os alunos. Estas anotações serviram-me de norte para retomar o assunto com as crianças, avaliar e redimensionar as ações desenvolvidas. Como prosseguir? O que motivara cada criança a participar mais?

As mudanças nas necessidades, os interesses, os diferentes costumes, hábitos da sala de aula e da aula de História e os dizeres das crianças foram tomados por mim como indicadores da elaboração do conceito de História.

4.2. Tecendo o projeto e os primeiros fios

O projeto foi desenvolvido em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental de Campinas, com alunos de 3ª série, de quem eu era professora.

Iniciamos o projeto com o conceito de História. Nas primeiras aulas do início do ano solicitei que as crianças representassem através de um desenho o que era História para eles. Em minha proposta mencionei que eles poderiam levar em conta o que lhes fora mais significativo no ensino de História até aquele momento.

Entre as reações diversas: houve alunos que correram me contar o que iriam fazer, muitos não entenderam a proposta, outros, com quem era sempre preciso instigar as enunciações e outros que com autonomia, iniciaram o trabalho, deparei-me com elaborações como as que se seguem:



HISTORIA

ZOMULO

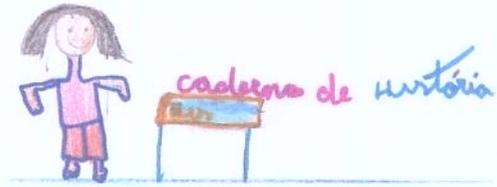


História

Monique 3^a Série A nº 24

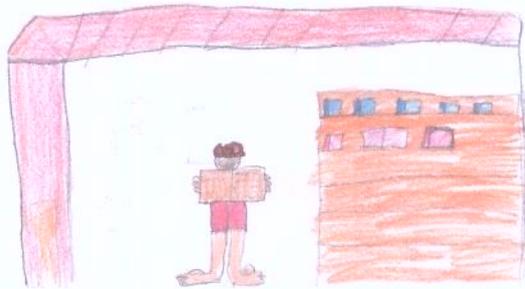


história



história

Suzana Pereira Rosa Almeida
3ª série - 4 no 32



História



Maryara
Maryara
Sousa





Marcos: "Eu desenhei um castelo e um dragão, porque me lembrei de um filme que vi."

O Rômulo em uma primeira tentativa fez o globo terrestre e depois um dinossauro e explicou: "Eu quis representar a história do mundo, mas como não consegui desenhar os outros continentes fiz um dinossauro para representar a história do mundo".

Algumas outras crianças desenharam animais pré-históricos.

Monique: "Eu queria mostrar a história do Brasil, então fiz a bandeira do Brasil".

Susana: "Meu desenho representa as histórias que estão nos livros"

Outra aluna desenhou uma carteira e escreveu caderno de História

Mayara: "Eu quis mostrar a história que está nos documentos, por isso desenhei um RG".

Quando perguntei ao Gean sobre seu desenho ele começou a chorar. A ilustração mostrava uma situação de vida real, tão real a ponto de mexer com os seus sentimentos. Contou-me sobre alguém de sua família que estava sendo agredido. A história envolvia polícia e acabou por provocar-lhe constrangimento.

Os desenhos das crianças expressam algo, contam uma história em que elementos de situações vividas são organizados em respostas à solicitação da professora. Neles, a história

aparece sob diferentes sentidos. Ela é a narrativa a que a criança tem acesso através dos livros e dos filmes. Ela é o passado. O passado remotíssimo reconstituído pelos indícios. É também a História do Brasil. De que Brasil? Do Brasil da Bandeira, um símbolo que, em sua abstração, nos remete a uma experiência de pertencimento – somos brasileiros, somos parte – de contornos ambíguos. Ela está no caderno, é coisa de escola. Ela está nos documentos e também no cotidiano, naquilo que nos acontece, que mexe com nossos sentimentos e valores.

Mesmo sem o saber as crianças reapresentam no conjunto dos fragmentos de suas experiências escolares, a diversidade de sentidos que a palavra história tem em nossa língua e também indiciam significados sistematizados do conceito de História presentes nas discussões epistemológicas e historiográfica.

Nas línguas latinas conforme destaca Le Goff:

“... história, exprime dois, se não três, conceitos diferentes. Significa:

1. esta “procura das ações realizadas pelos homens” (Heródoto) que se esforça por se constituir em ciência, a ciência histórica;
2. o objeto de procura é o que os homens realizaram. Como diz Paul Veyne, “a história é quer uma série de acontecimentos, quer a narração desta série de acontecimentos” (1968. p. 423)

Mas a história pode ter ainda um terceiro sentido, o da narração, verdadeira ou falsa, com base na realidade histórica” ou puramente imaginária – pode ser uma narração histórica ou uma fábula. O inglês escapa a esta última confusão porque distingue entre history e story (história ou conto)” (2003. p. 18/19)

Os embates, embora não explicitados às crianças, chegam aos materiais escolares, aos cursos de formação de professores e as alcançam nas salas de aula.

Analisadas assim suas elaborações expressam experiências e tentativas de interpretação pessoais de práticas e significados, de uma determinada sociedade, em um tempo específico, em um certo lugar. E nesse sentido, seus desenhos e dizeres são histórias e neles a referência ao que é coletivo está presente.

A partir dos desenhos propus que os alunos procurassem o significado da palavra História. Pesquisaram em dicionários, livros e conversaram com os pais. À medida que cada aluno ia me dando a sua definição colocava-a no quadro e discutíamos a relação que elas tinham entre si.

Nessa atividade, conceitos espontâneos e sistematizados foram confrontados, comparados e relacionados.

Assim começamos o projeto com a criança em seu presente.

A atividade seguinte foi trabalhada em uma conversa informal em que perguntei às crianças o que poderíamos fazer para descobrir nossas origens e o passado de cada um de nós. Assim continuamos nossas elaborações do tempo, especificando o passado.

4.3 O Passado e os documentos – puxando outros fios

As sugestões dadas foram: pesquisar em fotos antigas, buscar informações nos documentos e conversar com os parentes mais velhos.

Sabrina comentou: *“Eu pergunto as coisas para a minha avó.”*

A Rafaela disse: *“Eu pergunto tudo, como era antigamente, as ruas, se tinha ou não movimento, como eram as escolas, como as crianças brincavam. Ela me conta tudo.”*

Perguntei-lhes onde mais poderíamos encontrar informações sobre a nossa vida e surgiu novamente a palavra documento. Assim, para iniciarmos a busca do passado, ou seja, dos fatos que já ocorreram, a cada um foi solicitado que trouxesse uma cópia de um documento, iniciando a investigação de sua história pela documentação. Trouxeram a Certidão de Nascimento onde está registrado o início da vida de cada criança. Este documento foi analisado por eles, observando as informações contidas: data de nascimento, o local, a filiação. Depois cada criança anexou essa cópia em seu caderno deixando assim registrado..

Também analisamos uma carteira de identidade e as informações que ela contém além da foto e o órgão oficial responsável pela sua emissão. Como nem todos os alunos possuíam esse tipo de documento, construíram a sua carteira de identidade, completando uma réplica do formulário com as informações pedidas e utilizando as informações do registro de nascimento. Cada um colocou sua digital e colou sua foto.

Minha preocupação foi permitir que as crianças elaborassem uma representação pessoal sobre um objeto da realidade ou conteúdo a ser estudado.

Para Coll (1998) *“essa elaboração implica aproximar-se de tal objeto ou conteúdo com a finalidade de apreendê-lo: não se trata de uma aproximação vazia, a partir do nada, mas a partir das experiências, interesses e conhecimentos prévios que presumivelmente, possam dar conta da novidade”*. (p. 19-24)

As crianças concluíram que com o documento prova-se quem é, a origem da pessoa, além de identificá-la.

Com a certidão de nascimento e a carteira de identidade, aproximamo-nos da noção de documento, que aparecia nas elaborações das crianças sistematizadas.

Os documentos de identidade, em sua materialidade histórica, produziram-se em função das necessidades que as sociedades enfrentaram de controlar suas populações. Essa dimensão dos documentos de identidade pode ser problematizada com as crianças, perguntando-se a elas e sugerindo que observem os espaços em que esses documentos tornam-se necessários.

Se os documentos contavam-nos algumas coisas sobre seus portadores, deixavam sem respostas uma série de questões que fazíamos a respeito da história dos sujeitos.

A partir disso os alunos foram desafiados a reconstruir a própria história, a descobrir o próprio passado em conversas com os pais.

Foi enviada aos pais uma proposta de relatar a história de seus filhos, contando aquilo que lembravam, fatos e detalhes curiosos.

Tivemos um retorno muito favorável dos pais que nos enviaram não só o relato sobre seus filhos como as fotos deles de quando eram pequenos:

A mãe da Amanda escreveu como se fosse a própria filha narrando a sua história:

“Quando minha mãe soube que estava grávida ela ficou muito contente e feliz e o meu pai também, porque eles queriam mais um filho e a minha família também ficou feliz, pois a chegada de mais um bebê era felicidade para todos.

Meu pai queria que meu nome fosse Ana Flávia e a minha mãe queria que fosse Amanda. Se fosse homem seria Hélio. Os meses foram passando e minha mãe estava preparando tudo o meu nascimento, minha mãe fez várias ecografias para saber o meu sexo, porém não deu para ver.

Numa segunda – feira no dia 29 de Julho de 1996, às 18 horas e 25 minutos eu vim ao mundo. Eu era uma menina, meu parto foi uma cesariana e era muito saudável. Pesava 3,130 quilos e media 49 centímetros. Era magra com rosto gordinho e bochechudo. Tinha muito cabelo e era preto e espetado. O meu pezinho era muito pequeno e todos comentavam dele.

Meu pai me viu assim que eu fui para o berçário e ele ficou muito emocionado, pois ele sempre acreditou que eu seria uma menina. Eles já tinham um menino e comigo teriam um casal.

Todos ficaram muito contentes e alegres com a minha chegada. Meu nome ficou sendo Amanda.”

Uma outra história contada pelo pai...

“No dia 02/01/1996, uma manhã de terça-feira, começava mais um ano de trabalho, quando recebi um telefonema de minha esposa dizendo que o nosso bebê estava chegando. Confesso que foi uma grande corrida até o hospital, onde nasceu um menino forte e saudável.

Eu e sua mãe já havíamos escolhido o nome de Alfredo, uma homenagem aos bisavós materno e paterno que tinham o mesmo nome.

O Alfredo foi o primeiro neto de seus avós paternos e maternos o que me encheu de alegria e orgulho.

No início não foi nada fácil, qualquer choro do Alfredo estávamos imediatamente no médico aflitos. Passei muitas noites com ele em meus braços e ficava andando com o carrinho de bebê pelo quintal até ele adormecer.

O tempo passou e o meu bebê foi crescendo cercado de muito carinho de todos da família.

Aos três anos ele já sabia o nome de vários carros, o que me deixava muito feliz, pois trabalho nessa área. Tentei na medida do possível levá-lo para passear em praias, parques, chácaras shoppings e até falar com Papai Noel.

Brincamos muito. Hoje sinto que ele iniciou sua vida muito bem,

Desejo ainda lhe proporcionar muitas alegrias, pois além de ser um pai também serei sempre seu amigo”.

J. R. M.

Afeto e emoção entrelaçados aos rituais e práticas culturais deram-se a ver nos depoimentos. A escolha do nome, os rituais médicos, a posição da criança na família, de práticas educativas: a matéria prima da História é a própria experiência humana.

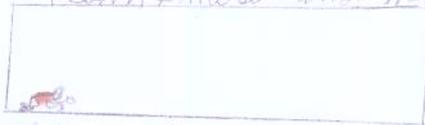
Todo indivíduo vive de uma geração até a seguinte uma biografia numa determinada sociedade e dentro de uma seqüência histórica. A biografia materializa o tempo, uma noção que a criança ainda elabora. O passado ainda é uma abstração para ela, em cuja experiência tudo é recente.

A partir dessa evidência foi proposta uma discussão sobre nós, os seres humanos: “Como percebemos que o tempo passa para nós? De que maneira isso acontece? O que muda e o que fica”?

Foi-lhes pedido que representassem através de ilustrações momentos significativos de suas vidas durante o seu crescimento.

homf Bruno 3^a GerUA

lu com 7 meses imantibonnia



lu com 5 anos assistente televisao



lu com 7 anos jogador de gol



Gabriel
9/6/2005



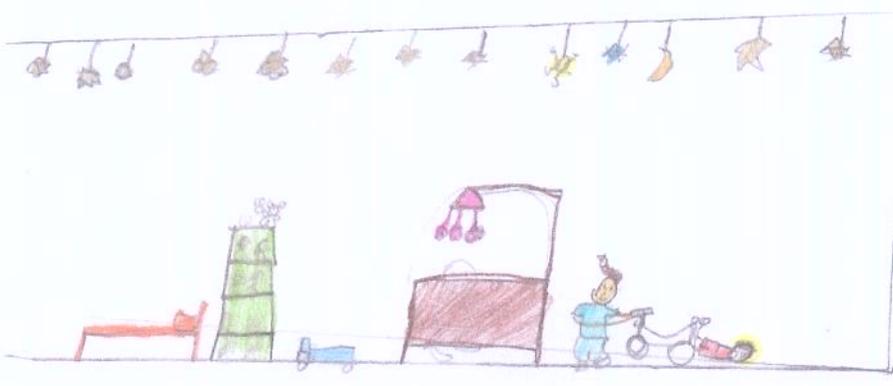
A qui é meu
pai a pedido
para ele porque
eu chorei muito

A qui é da
fazenda 7 anos



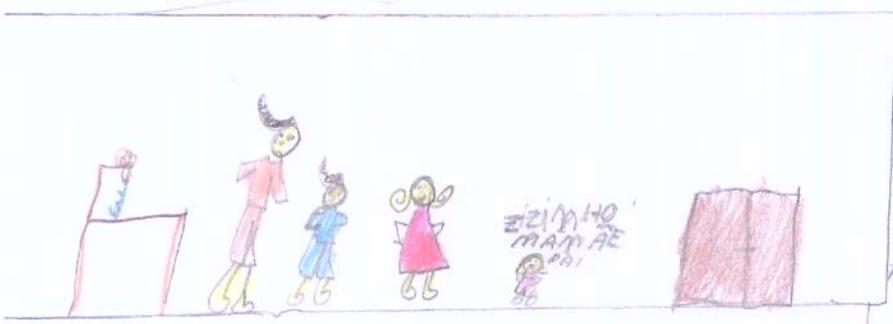
A qui são eu
que com a
fazenda faço
para pegar um
peixe

Nome: Ingrid Luzia de Carvalho



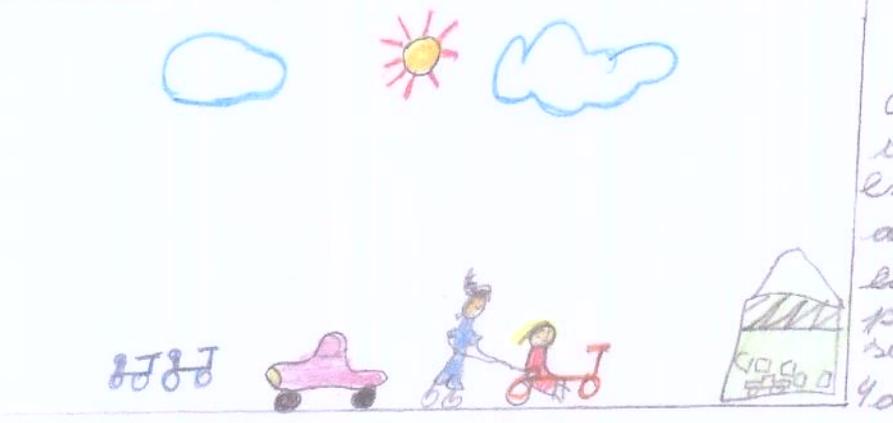
Quando meu irmão me deu o meu de bicicleta eu tinha um ano

1 ANO



Quando eu falei tudo de uma vez gigante porque eu não sabia falar Joãozinho 2 ANOS

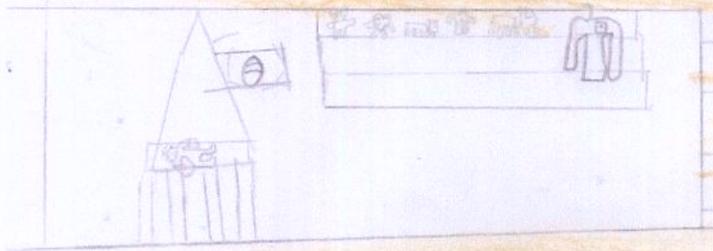
2 ANOS



Quando meu irmão me ensinou andar de bicicleta eu vivia feliz porque eu não sabia andar 4 anos

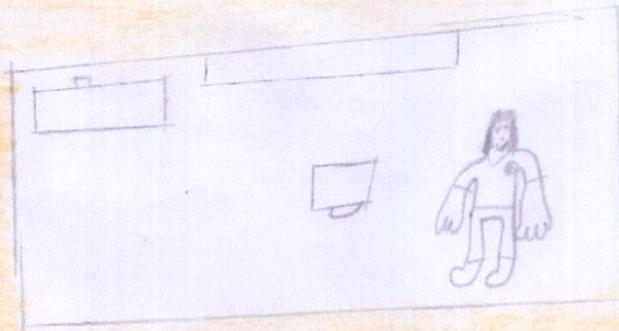
4 anos

Romulo Henrique de Oliveira
3^o A



Eu com três dias no meu quarto

Eu no meu aniversário
rio de três anos



Eu com nove anos na minha classe fazendo a minha lição no dia
nove de junho de agora é nove horas da manhã e trinta minutos.

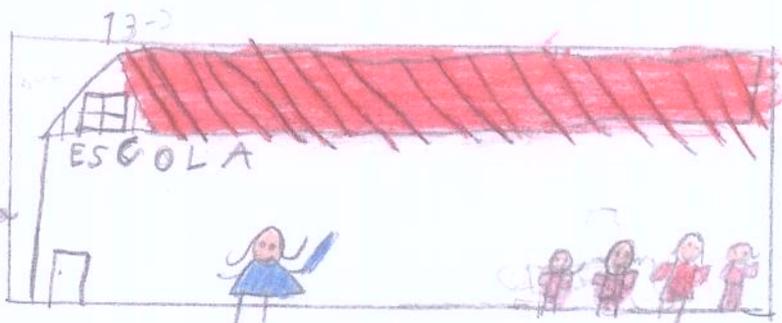
Murilo H.

Murilo H.



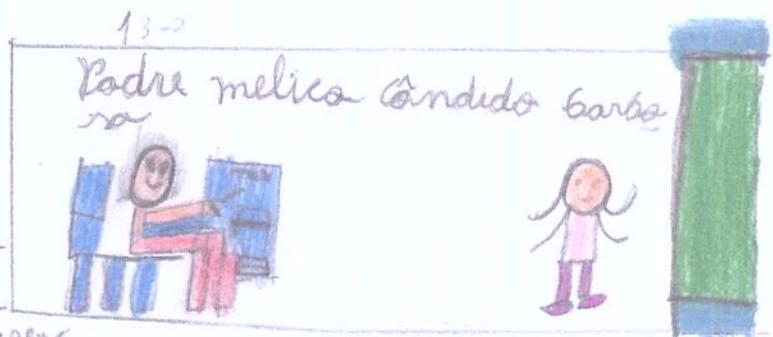
Esse é meu aniversário de 1 ano de idade quase toda minha família veio e eu moro em Sumaré

Aqui eu estou no pre e aqui a professora cantando



E aqui eu estou na terceira série.

E a professora dançar e ela mesma tá dançando na classe.



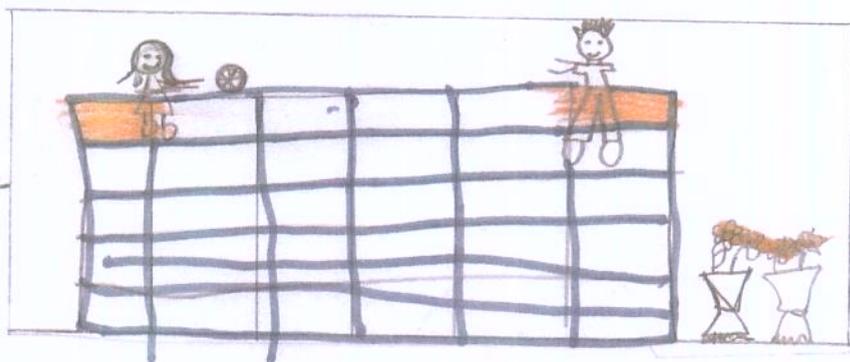
Nome: Rafaelo 3ª Serie C



Rafaela

→ eu estava com 8 meses e tentando colocar o dedo no tambo

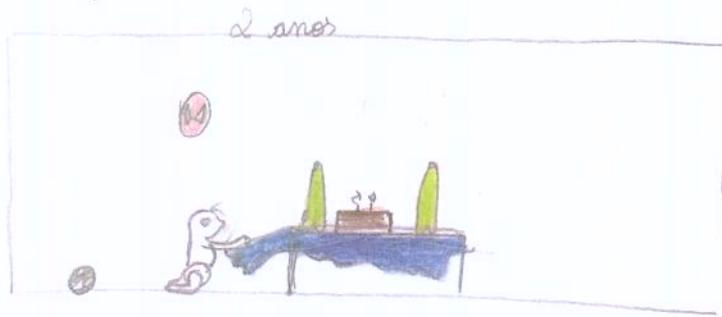
Rafaelo eu estava brincando em cima do muro com meu irmão com 4



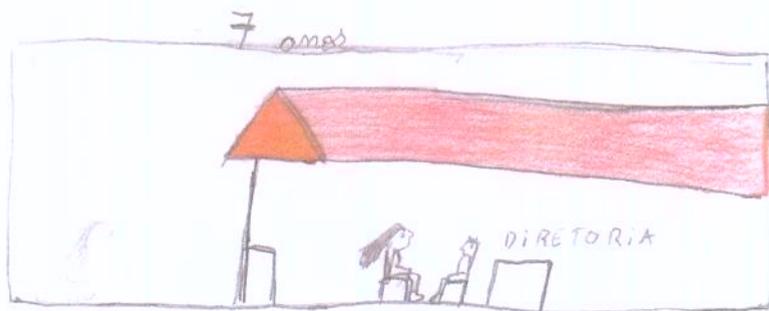
Rafaelo

→ eu estava tentando falar com 9 anos

Richard 3 a

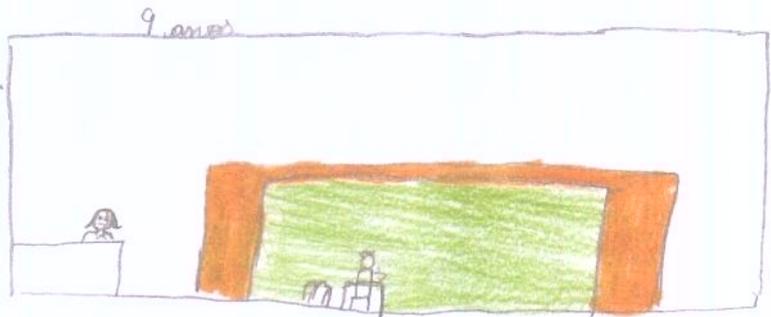


era meu aniversário
e eu segurando
o balão



estudando
uma
vaga

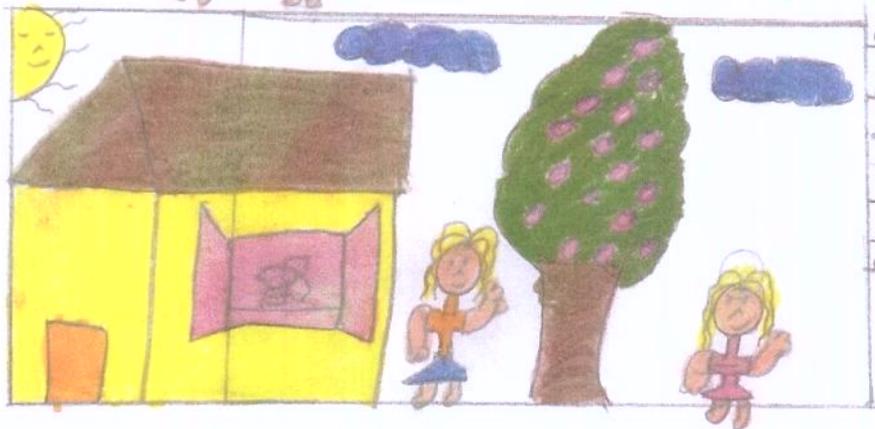
eu na minha sala
3º



Banana da S. Nevaís



Minha festa de
Um ano.



Eu estou
na casa
de minha
tia e neste
desenho
estou com
dois anos.



Eu regordo
a flor.
Eu tenho 10
anos.

Ao retomar os trabalhos, as crianças em conversas comigo ficaram comentando os desenhos e as lembranças de suas vidas. Além das anotações que haviam posto ao lado dos desenhos. Elas citam transformações e permanências tanto nos aspectos pessoais como no ambiente e na condição de realizar algo:

Rafaela – *“Quando eu era pequena eu pegava uma coisa e punha na boca, hoje quando eu pego uma coisa eu olho e digo se é bonito ou feio”*.

Ana – *“Quando eu era bebê eu chorava quando tinha fome. Agora eu não choro mais, eu peço ou pego”*.

Sabrina – *“Eu não sabia assoprar a velinha no meu aniversário de dois anos.”*

Ingrid – *“Professora, eu tenho até hoje, no teto do meu quarto, essas estrelinhas que brilham no escuro (...) Eu também não sabia falar João..Zinho, por isso eu falava Zinho, depois Zizinho, isso com dois anos. Eu ainda tenho estas estrelinhas que brilham no escuro, no teto do meu quarto (e apontou o desenho)”*.

Ao continuar nosso projeto, as crianças nas discussões realizadas, iniciavam em seus comentários que reconheciam que a história de cada uma também envolvia a história de seus antepassados. Foi-lhes proposto que buscassem informações sobre os avós, bisavós e outros. Dessa forma, mais uma vez o ponto de partida foi a realidade vivida pelo aluno, ligada à sua própria experiência.

Ao retornar os depoimentos, cada criança construiu uma árvore genealógica. Surgiu então, um novo conceito a ser trabalhado: “genealogia”, ou seja, a história da família, cuja pesquisa envolvia conversas com os parentes mais velhos, examinar fotos e documentos. O prazer com que realizaram esse trabalho demonstrou que a criança se interessa por tudo aquilo que está ligado ao meio cultural que a envolve direta ou indiretamente como no caso da família.

Nessa atividade cabe destacar a relação das crianças com as palavras. Quando eu disse aos alunos que nós iríamos tentar *reconstruir* a história de cada um, ou parte dela. A palavra reconstruir foi assim significada.

Sabrina: *“É uma coisa que já está feita e você vai fazer de novo”*.

Amanda: *“É escrever de novo a história”*.

Gean: *“Se rasgar o papel você escreve de novo”*.

Gabriel: *“Reconstruir é construir de novo”*

Outras crianças não se aventuraram responder. A palavra não era conhecida. Os que participaram da discussão tentaram refletir sobre palavras das quais o significado parecia mais conhecido como: refazer e construir. Reconstruir então seria fazer de novo.

Após essa discussão perguntei sobre o que seria preciso para reconstruir a história. Algumas crianças responderam: “memória”. Diante disso eu indaguei:

- O que é memória?

As crianças tinham uma idéia do que era memória, no entanto, nem todas sabiam explicá-la com suas palavras:

Sabrina: *“É uma coisa que temos dentro da cabeça que ajuda a gente lembrar das coisas”.*

Luiz: *“Por exemplo: você fala algo para mim e eu tenho que guardar na memória, como o número do seu telefone”.*

Rubens: *“Memória é cérebro”.*

Amanda: *“É um negócio que a gente tem no cérebro que faz a gente se lembrar das coisas”.*

Djalma: *“A gente escuta uma história e guarda na memória para lembrar no futuro”.*

Rafaela: *“A memória ajuda você na escola. O que eu aprendi na 1ª série, posso lembrar na 2ª”.*

Luiz: *“Você lembra as palavras que aprende depois tem que lembrar na hora de escrever”.*

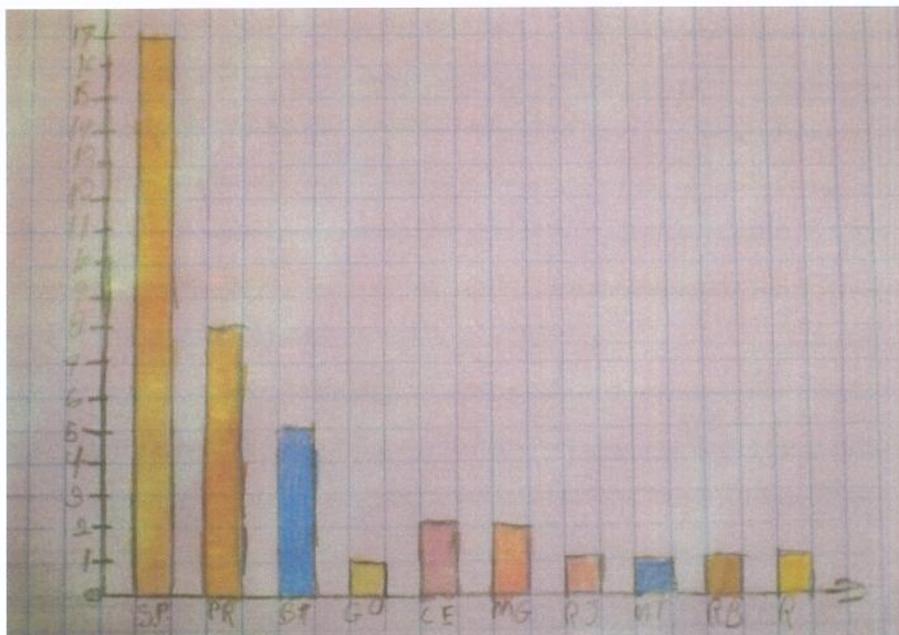
O mesmo aconteceu quando surgiu no decorrer das aulas a palavra genealogia. Esta foi mais difícil. As respostas não vieram de imediato. Alguns dias se passaram para que retomássemos a discussão. Poucas já haviam ouvido essa palavra e procuraram descobrir o significado dela e a relação com o que estávamos trabalhando.

Para apropriar-se dos conhecimentos, a criança necessita interagir com o outro, precisa comunicar-se através da fala; pela mediação da palavra a professora estabelece conexões entre o universo lingüístico da criança e um universo mais amplo, pois pela palavra ela age sobre as suas elaborações. A fala tem um papel fundamental no processo de aquisição e transmissão do conhecimento, sendo a forma mais utilizada pela qual a professora intervém no processo de aprendizagem, imprimindo uma direção à atividade intelectual da criança. *“Ela destaca uma palavra, transformando-a no foco da atividade das crianças. Pergunta o seu significado, questiona o significado apresentado pelas crianças pedindo que justifiquem a palavra destacada... e outras palavras.”* (Fontana e Cruz. 1997:79).

Ao realizar a pesquisa sobre o próprio passado descobriram o lugar de origem de seus familiares antepassados. As informações foram organizadas em um quadro e posteriormente foram feitas uma tabela e um gráfico.



Estado de origem dos Pais	numero de pais
São paulista	17
Paraná	8
Bahia	5
Cariacá	1
Coaraci	2
Mina Gerais	2
Rio de Janeiro	1
Mato Grosso	1
Rio Branco	1
Rio Grande do	1



“Se nós fizéssemos um gráfico mostrando as cidades de origem de nossos pais, ao invés de apenas os estados, ele seria bem maior do que este que fizemos”. – comentou um dos alunos.

Através desse gráfico, os alunos concluíram que seus parentes se deslocaram do lugar de origem, pois “a maior parte nasceu em outra cidade ou outro estado e que vieram para Campinas em busca de melhores condições de vida ou tentar uma vida nova”.

Novamente na roda de conversa foram socializados os depoimentos a respeito dos deslocamentos realizados pelos familiares deles:

Gean: “Antigamente era só roça e eles trabalhavam lá. Venderam essa roça e compraram outra, com uma casa um pouco maior. Depois venderam de novo e vieram para Campinas para tentar uma vida nova. Eles falaram que lá a vida era muito difícil.”

Gabriel: “Meu pai morava na roça com minha avó e meu avô em Mandaguari, no Paraná. Minha avó queria muito mudar para Campinas para tentar uma vida nova. Resolveram vender a roça. Viajaram e chegaram em Campinas. Meu pai trabalhava como caminhoneiro viajando. Ele parou em um restaurante e conheceu a minha mãe que era garçonete. Foi assim que meu pai conheceu minha mãe”.

Sabrina: “Minha mãe morava na roça em Guanambi, Bahia. Como a vida lá era muito difícil, eles tinham que pegar água na lagoa pra fazer todo o serviço: lavar roupa, louça, tomar banho e a lagoa era muito longe. Então, minha tia que era a irmã mais velha achou que em Campinas a vida seria mais fácil e procurou trazer todo mundo para cá”

Essa interlocução lembrou-me uma canção de Chico Buarque que bem caracteriza o processo migratório brasileiro.

O meu pai era paulista
Meu avô, pernambucano
O meu bisavô, mineiro
Meu tataravô, baiano
Meu maestro soberano
Foi Antonio Brasileiro

(Música de Chico Buarque de Holanda, CD Parat

4. 4. A migração uma experiência em comum

Os bairros de periferia da cidade têm sido o destino comum de milhares de famílias, que se vêem obrigadas, por problemas da estrutura econômica brasileira, a deixar o meio rural e procurar trabalho no meio urbano.

A migração para as cidades, que se processou desde a década de 40, em níveis cada vez mais acentuados, se inscreve em um quadro geral de transformações associado à industrialização e à urbanização e tem ressonâncias profundas no comportamento individual, uma vez que implica a modificação de estilo de vida de seus participantes.

A transferência física representa a passagem a outro universo de cultura. Implica uma mudança de posição no sistema de relações econômicas e sociais, uma ruptura das concepções de mundo (espaço, tempo, ambiente, técnicas, usos, crenças). Por outro lado, exige a aquisição de novos conhecimentos, torna imprescindíveis a participação num processo produtivo organizado em moldes diversos aos do meio rural, a reformulação de padrões de conduta e o reescalonamento de valores relacionados em diferentes áreas de interação social.

A ruptura e os reajustes exigidos criam fatores de instabilidade, que somados às condições precárias de vida que os migrantes encontram na cidade (especulação urbana, baixos salários, rotação da mão de obra, desemprego. Subemprego ...) e aos impactos da poderosa Indústria Cultural, configuram uma dramática situação de “desenraizamento”. (Weil 1979). Essas populações vão perdendo o seu passado, vão perdendo sua história.

“O desenraizamento vai retirando do trabalhador a força de pensar a própria força, de realizar o futuro, de pensar uma utopia.” (Bosi 1987.p. 24)

Para nos aproximarmos da história de migração das famílias de meus alunos, das lembranças e das modificações provocadas pela mudança, recorri a duas obras literárias:

“Meus avós alemães” e “Vovô Nasceu em Portugal” de Marilda e Guilherme Del Campo.

“Meus avós alemães” nos conta a história dos avós de uma garota, nascidos em uma cidade antiga, cercada por colinas, bosques e nascentes de águas corridinhas e onde o inverno era rigoroso. Como a vida lá estava difícil, eles decidiram vir para o Brasil, embarcando em um navio de imigrantes para viver uma nova vida.

Aqui, a avó dela preparava as deliciosas guloseimas típicas de sua terra natal como carnes defumadas, chucrute, tortas recheadas com frutas e geléias. Quando a família se reunia era motivo de festa. Seu avô tocava violino e todos cantavam e dançavam. Ele também

contava histórias de reis, castelos e princesas e lhe mandava cartinhas feitas em papel de seda recortadas em forma de casinhas, corações, estrelas, luas... sem esquecer-se de suas bênçãos. Na sua casa as férias eram deliciosas... *“Enquanto espero as próximas férias, em meu quarto junto, aos livros, olho o porta-retrato com a foto dos meus queridos avós. Com o violino tento lembrar uma melodia da Alemanha que o vovô me ensinou e fico aguardando o carteiro. Uma cartinha da vovó há de chegar. Do ...ré...mi...fá...sol...lá ...si...”*

A história “Vovô nasceu em Portugal”, narra sobre o avô de uma criança que nasceu em Portugal, numa aldeia perto das montanhas, região onde havia carneiros, ovelhas e plantações de uva.

“Nas colheitas a alegria era contagiante. Entre votos de saúde, todos dançavam e cantavam (...) quando ele era menino sonhava com navios, viagens e aventuras. Adorava ler sobre descobrimentos, histórias de piratas e seus tesouros.

Um dia, ele conheceu o mar. Entusiasmado, fez-se marujo e aprendeu a pescar bacalhau nas águas geladas do Mar do Norte. (...) Agora vovô sonhava com o Brasil. Arrumou as malas e embarcou num navio de imigrantes. Trouxe consigo uma guitarra antiga e a grafonola com discos de fado. Cheio de entusiasmo e esperança associou-se aos patrícios, abrindo uma padaria perto de uma escola”...

Após a narração das histórias em uma roda de leitura, as crianças comentaram sobre as lembranças e costumes que seus avós trouxeram dos seus lugares de origem. O assunto sobre imigrantes também foi discutido. Nesta oportunidade, de uma forma mais direta, perguntei-lhes se era possível relacionar as histórias lidas com a disciplina de História estudada por eles. Os alunos relacionaram os fatos justificando-se:

Sabrina: *“Dá para fazer uma ligação porque a menina da história conta da origem dela e tem muitos costumes das pessoas alemãs. Ela gosta de torta de maçã, de pirulito e geléias que a avó fazia e esses costumes ele trouxe do lugar de onde ela veio e passou para seus netos aqui no Brasil”.*

Djalma: *“Nós estamos falando em História sobre as pessoas que vieram de outros lugares para o Brasil em busca de uma vida melhor e o livro “Meus avós alemães” fala sobre os costumes dos avós alemães de uma menina, que vieram para o Brasil justamente para ter uma vida melhor.”*

Juliano: *“A história do livro é inventada, mas conta a mesma coisa que nós estudamos. Às vezes o autor conta o que aconteceu na vida dele.”*

Alfredo: *“Ela pode ser inventada, mas conta coisas que acontecem na vida real eu tenho parentes que vieram de Portugal e da Itália.”*

4. 5. A memória – a lembrança do passado e a projeção do futuro

As duas obras literárias lidas trouxeram de volta o tema da memória que já havia aparecido e que fora significado pelas crianças.

Para trabalhar novamente a palavra recorri a obra Guilherme Augusto de Araújo Fernandes de Mem Fox. Nesta obra, através de uma narrativa poética, o personagem Guilherme Augusto, ao descobrir que Dona Antônia, uma senhora idosa, havia perdido a memória, vai em busca do significado da palavra memória e, aos poucos, conversando com os velhinhos de um asilo, reúne vários sentidos da palavra tais como: algo bem antigo, algo que faz chorar; algo que faz rir, algo que vale ouro. Diante disso, ele resolve voltar para casa e ajudar Dona Antônia procurando as memórias que ela havia perdido.

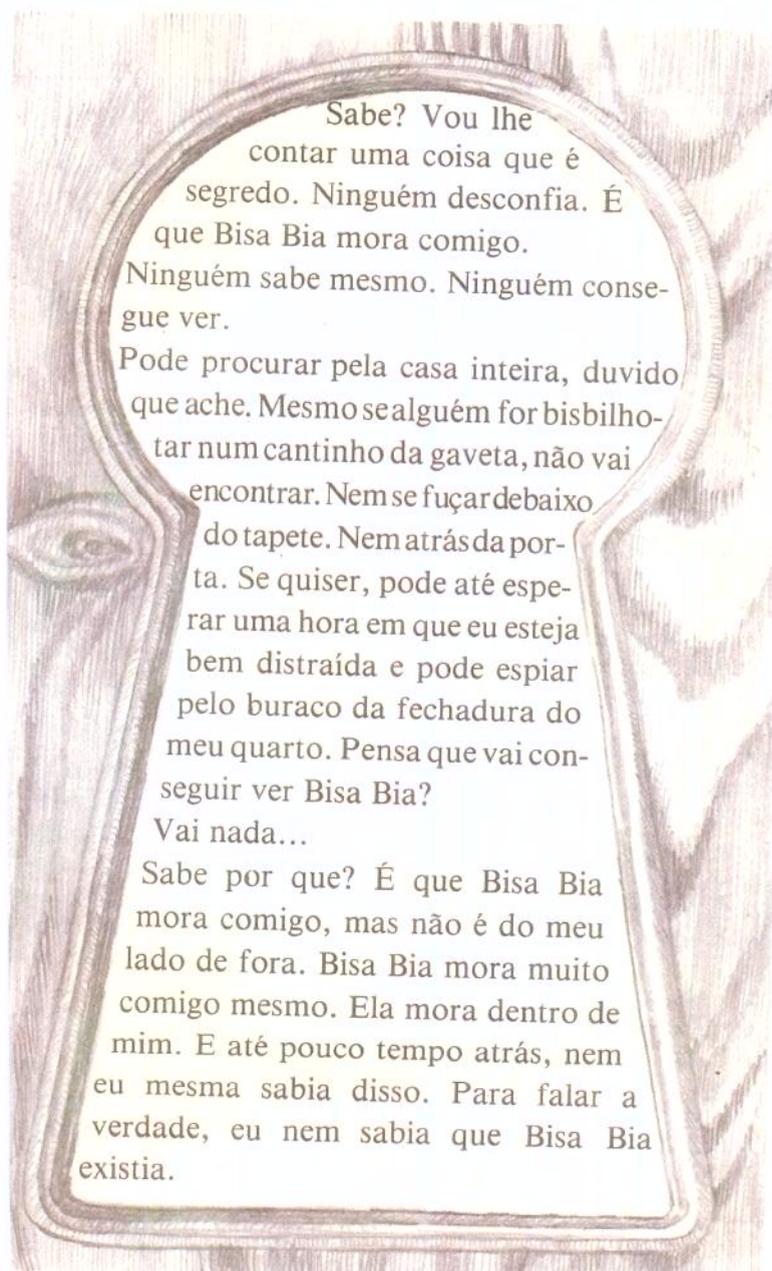
Em uma cesta coloca as conchas que estavam guardadas há muito tempo, uma marionete que sempre fizera todo mundo rir. Lembrou-se com tristeza de uma medalha que seu avô lhe tinha dado e juntou-a aos outros objetos. Encontrou sua bola de futebol que para ele valia ouro e no galinheiro pegou um ovo fresquinho, ainda quente, debaixo da galinha.

Ao visitar Dona Antônia deu a ela uma por uma cada coisa de sua cesta. (...) E então ela começou a se lembrar... Cada objeto trouxe a ela uma rica lembrança. E os dois sorriram e sorriram, pois toda a memória perdida tinha sido encontrada por um menino que não era tão velho assim.

As crianças relacionaram a história lida com a História real: “Assim como Guilherme Augusto recorreu a certos objetos para ajudar sua amiga, também podemos fazer uso de objetos da família, fotos e outras coisas para ajudar a lembrar da história”.

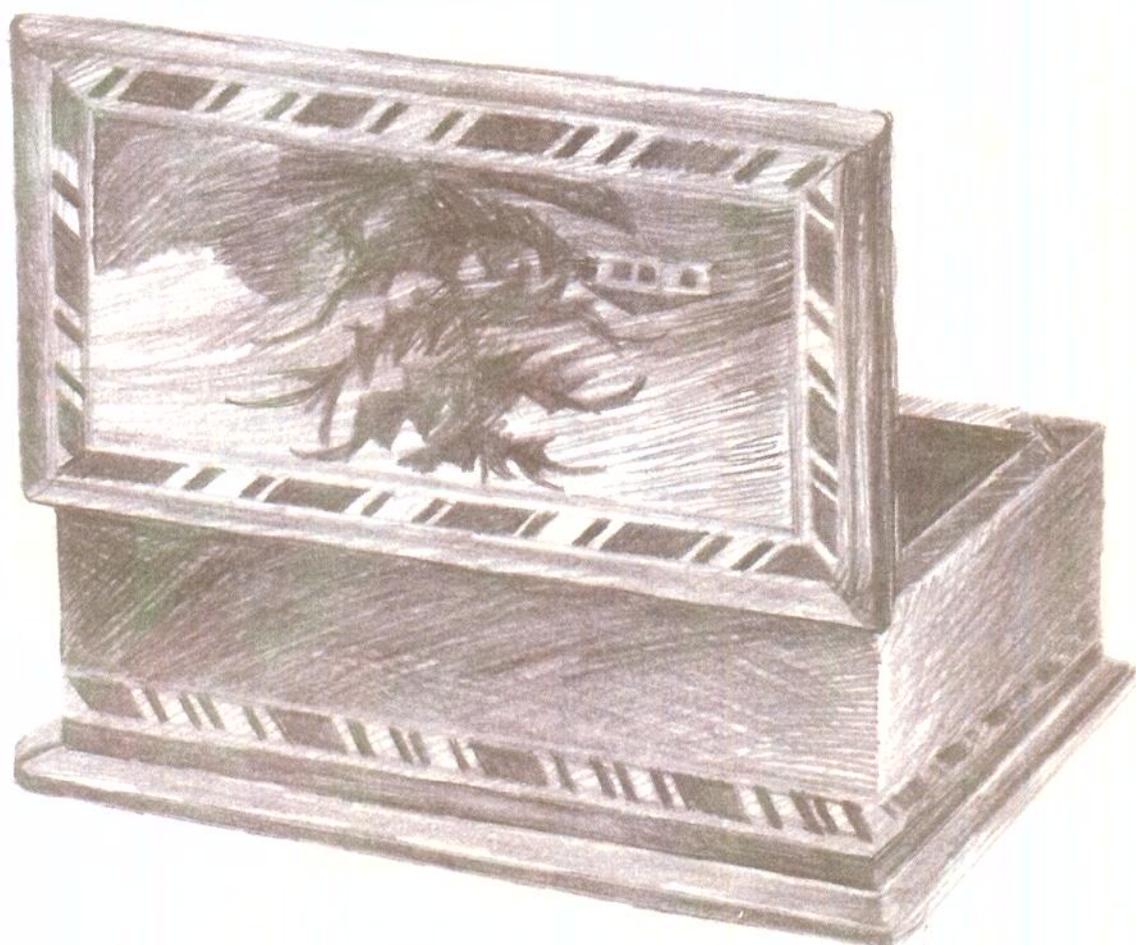
As atividades decorrentes desta leitura motivaram os alunos a fazerem uma exposição de objetos e fotos.

Uma outra obra literária lida e trabalhada mais minuciosamente foi “*Bisa Bia Bisa Bel*” de Ana Maria Machado. Este foi um livro adotado, com o qual os alunos tiveram um envolvimento maior. Foi lido ao longo das aulas de História, ns quais as crianças foram estabelecendo relações entre o momento presente e o passado, aqueles que lhe são contados por seus avós, tanto em termos de costumes, valores e os desafios enfrentados durante suas vidas. À medida que líamos a história, as crianças davam depoimentos de situações vividas e comentadas por seus avós ou pais, estabelecendo um paralelo com a disciplina, sempre envolvendo os conceitos sobre memória, passado, presente e futuro.



Este é o início da obra de Bisa Bia Bisa Bel da literatura infanto-juvenil de Ana Maria Machado e da qual destacarei alguns trechos com a finalidade de fazer analogias

“... Pois foi numa dessas arrumações quando minha mãe estava dando uma geral que eu fiquei conhecendo Bisa Bia (...) dentro do quarto da minha mãe tinha um armário, dentro do armário tinha uma gaveta, dentro da gaveta tinha um envelope, dentro do envelope tinha um monte de retrato, dentro do retrato tinha Bisa Bia...”.



É possível que esta situação aconteça com qualquer pessoa. De repente mexendo em uma velha caixa de fotos, nos deparamos com uma em especial que nos chama a atenção. Essa experiência, eu vivi pessoalmente. Algo parecido aconteceu com minha filha. Um dia, ela teve vontade de saber mais sobre seus antepassados, em especial as mulheres de sua família. Foi à busca de fotos que pudessem lhe mostrar como era a sua avó quando mais jovem, as suas bisavós...

O jovem de hoje vive em um mundo repleto de imagens visuais, são muito dinâmicos, sempre muito apressados, quase não têm lembranças, coisas para sentir saudades, porém sente falta delas. Parece que não damos mais o devido valor à memória que segundo a autora Olga Rodrigues Von Simson, em “Memória, Cultura e Poder na Sociedade do Esquecimento” (2000), é “a capacidade humana de reter fatos e experiências do passado e retransmiti-las às novas gerações através de diferentes suportes empíricos (voz, música, textos, etc.)”.

Uma foto, muitas indagações, vontade de saber mais sobre seu passado, sentir-se pertencer a algo, a alguém, em especial a uma família, descobrindo os seus valores, as suas lutas, angústias, sonhos, conquistas que acompanharam nossos antepassados na medida em

que construíram a sua história. Infelizmente nem sempre damos o devido valor aos relatos orais a medida em que eles acontecem informalmente.

“Na sociedade ocidental atual, o ritmo acelerado do trabalho urbano somado à facilidade e rapidez dos meios de comunicação (...) colocam o homem comum frente a uma quantidade avassaladora de informações. Tais fatos criam para o homem contemporâneo quase a obrigação de consumir a informação de forma acrítica sem maior cuidado seletivo, perdendo-se, portanto, uma das mais importantes funções da memória humana – a capacidade seletiva – que é O PODER de escolher aquilo que deve ser preservado, como lembrança importante...” (Von Simson 2000).

Uma das formas de conseguirmos resgatar parte do passado é entrevistando nossos familiares mais idosos, uma vez que cabe a eles transmitir às novas gerações de seu grupo social os fatos e vivências que foram retidos como fundamentais para a sobrevivência do seu grupo. Pergunto-me se para aqueles a quem entrevistamos trazer à tona lembranças é igualmente importante. Para os idosos, certamente, o ato de relembrar o passado tem uma significativa relação.

Von Simson ainda nos lembra que: *“Hoje, nessa virada de século que vivenciamos, acompanhando um movimento geral da sociedade ocidental, tem se explicitado uma forte necessidade de lembrar (...) quando se vive de maneira tão acelerada a ponto de sermos impedidos até de “sentir o tempo passar” (2000).* Percebe-se assim, que projetos envolvendo a memória permitem ao idoso um papel social definido e importante.

Ecléa Bosi em *Memória e Sociedade, Lembranças de Velhos* (1994), observa que *“a memória não é sonho, mas trabalho”*, pois à medida que a memória é compartilhada, adentramos no tempo, conduzindo-nos à ação. Nesse ponto lembro-me de minha filha ainda pequena, como ficava encantada ao ouvir a sua história desde que nasceu, a maneira como a sua avó lidava com ela e, mais atualmente, seu interesse pela história das mulheres que fazem parte de suas antepassadas. O mesmo interesse que identifiquei em meus alunos. Percebo a construção de redes de relacionamento onde focalizamos um conjunto de aspectos do passado, que envolvem participantes de diferentes gerações de um mesmo grupo social.

Voltando à obra citada no início, a personagem Isabel, ao encontrar o retrato de sua bisavó Beatriz, ainda menina passa a desenvolver um diálogo imaginário com ela e diz: *“... Como é que eu podia explicar a ela que Bisa Bia estava existindo agora para mim? E muito... Eu sabia que tinha morrido há muito tempo, mas naquele tempo eu nem a conhecia a minha bisavó. Tinha mais: de verdade, naquele tempo quem não existia era eu, ainda nem tinha nascido. Mas agora, de repente, desde a hora que eu vi aquela belezinha de retrato, ela*

passou a existir para mim, e eu ficava pensando nela, imaginando a vida dela. Não dava para explicar isso para a Adriana”.

Além dessa ligação com o passado, podemos analisar os aspectos sociais da época pesquisada, segundo uma perspectiva histórica, buscando conhecer os fatos através do tempo, o que nos permite compreender os problemas das sociedades humanas em suas peculiaridades. Nesse aspecto o relato oral constituiu sempre a maior fonte humana de conservação e difusão do saber para as ciências em geral. A formação de hábitos e transmissão de conhecimentos, sempre interligados, baseou-se sempre nas narrativas. O relato oral parece anteceder a outras técnicas de obtenção e conservação do saber.

Interessada em desenvolver uma pequena pesquisa, com meus alunos, sobre algumas características como relações familiares e as dificuldades encontradas pelos antepassados, no século XX, entre as décadas de vinte e sessenta, optei por usar o método biográfico de caráter sócio – histórico sem uma preocupação com a reconstrução dos fatos como verdades históricas. Para isso foi preciso lidar com a memória da depoente, no caso a avó de uma aluna, com oitenta e seis anos e a mente lúcida, durante uma visita à classe, procurando ativar o processo de recordação e conduzindo-a como informante de forma que buscasse se aprofundar na construção de relatos. Tive que contar com o seu interesse, como depoente em rever sua trajetória de vida.

Apesar da limitação de ordem biológica decorrente de fatores de natureza genética e ambiental, percebi que ela se sentiu beneficiada ao desempenhar o papel de depoente. Para alcançar e compreender as visões de mundo, desejos e utopias que envolveram os grupos sociais dos quais ela esteve envolvida durante a sua vida, seria importante obter-se múltiplas testemunhas orais, estabelecendo dessa forma uma rede de informações. Porém isso não foi possível. Dessa forma restringi meu trabalho a apenas uma versão sobre o passado.

A avó, como depoente goza de um funcionamento mental normal. Ainda que algumas lacunas sejam notadas, percebo o quanto se recorda das coisas que lhe foram significativas ao longo de sua vida. Pela proximidade que havia com a entrevistada, pelo fato de ser parente próximo de uma aluna, não houve necessidade de preparação para se construir um clima de confiança mútua e obter a coleta de dados, mas de alguns encontros para que eu pudesse alcançar ao longo de repetidas sessões, insight valiosos sobre o passado. Os alunos buscaram fotos de família, que pudessem funcionar como um detonador no processo de rememoração. As fotos escolhidas foram analisadas pela entrevistada trazendo gratas lembranças a ela e a partir delas iniciamos um diálogo sobre o que nelas não estava explícito.

Neste ponto fiz uso do gravador, permitindo-me ao final do trabalho transcrever a discussão realizada.

As fotos foram selecionadas pela família da entrevistada numa seqüência mais ou menos cronológica que ativaram a sua memória individual. Foram duas fotos dela ainda solteira; a do casamento; com o marido e a primeira filha; ela com as duas filhas quase sempre próximo ao local onde seu marido trabalhava; ela com os netos.

ENTREVISTA:

P. - Seu nome completo e data de nascimento.

E. - I. M. P.. Eu nasci em 25 de abril de 1923

P. - Qual a sua origem?

E. - Eu sou brasileira, descendente de italianos. Minha mãe era filha de italianos e meu pai um imigrante italiano.

P. - Ao olharmos as fotos, não vi nenhuma foto sua de criança. Por quê?

E. - Minha mãe tinha sete filhos e era muito pobre. Não tinha dinheiro para isso. Para tirar foto de um precisaria tirar de todos e não tinha condição.

P. - Já que você foi uma criança muito pobre, fale-nos um pouco sobre a forma como brincava. Tinha brinquedos?

E. - As brincadeira mais comuns eram as de roda, pega-pega, lenço atrás, esconde-esconde, aliás, eu ensinei várias para você quando pequena, se lembra? (ela apontou para a neta) Uma que eu me lembro era assim: Margarida tá no castelo, o quê, o quê, o quê. Margarida tá no castelo o que se vai fazer? Tirando uma pedra o quê, o quê? O que se vai fazer? Uma pedra só não chega. O quê, o quê, o que se vai fazer? (e assim por diante iam tirando uma criança da roda) Naquele tempo eu gostava, hoje acho sem graça.

Também brincava de "Boca de forno, forno. Tirai um bolo, bolo. Fazei tudo o que seu mestre mandar? Faremos com muito gosto. (aí se cumpria alguma ordem); Dona Júlia matou um porco, o que você quer dele? (cada criança ia aos poucos falando uma parte do porco como orelha, focinho. Ninguém queria o rabo que era pedido só quando não havia mais nenhuma parte para se pedir e aí era gozada pelos outros); às vezes eu brincava de casinha, fazia comidinha com folhas e terra, com latinha de massa de tomate. Eu nunca tive um

brinquedo, nunca tive uma boneca, por isso quando tive minhas filhas e as minhas netas eu sempre queria dar boneca de presente.

P. - Era comum meninos e meninas brincarem juntos?

E. - Não. Os meninos usavam muito estilingue para matar passarinhos e brincavam de bola

P. - Apesar de você ser pobre acreditava em Papai-noel?

E. - Minha mãe, ou seja, a avó de D. sempre alimentou esta ilusão, mesmo sabendo que não ganharíamos nada, pedia para por a meia na janela e capim para o cavalinho do Papai-Noel. Não sei porque ela fazia isso.

P. - Como era a relação familiar entre pais e filhos?

E. - Era de respeito e obediência total, sempre ajudando muito em casa. Eu comecei trabalhar fora muito cedo com doze anos eu já trabalhava em casa de família.

P. - Como você se sentia em relação a isso?

E. - Sentia-me explorada, não pela minha mãe, mas por quem me empregava, fazendo trabalhos pesados, lavando lençóis grandes na mão quando eu não tinha nem tamanho para isso. Às vezes o meu salário era apenas o alimento.

P. - A senhora me contou que trabalhou muito desde pequena. Hoje quando nós ouvimos falar em trabalho infantil, o que pensa a respeito?

R. - Eu sonhava em estudar, nunca pude ir além do primário. Sempre que pensava em continuar acontecia algo que atrapalhava. Mas apesar disso, eu me defendi. Era melhor trabalhar do que pedir. Minha mãe sempre me ensinou que “O trabalho enobrece o homem”.

P. - Que outros tipos de trabalho você teve?

E. - Trabalhei numa chapelaria, pregando flores, fitas e véus nos chapéus que as mulheres ricas usavam. Eu nunca tive um chapéu. Além de eu trabalhar na chapelaria o dono exigia que fosse levar e buscar a sua filha na escola. Ia de bonde. Depois fui trabalhar numa oficina de luvas, costurando. Eu ganhava por peça e, se as agulhas da máquina quebrassem eram descontadas do meu salário. Minha última experiência em laboratório de medicamentos. Lá eu trabalhe até seis meses depois de casada, mas sem que eles soubessem disso. As mulheres casadas não eram aceitas ou demitidas ao anunciarem o casamento.

P. - O que você achava do fato de mulher casada não ser aceita para trabalhar?

E. - Eu achava errado, porque precisava ajudar o marido como as mulheres fazem hoje em dia, mas não tinha muita oportunidade.

P. - Uma das fotos que você escolheu é do seu casamento. Como era a relação de namoro naquela época? Como aconteceu a aproximação de vocês?

R. - Meus pais se separaram quando a gente ainda era pequena. Quando jovem eu sentia preconceito em relação a isso. Eu tinha vergonha. Hoje isso é comum, mas na época não era considerada uma família conceituada. Mas com seu pai foi diferente (nesse momento ela apontou para a filha que estava presente). Quando ele me viu eu estava com a minha mãe no bonde. Ele me olhava tanto que ficava sem graça. Quando nós descemos, ele desceu atrás se oferecendo para ajudar a carregar a sacola, puxou conversa e acabou pedindo permissão à minha mãe para namorar.

P. - Como era o namoro?

E. - Eu comecei namorando no portão, depois de um tempo é que o rapaz entrava dentro de casa. A moça tinha que se fazer respeitar. Caso ela se “perdesse” era uma desonra para a família.

P. - Para encerrarmos como sentia a posição da mulher na sociedade, no lar?

E. - A mulher era boba, muito submissa, nem sempre tinha os seus direitos respeitados. A última palavra era sempre do pai, do marido, do sogro, que se achava no direito de se meter em uma questão. A mulher tinha que ter muito jeito para conseguir que uma coisa fosse feita do jeito dela.

P. - Como se sentiu ao repensar esses momentos?

E. - É bom re lembrar. Traz saudades, mesmo não querendo passar por algumas coisas que passei. A gente reconstrói alguns momentos já vividos como uma colcha de retalhos.

Esta entrevista foi realizada em 2005, na sala de aula, ao finalizarmos o mesmo trabalho com a leitura do livro *Bisa Bia, Bisa Bel*. Um dos propósitos, ao trabalharmos o conceito de História, foi trazer aos alunos algumas passagens em relação à infância e a

condição de mulher na sociedade, nas décadas citadas, quando sua condição sócio econômica era considerada difícil.

Refletindo sobre a relação estabelecida entre o relato oral e a imagem fotográfica, percebi que esta representava mais um momento congelado no tempo e no espaço. Nas fotos podemos captar um tipo de padrão de vida da época entre as pessoas daquela condição social da avó, e, uma certa austeridade no momento da foto, sem a desconcentração a que estamos acostumados na atualidade. O que fica de importante nessa recuperação do passado familiar é aprendermos a conviver conosco mesmo, descobrindo a riqueza do presente, a transformação dos costumes, o choque entre as gerações, estabelecendo comparações entre esses tempos.

No livro “Bisa Bia Bisa Bel”, no final da história a personagem Isabel é fotografada com o retrato de sua bisavó e pensou “... *Engraçado: eu ainda ia tirar a foto, logo, logo, mas ainda no futuro, e, isso já era uma lembrança para minha bisneta, uma coisa lá no passado*”.

A identificação das crianças com o livro foi visível. Após as atividades de pré leitura a ao encerrar o primeiro capítulo os alunos expressaram a sua opinião:

Ana Heloísa – *“Eu gostei do primeiro capítulo, porque ela fala com amor e carinho de sua bisavó e também fala que a Bisa Bia mora dentro do coração dela e, é muito bonito uma criança como a Isabel achar a fotografia da bisavó dela, que nem conhecia e falar que mora dentro do coração dela.”*

Marcos – *“Eu acho que vou gostar de ver a minha bisavó materna de perto e de retrato. Eu gostei muito do primeiro capítulo do livro”.*

Murilo – *“Eu gostei porque deve ser muito legal ver uma bisavó que já morreu no retrato. Eu gostaria de ver minha bisavó no quadro”.*

Rafaela – *“Eu achei o primeiro capítulo maravilhoso, porque deve ser muito legal conhecer a bisavó pequena, mas eu gostei também porque a Isabel tem um amor enorme pela bisavó mesmo que ela não tenha conhecido”.*

Ao chegarmos ao terceiro capítulo do livro percebi que os alunos não acompanhavam a leitura no livro, simplesmente preferiam ouvir a história. Alguns pareciam estar sonhando, muito envolvidos com a leitura a ponto de perceber o real dentro do imaginário. O Murilo novamente externou sua opinião dizendo que estava gostando muito do livro. *“Eu não conheci minha bisavó”.* A Ana achou a história muito interessante. O fato de uma menina conhecer a avó pelo retrato, olhar para ele e pelo sentimento perceber o que ela quer, chamou

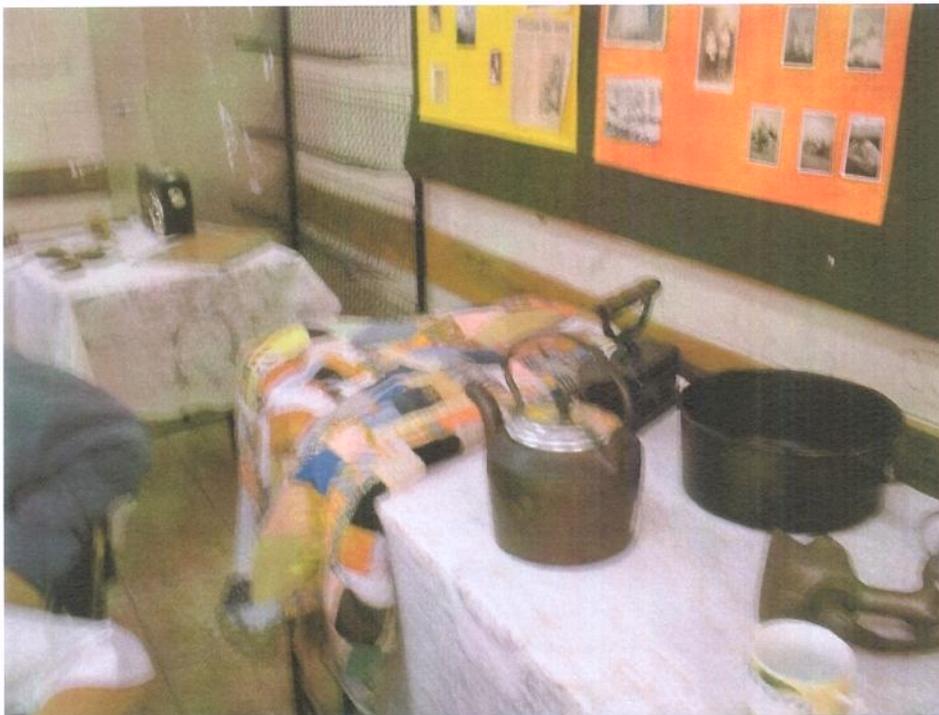
a atenção dos alunos. A relação estabelecida no final da história entre o passado, na personagem bisavó Bia, o presente na garotinha Bel e o futuro na neta Beta, como diz Marisa Lajolo (1983), possibilita “... numa recuperação do passado e antecipação do futuro, Bel descobre a riqueza múltipla do presente”.

Ao iniciar o estudo de História, os alunos descobriram que a pesquisa da escola não foi feita apenas nos livros, mas na vida de cada um deles.

“... Dessa vez, a pesquisa do colégio não é só em livros nem fora de mim. É também na minha vida mesmo, dentro de mim. Nos meus segredos, nos meus mistérios, nas minhas encruzilhadas”.

Após a leitura do livro, além da entrevista realizada, foi marcado um encontro com avós e bisavós dos alunos. Nesta mesma oportunidade realizamos uma exposição com objetos e fotos antigas da família que as crianças trouxeram.





A experiência além de ter sido significativa para os alunos também foi emocionante para muitos. A alegria expressa no rosto das crianças, pela presença de seus parentes presentes na sala de aula, se completou com a expectativa daqueles que aguardavam ávidos os relatos que seriam feitos.

Através de conversas informais os avós e a bisavó presentes foram contando aos alunos os fatos de suas vidas no passado e ao mesmo tempo relacionando com o presente. O encontro foi um momento diferente, porque segundo as crianças, à medida que os avós falavam elas imaginavam os fatos narrados. Tudo o que contavam era História.

A bisavó materna do Alfredo (M. L. P. 80 anos) contou que quando era criança morava na roça: *“A vida era muito difícil e eu freqüentei a escola por apenas seis meses do primeiro ano. Fiquei doente e depois não voltei estudar, mesmo querendo, porque meu pai não deixou. Ele dizia que mulher não precisava estudar. Precisava ajudar em casa”*.

Dona Maria, uma senhora muito alegre, com oitenta anos contou que roubava banana do seu avô, cortava em fatias para vender como docinho. Fazia suco de limão e brincavam de vendinha. O dinheiro era feito de folhas. *“As crianças não tinham brinquedos comprados, elas faziam boneca com a espiga de milho ou de retalhos de tecidos. A vaquinha era feita com a melancia pequena, pedacinhos de pau para os pés e dois para os chifres”*. Apesar dela não poder estudar deixou às nossas crianças uma mensagem para aproveitarem a oportunidade que têm de estudar: *“ Eu queria e não pude, hoje eu sei escrever meu nome, mas queria saber ler e escrever sem problemas”*.

Também esteve presente seu filho Antônio com cinquenta e um anos (avô do Alfredo) que nos contou que fazia carrinho com laranja atravessada por dois pauzinhos. As rodinhas eram feitas de laranjinhas. O pião não era comprado. O pai deles fazia cortando a madeira e modelando. Sua esposa também compareceu ao encontro mostrando aos alunos as várias gerações presentes.

E. Q. de S., avó paterna da Jennifer, também contou que morava na roça e ela e sua irmã tinha cada uma delas uma cabra com a qual brincavam, levavam para pastar e tomavam leite direto nela. Ela também contou que pouco freqüentou a escola pelo mesmo motivo: *“Mulher não precisava estudar, mas se estivesse na escola e trouxesse um bilhete da professor contando que fez bagunça apanhava de chicote do pai. Na escola se fizesse algo que não agradava a professora tinha castigo como ficar ajoelhada nas tampinhas de garrafa ou apanhar na mão com a régua (palmatória)”*.

Através de relatos de outras avós presentes os alunos quiseram saber como eram os objetos e móveis antigos e comentaram:

“Minha opinião sobre o encontro foi que eu gostei, porque é bom ouvir histórias do passado principalmente quando são os avós e bisavós que estão contando”

Em um relato coletivo concluíram:

“Aos poucos nós reconstruímos parte de nossa história, na qual percebemos que mudanças e transformações acontecem. Mudaram os costumes e valores como: antigamente não tinha importância a mulher estudar, hoje isso é cobrado de todo mundo. Com o passar do tempo muda muita coisa e algumas permanecem. Nós mudamos no jeito de pensar, de brincar..., mas ainda conservamos algumas outras coisas”.



No final do trabalho, foi feita uma sugestão para as crianças, principalmente aquelas que demonstraram gosto de investigar o passado: deixar fotos e relatos para seus futuros bisnetos, ainda que não venham a conhecê-los. Conhecer-se e desfrutar o presente pensando em seu futuro que um dia será passado.

Neste projeto, ao longo do seu desenvolvimento, as palavras História e Memória foram envolvidas. As memórias que nos trouxeram as personagens reais, na figura dos avós e bisavó, representam experiências “...ao mesmo tempo possibilitadora na inscrição no corpo de emoções e paixões, de construções de sentidos muitas vezes intransmissíveis, mas singulares – diga-se passíveis de serem ressignificadas pela sensibilidade e racionalidade instrumental, de poetas alegoristas...”, nos lembra Galzerani (mimeo s/d)

Em relação à memória, ela nos coloca que raramente esta tem sido focalizada como meio privilegiado, voluntário, de acesso ao verdadeiro conhecimento, e, ainda à concepção de memória como atributo das atividades naturais, - sobretudo espontâneas, desinteressadas e seletivas, que carecem do olhar vigilante da “senhora – história”, para serem sistematizadas de forma escrita e apresentadas como saber crítico, relativamente ao passado. (Galzerani, op. cit)

Minha preocupação, ao construir o conceito de História foi mostrar aos alunos que memória difere da História, mas pode-se produzir conhecimento a partir dela quando produzida e compartilhada coletivamente, numa atividade social. Retomo neste momento Vygotsky: “O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa”.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Emília ... Quando soube que Pedrinho, o outro neto de Dona Benta, estava para vir passar uns tempos no sítio, pediu a história de Pedrinho.

- Pedrinho não tem história – respondeu Dona Benta rindo-se – É um menino de dez anos que nunca saiu da casa da minha filha Antonica e portanto nada fez ainda e nada conhece do mundo, Como há de ter história?

- Essa é boa replicou a boneca. – Aquele livro de capa vermelha da sua estante nunca saiu de sua casa e, no entanto tem mais de dez histórias dentro...”

Monteiro Lobato(1920)

Estas palavras da personagem Emília da obra “Reinações de Narizinho” de Monteiro Lobato, motivaram-me a refletir de forma mais significativa a respeito deste trabalho ao tecer minhas considerações finais.

Apesar do “pequeno” mundo em que cada um de meus alunos vive, eles têm uma história com marcas do passado, vivências atuais, esperanças e expectativas futuras. Foi a partir, de suas histórias que puderam estabelecer relações mais amplas com outras histórias, incluindo a disciplina História.

Minha preocupação em elaborar com eles o conceito de História foi a de tornar esse campo do conhecimento significativo, mediatizando sua compreensão do tempo e da memória. Ainda que o passado e a memória difiram da História, conhecê-los ajuda-nos a produzir História, quando compartilhados coletivamente, numa atividade social e quando mediatizam nossa relação com o presente e nossos projetos de futuro.

No caminho percorrido até aqui, a cada atividade realizada fomos retomando a palavra história relacionando-a a disciplina. A conclusão a que chegamos foi de que tudo tem uma história; cada um de nós, o lugar onde moramos, o município.

As atividades propostas neste projeto buscaram promover na criança o desenvolvimento da capacidade humana de aprender com o passado, imaginar e planejar o futuro, percebendo as mudanças ocorridas no tempo. Dessa forma, minha intenção de que as

crianças participassem de suas generalizações e significados, considerando os conceitos que já tinham consigo e os ampliassem, juntamente com o conceito de História foi possibilitada.

A literatura foi uma parceira de percurso que trouxe aos alunos momentos de prazer, abrindo espaço para discussões descontraídas, além de nos permitir colocar a criança em contato com obras de arte que talvez por si mesma ela não buscasse. Ela foi um dos itinerários para a cultura, como diz Snyders, trazendo ao aluno a possibilidade de entrar em contato com a obra prima ao mesmo tempo em que desenvolveu um conteúdo de História, sem que se sentisse preso a um ponto, ou a uma verdade. A literatura alimentou a imaginação e a abstração.

Como destaca Thompson, 1981:

“(...) ao recuperar a experiência humana, homens e mulheres retornam como sujeitos. Não no sentido de “sujeitos autômatos, indivíduos livres” e sim na qualidade de pessoas que vivem suas experiências dentro de determinadas relações, enquanto necessidades/interesses/antagonismos; trabalham-nas em suas consciências e sua cultura de múltiplas formas, agindo sobre a sua situação histórica a partir dessas reflexões. (Proposta Curricular da CENP (SEE/SP) para o ensino de História, de 1992)

Este trabalho permitiu-me também um estudo mais aprofundado sobre a História, sobre o ensino, sobre a literatura, sobre a criança, sobre o aprender, sobre o ensinar.

A relação estabelecida com as crianças nas rodas de conversas foi gratificante e ensinou-me a valorizar a contribuição dos alunos no processo ensino-aprendizagem com seus questionamentos, dando-lhe “vez e voz”, mesmo que por alguns momentos tudo parecesse uma desordem. *“A história não é ordem. É desordem: Uma desordem racional. No momento mesmo em que mantém a ordem, isto é, a estrutura, a história já está a caminho de desfazê-la.* (Thompson 1981: p.48)

Todas as discussões realizadas e as leituras feitas favoreceram a formação de conceitos significativos para o entendimento da disciplina História, ainda que não desse conta de esgotá-los.

Como professora percebi-me como um ser que deve buscar uma permanente formação. Carlos Drummond disse certa vez: *“nunca considere pronta a sua última obra”*. Percebo assim que o ato de ensinar é um desafio que exige do professor um sério preparo profissional que garanta o saber (domínio do conteúdo) e o saber fazer (prática de ensino).

Para tanto é imprescindível que o professor conheça o assunto a ser tratado, procure saber como está organizado, as teorias que informam e mais abordagens sobre a criança, a escola, o processo ensino aprendizagem e as diferentes contribuições que cada teoria

apresenta; é necessário que experimente e atento aos efeitos de sentido produzidos na relação de ensino, faça reflexões, avalie a sua prática e a replaneje.

Receitas prontas não existem. Ensinar exige pesquisa e reflexão. A teoria não deve ser analisada separada da minha prática.

Fontana e Guedes Pinto (2002) nos lembram que:

“Artífices só se revelam na obra (...) Na vivência do cotidiano escolar, mediados pelos sujeitos que dele participam e a ele dão vida, vamos, aos poucos, olhando as diversas perspectivas e possibilidades daquela realidade que, a cada vivência, passa a ser mais próxima (...) e constitutiva de (nossa) subjetividade.” (p.21)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BLOCH, Marc. **Apologia da História, ou, O Ofício de Historiador**. Tradução, André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOSI, Ecléia. **Três Mulheres**. In *Leia*. Ano IX. – N.105 – julho. 1987

_____. **Memória e Sociedade. Lembrança de Velhos**. São Paulo: Companhia das Letras. 1994

CAMPO, Marilda e Guilherme Del. **Meus Avós Alemães**. Coleção Histórias de Ontem e de Hoje. São Paulo: Paulinas, 1999.

CAMPOS, Maria Christina S. de S. **A Associação da fotografia aos relatos orais, na reconstrução histórico-sociológica da memória familiar**. IN: LANG, Alice B. G, (org.) Reflexões sobre a pesquisa sociológica. São Paulo: CERU, 1992 (Coleção TEXTOS. Série 2, n. 3)

CORTELLA, Mario Sérgio. **A Escola e o Conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 6. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação. **A Elaboração Conceitual na Dinâmica das relações de Ensino**. Dissertação de Mestrado. UNICAMP. Faculdade de Educação, 1991

FONTANA, Roseli. GUEDES PINTO, Ana Lúcia. **Trabalho Escolar e Produção de Conhecimento. Desatando os nós da formação docente**. In NETO, Alexandre S. Maciel Lizete S. B. (orgs). Porto Alegre: Mediação, 2002.

FONTANA, Roseli. CRUZ, Maria Nazaré **Psicologia e Trabalho Pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997

FOX, Mem. **Guilherme Augusto Araújo Fernandes**. Tradução de Gilda de Aquino. São Paulo: Brinque-Book, 1995.

GALZERANI, Maria C. B. **A Tessitura do Conhecimento Histórico e suas relações com a Literatura**. Mimeo. S/D Unicamp.

_____. **Memória, História e (Re)invenção Educacional uma Tessitura Coletiva na escola Pública**. In MENEZES, Maria Crstina (org.) Educação, Memória, História e Possibilidades de leituras. Campinas, S.P.: Mercado das Letras. 2004

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Trad. Bernardo Leitão. 5ª ed. Campinas, S. P. Editora da Unicamp. 2003

MACHADO, Ana Maria. **Bisa Bia, Bisa Bel**. Literatura infanto-juvenil. Rio de Janeiro: Salamandra, 1985. 12ª edição p. 5, 9,13, 52.

MOREIRA, Marco A. MAZINI, Elcie F. Salzano. **Aprendizagem Significativa: A Teoria de David Ausubel**. São Paulo: Centauro, 2001.

PAES, José Paulo. **Aventura Literária: Ensaio sobre ficção e ficções**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

PROPOSTA CURRICULAR DA CENP (SEE/SP) para o ensino de História, de 1992

RODARI, Gianni. **Gramática da Fantasia**. Trad. De Antonio Negrini; Direção da Coleção Fanny Abramovich. S.P. Summus. 1982

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **A Formação do Professor de História e o Cotidiano da Sala de Aula**. In. BITTENCOURT, Circe (org.) *O Saber Histórico Na Sala de Aula*. São Paulo: Contexto, 2002.

SIMSON, Olga R. de Moraes Von. GIGLIO, Zula Garcia. **A arte de recriar o passado: História Oral e Velhice Bem Sucedida**. IN: NERI, Anita L. (org.). São Paulo. Papyrus Editora. Coleção VIVAIDADE.

_____ **Memória, Cultura e poder na sociedade do esquecimento: o esquecimento do Centro de Memória da UNICAMP** In: FILHO, Luciano M. de F. (org.) *Arquivos, fontes e novas tecnologias: questões para a história da educação*. Campinas: Autores Associados; Bragança Paulista: Universidade de São Francisco, 2000. p. 63-74.

SNYDERS, Georges. **Alunos Felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários**. Tradução Cátia Pereira da Silva. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

THOMPSON, E. P. **A Miséria da Teoria ou um Plenário de Erros**. Rio de Janeiro. ZAHAR. Editora. 1981

VIDAL Diana Gonçalves. DEL VECCHIO, Joya de Campos. MICELI, Paulo C. **O trabalho das mãos e a arte da sobrevivência**. Campinas Editora da Unicamp. 1987. Série Pesquisa.

VIGOTSKY, L. S. **A formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes. Edição Brasileira. 1991

_____ **Pensamento e Linguagem**. (Tradução: Jefferson Luís Camargo); São Paulo, 1993

WEIL, Simone. **A condição operária e outros estudos sobre a opressão**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979