

Selma Christien Rodrigues da Silva



1290005481



FE

TCC/UNICAMP Si38L

LITERATURA E ENSINO DE HISTÓRIA NAS PRIMEIRAS SÉRIES DA
ESCOLARIDADE – REVISITANDO TRABALHOS DE FINAL DE CURSO
– TCC

PREZADO LEITOR

Ao retirar o material bibliográfico, você se torna responsável por ele. Esperamos que faça bom uso e que tenha cuidado pois se houver qualquer dano (rabisco, recorte, etc.) ou extravio do mesmo, você será o responsável pela reposição.

A DIREÇÃO

Campinas

2010

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

Selma Christien Rodrigues da Silva

**LITERATURA E ENSINO DE HISTÓRIA NAS PRIMEIRAS SÉRIES DA
ESCOLARIDADE – REVISITANDO TRABALHOS DE FINAL DE CURSO
– TCC**

Trabalho de conclusão de curso apresentado como exigência parcial para a conclusão do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Unicamp, sob a orientação da professora Maria Carolina Bovério Galzerani e segunda leitora, a Prof Maria Helena Bernardes

Campinas

2010

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

UNIDADE:	FE
Nº CHAMADA:	TCC
	8238L
V:	EX:
Tombo:	5481
PROC:	130111
C:	D: X
PREÇO:	11,00
DATA:	14.04.11
COD. TITULO:	285994

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**
Bibliotecária: Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

SI38L

Silva, Selma Christien Rodrigues da.

Literatura e ensino de história nas primeiras séries da escolaridade:
Revisitando Trabalhos de Final de Curso - TCC / Selma Christien Rodrigues da
Silva. -- Campinas, SP: [s.n.], 2010.

Orientador: Maria Carolina Bovério Galzerani.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) -- Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Ensino de história. 2. Literatura Infanto-juvenil. 3. Análise de conteúdo
I. Galzerani, Maria Carolina Bovério. II. Universidade Estadual de Campinas.
Faculdade de Educação. III. Título.

10-342-BFE

AGRADECIMENTOS

Depois de uma longa jornada, finalmente concluí meu curso, com alegria e satisfação.

Em primeiro lugar agradeço antes a Deus e aos meus Inspiradores do Bem.

Aos meus pais queridos, que agüentaram firme em horas difíceis, todo o sustento no mais amplo sentido; irmãos, em especial minha irmã Susan durante a finalização; amigos, em especial Cybelle, mais que amiga, irmã.

Agradeço a todos os envolvidos direta e indiretamente, em especial Dr. Tedesco.

Inclusive aos funcionários que sempre me apoiaram tais como os da Faculdade de Educação; da Coordenação de Pedagogia, Martinha, Luciane e Teresa; aos funcionários da DAC, em especial ao Fernandy; a todos os meus professores e colegas.

Agradeço à professora Maria Helena Bernardes pela disposição.

Agradeço de forma muito especial à Luciana Dias de Moraes, guerreira do Bem que sempre acreditou em mim, me faz acreditar em meus próprios sonhos e foi crucial para que eu chegasse ao final, uma Luz.

De forma muito especial agradeço à Professora com “P” maiúsculo, como costume dizer, Maria Carolina B. Galzerani.

Contagiu-me com seu entusiasmo sempre, desde as primeiras aulas e quando me fez acreditar novamente que a educação ainda valia a pena.

“Pessoa fina, elegante, sincera” como diz a música.

Mais que isso, pessoa sensível que sabe partilhar, é generosa e consegue perceber o outro colocando-se em seu lugar. Exemplo de profissional, da qual me orgulho de ter sido sua aluna.

“Após muito, muito tempo” ainda conseguia lembrar suas falas em sala de aula, seu brilho e a paixão pelo que faz. É daquelas pessoas que marcam a vida.

Grande prazer é perceber que a teoria, para a Professora Carol, carinhosamente assim chamada, não é mera teoria, mas é exercitada, é colocada em prática, graças a Deus.

Um exemplo que eu quero seguir, uma das excelentes formas de educar, ser exemplo, neste caso exemplar.

Como ela diz: “Grandes superações internas...”, pois a universidade não é só a academia em si, ao meu ver, e nesse momento agradeço também à todas as Comissões que compreenderam isso,

Muito obrigada.

LITERATURA E ENSINO DE HISTÓRIA NAS PRIMEIRAS SÉRIES DA ESCOLARIDADE – REVISITANDO TRABALHOS DE FINAL DE CURSO – TCC

PREÂMBULO

O presente trabalho tem por objetivo revisitar a produção de TCCs da Faculdade de Educação do curso de Pedagogia da Unicamp, sob a orientação da Professora Maria Carolina B. Galzerani, no período que vai do final dos anos de 1990 até meados iniciais dos anos 2000, para estabelecer uma relação dialogal com estas produções.

O diálogo consiste em fazer uma análise crítica, observando seus referenciais teórico-metodológicos, suas propostas, analisando coerência dentro de seus próprios objetivos, possíveis contradições, assim como abrir para a percepção de movimento, isto é, avanços numa relação comparativa entre eles e como podemos vê-los como conjunto de produção de pesquisa para o ensino de história.

O que temos em comum nestes trabalhos é a opção de tomar a literatura como documento para o ensino de história. Situando pontualmente, examinei o primeiro trabalho, elaborado por Evelyn Cristiane Staroste no ano de 1998 – O Ensino de História via Contos de Fadas – 2ª Série do Ensino Fundamental e o segundo elaborado por Thaís Otani Cipolini em 2003 – A Literatura Infantil como Documento Histórico – Análise das Obras de Ruth Rocha - O reizinho mandão; O rei que não sabia de nada; O que os olhos não vêem e Sapo vira rei vira sapo, no período de 1978 a 1983.

PARTE 1

TCC: “O ENSINO DE HISTÓRIA VIA CONTOS DE FADAS: SEGUNDA SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL” de Evelyn Cristiane Staroste - 1998

ESTRUTURA SINTÉTICA DO TRABALHO

1 – Introdução

2 – A História Nova em Foco

A - Situando Historicamente História Nova

B - Marx e História Nova

C - História Nova e Literatura

3 – Rastreando os trabalhos publicados no Brasil sobre os contos de fadas

4 – A práticas de Ensino de História (que se apóiam na literatura infantil)

5 – Propostas Curriculares da CENP (SP) para Ensino Fundamental

6 – A pesquisa dos autores dos contos de fadas

7 - Conclusão

1 – Introdução

O trabalho se propõe a fazer um aprofundamento analítico de livros, monografias e revistas sobre contos de fadas e História Nova, através de um diálogo pontual e questionador; fazer levantamentos biográficos de Darn-ton, Bettelhein, Charles Perrault e irmãos Grimm; dialogar com as Propos-tas da CENP(1991/1992), tomando-as como ponto de partida e realizar uma desconstrução do conto de Cinderela pela versão de Perrault e os Grimm

2 – História Nova em foco

A) Situando História Nova

Coloca a História Nova em foco, retomando desde seu início em 1929 com L. Febvre, Braudel e M. Bloch e os Anais da História Econômica e Social, o combate ao positivismo, passando pelo período pós 2ª Guerra Mundial e seus novos métodos e conceitos (estruturas, conjunturas e longa duração - Braudel), até o Movimento estudantil de 1968, quando propõem passar de um enfoque sócio econômico para um enfoque sócio cultural; enxergando o homem comum e suas relações com a elite; momento para imbricar passado e presente; decifrar a história pela narrativa (contada pelo vivido, experienciado), a partir dos indícios, mentalidades, cotidianos, etc. quando os documentos são desconstruídos, quando os documentos históricos são considerados “monumentos” (fotos, roupas, contos), e quando os leitores são sensíveis para perceber que o autor do documento direciona o olhar do leitor para onde lhe interessa.

B) Marx e História Nova

Enquanto Marx supervaloriza muitas vezes as relações de produção e ainda tem seguidores que o banalizam com visão economicista e determinista, a História Nova se sensibiliza aos indicadores culturais, compreendendo a cultura como instituinte do social.

Marx tem visão temporal típica do séc. XIX, no que se refere a uma certa linearidade e visão progressista, e a História Nova questiona esta ótica.

C) História Nova e Literatura

Para Staroste, é difícil distinguir ficção e realidade, pois toda ficção deriva da realidade e segundo K. Thomas – 1989, “não há nada capaz de superar a literatura criativa como guia dos sentimentos e idéias”.

3) Trabalhos sobre Contos de Fadas no Brasil

Em geral, no Brasil, os trabalhos sobre o tema Contos de Fadas são tratados sob uma visão psicanalítica, baseando-se em Freud, Jung, Adler, E. Fomm e Bettelheim.

Sobre o Conto “Cinderela”

Vale ressaltar a relevância das fadas para E. Staroste. São tidas como de valor cultural pela beleza e cultivar a emoção, o otimismo e pela força de realizar pela vitória do bem.

Os contos têm como objetivo ser de natureza literário-recreativa e psicológico-educativa.

A conclusão psicanalítica é que são trabalhadas as rivalidades fraternas.

Darnton, segundo Staroste, critica esta abordagem por verem os contos como paciente em divã e de forma atemporal, não abstraindo outros significados e sem compreender, por exemplo, as origens e as modificações que vão colocando em ação ao longo do tempo. Também questiona Bettelheim ao afirmar que os camponeses não tinham tabu para falar sobre sexo; não havia para eles necessidade de símbolos para tal. E ainda, afirma que os contos não são considerados como documentos históricos pela abordagem psicanalítica e assim deixam de conhecer o inconsciente da história, (M. Certeau), apud Staroste.

Para Vasconcelos, os contos possuem conteúdo tridimensional, recreativo, representativo, refletindo a época, suas características folclóricas e críticas, satirizando veladamente a sociedade e o indivíduo e à medida que se distanciam de suas motivações e contexto social, adquirem mais intensidade mágica e maravilhosa, apud- Staroste, pág. 6

4 - Práticas de Ensino de História que se apóiam na Literatura.

A) A prática educativa apresentada na Revista Brasileira de História, número 10, pág. 232-246, sobre a experiência da EEPG Antônio V. Souza – 8ª Série – Guarulhos, 1983 com a Profa Zélia Lopes. Descreve-se o uso do livro didático de História Geral, “Lutas Sociais na Antiga Roma”, de José Dantas, para compreender a formação e expansão social romana bem como do livro didático de Beatriz Florezano, “O mundo Antigo: economia e sociedade”, para compreender as contradições internas entre patrícios e plebeus na questão da terra e da política expansionista. Foi utilizada também pela professora a “Revista Asterix”, onde se trabalhou a partir de tal material documental, noções de tempo e de ciência da História, assim como a relação entre dominantes e dominados, através da prática de loca-

lizar o autor no tempo e espaço; síntese da história em grupo; descrição das relações de dominação; identificar costumes e organização política e social de cada grupo étnico.

Foi possível que visualizassem o cotidiano pelos usos e costumes e a quebra do tempo linear.

Não só em relação ao uso do livro didático, mas em relação ao uso da História em Quadrinhos como documento, evidencia-se o avanço em termos metodológicos, por que não houve o acatamento da reprodução do texto “oficial”, já que houve análise de novas fontes textuais, trazendo outras visões do momento histórico.

Baseou-se numa concepção reconstrucionista.

Embora não houvesse proposta de uso da História Nova como método, aconteceu uma aproximação desta, através da “Revista Asterix”, porém, para Staroste a professora não trabalhou realmente com o método por não ter explorado as pluralidades das visões acerca do assunto e nem com os temas culturais que são instituintes do social.

B) Na revista “Nova Escola” foi relatada outra experiência com a História Nova, na 7ª série do Colégio N. Sra das Graças – set. 1993.

Método com concepção ligada à História Cultural.

Trabalho realizado por eixos temáticos como o poder, o trabalho, a propriedade da terra e a cultura, tendo como documento “Álbum Asterix”, que trata do Império Romano. Relacionou-se com o trabalho desenvolvido pelos professores de Português, Artes e História do Brasil, de maneira interdisciplinar. Propôs-se a discutir lutas sociais, conceito de cultura e sociedade, permanências e mudanças.

Após o estudo, elaboraram suas próprias Histórias em Quadrinhos com monitoramento da professora, ao que se supõe uma concepção reconstrucionista, em L. S. Vygotsky, aproximando-se da proposição de Staroste. Outra semelhança entre a visão de E. Staroste é o uso de histórias infanto-juvenis para mostrar as diferenças sócio-culturais (H.N.).

Ressalta-se o uso nesta experiência de mapas e outros textos com diferentes visões acerca do assunto.

No levantamento de Staroste, esta experiência educacional foi a única registrada neste momento que se pautou na utilização de História Nova no ensino de História e Geografia. Observou, também, que embora houvesse alguns casos de uso do Álbum Asterix em sala de aula, o que demonstra que alguns professores dão importância à literatura para o ensino de história, de modo geral, não há neste momento muitos trabalhos relatados.

C) Trabalho de Conclusão de Curso da Unicamp, por Luciana E. de Souza, orientado pela profa Maria Carolina B. Galzerani – 1997.

Trata-se de uma proposta teórica-prática de ensino de história utilizando literatura para crianças de 3 a 4 anos. Tendo a História Nova como referencial teórico em história e Vygotsky como referencial pedagógico, ela dialoga com vida e obra de Monteiro Lobato. Na percepção de Staroste, L. Souza evidencia sua concepção de educação como sócio-histórica, num compromisso político com aluno e sociedade, através do seu fazer pedagógico. Segundo Evelyn Staroste, há uma “imbricação entre Vygotsky e História Nova, uma vez que ambas se baseiam no Materialismo Dialético”.

No entanto, é importante observar que nem todos os autores associados à História Nova tem compromisso com o Materialismo Histórico.

Dentre as contribuições de L. Souza, como uma rica reflexão sobre História Nova e as concepções psico-pedagógicas de Vygotsky, seu maior mérito está no trabalho com textos de Monteiro Lobato como documentos históricos, possíveis de serem colocados em ação na educação infantil, por permitirem o desenvolvimento das noções de relações sociais mais abstratas com os alunos de 3 a 4 anos, o que para piagetianos ortodoxos isto é negado.

5 – Propostas Curriculares da CENP para ensino Fundamental.

A) Proposta de História – 1992

Projeto Escola Padrão

Escola é o local onde se dá a organização dos processos pedagógicos, mas antes é uma instituição da sociedade que expressa suas características políticas, econômicas, sociais e culturais. Destinada ao crescimento intelectual, cultural, ético e profissional, onde se estimula a discussão, a pesquisa para conhecer a realidade social e as formas de intervenção. Instituição insubstituível para preparar a nova cidadania.

Para a CENP, o aluno deve conhecer o processo de produção do conhecimento histórico, deve ter relação com a historicidade e saber que não existe uma verdade única. Como aprendiz, produz seu próprio conhecimento, vinculado à sua vivência.

Processo de Ensino Aprendizagem:

Segundo a CENP, a universidade produz conhecimento e a escola de 1º e 2º Graus o socializa.

Neste ponto E. Staroste tece uma crítica, dizendo que a universidade produz, sim, conhecimento, mas quando este conhecimento imbrica-se com a prática, torna-se outro conhecimento, além disso, o 1º e 2º graus também produzem conhecimento.

O aluno participa da aprendizagem e a história é construída por diferentes sujeitos em diferentes momentos históricos. A postura fatalista é questionada pela CENP e estes preceitos são partilhados pela História Nova.

A perspectiva da CENP é que qualquer tema ou objeto contém em si a totalidade do social e a atitude dialogal entre as partes rompe com a visão estanque de períodos, permitindo uma percepção maior na relação do todo com as partes. Deste modo possibilita o ensino diferente da visão linear dos acontecimentos.

É-nos indicado por Staroste que a CENP se aproxima de E. P. Thompson na medida em que o “cidadão, sujeito da sua própria história se identifica no processo social e quando se dá o conhecimento crítico da história, este atua reversivamente sobre ele na forma de autoconhecimento; a partir daí sua formação poderá ser considerada satisfatória”.

Ciclo Básico

Eixo temático – a criança constrói sua história

Constrói-se a noção de tempo através da identificação do eu, nós, vocês, do presente para o passado. Momento da transição onde, segundo a Proposta da CENP, a razão começa a ter mais espaço que o afetivo.

Os conceitos de tempo, espaço e relações sociais com seus valores iniciam-se a partir da realidade da criança, para depois haver abstração e elaboração dos conceitos.

Em conformidade com a História Nova, o professor é o mediador e não transmissor do conhecimento, assim o aluno vai adquirindo consciência crítica, podendo ser um agente histórico.

Abre-se espaço nesta Proposta para o uso da literatura, “pois tocam profundamente o imaginário das crianças”, porém não há indicação desta para o ensino de história, como documento histórico, como prevê a História Nova, destaca E. Staroste.

Nas relações de trabalho, do meio em que a criança vive, Staroste sugere trabalhar com Thompson para desvelar as relações contraditórias da história.

Para a identificação da noção de tempo-espaço, abre-se para a utilização de fotos, certidões de nascimento e deste modo apresenta-se em convergência com a História Nova.

Nos objetivos para o Ciclo Básico, Staroste cita que há a busca de desenvolver as noções de tempo e espaço voltados para a compreensão de permanência, mudança, simultaneidade, e contemporaneidade (agentes de transformação).

Já nas 3as e 4as séries propõem-se a construção do espaço social, com movimentos de populações, atribuindo significado através das vivências dos alunos e de outros.

A análise de Evelyn Staroste sobre a Proposta até aqui, é que embora privilegie o uso de documentos não convencionais, por poder expressar o

todo social historicamente, através dos fragmentos, não valoriza especificamente os contos de fadas. Além disso, a postura do professor como mediador é importante para que ambos, professor e aluno, sejam formadores de conceitos. Já no trabalho com temas, a autora focou como de grande relevância, porque o aluno poderá ver que tudo está relacionado e que os conflitos existem em cada época.

B) Proposta de Geografia -1991

Tem os mesmos princípios sobre o papel da escola na relação com a sociedade, apresentados anteriormente, na proposta de história, destacando ainda que:

A escola deve ser atuante, reformular-se e adaptar-se.

A utilização do livro didático é questionada como única verdade, atendendo à visão pluralista da História Nova.

Questiona-se que o conhecimento que é desenvolvido nas universidades, não chega à escola; que o professor costuma reproduzir os conhecimentos prontos sem questionar as verdades; que a geografia é compartimentada em conteúdos, perdendo a visão do todo e que oculta as questões sociais básicas de classes, os conflitos e contradições sociais.

E como contraponto, vê as situações concretas como meio de compreender a organização/produção do espaço em constante transformação, mesma proposição da História Nova, salienta Staroste.

É o processo crítico que produz uma ciência viva, que não é dogma. Baseada nesta concepção, é que se propõe investigar o presente, os modos de produção dos espaços em suas contradições. Assim professor e aluno produzem conceitos, constroem saber, sem a mera transmissão, em consonância com a História Nova.

Ainda, o professor deve estar em contato com a universidade; deve questionar as implicações ideológicas embutidas na disciplina; deve exercitar a interdisciplinaridade; deve se portar como mediador quando o aluno constrói conceitos de forma gradual; deve criar condições para desenvolver formas de expressão respeitando a individualidade.

A construção de conhecimento se dá de forma crítica com o já historicamente acumulado, implicando em superação ou incorporação.

Na produção do conhecimento a realidade é o ponto de partida e de chegada, indo da observação para a abstração.

A Geografia é uma ciência que pode desenvolver no aluno a capacidade de observar, analisar, interpretar e pensar a realidade, tendo em vista a transformação; que explica como a sociedade constrói seu espaço conforme seus interesses – “pode identificar a quem esses interesses atendem”. É também a geografia que explica que são as relações sociais que indicam como a natureza é apropriada e os processos de trabalho que se estabelecem nessa relação entre natureza e sociedade e é a geografia que lida com um espaço em constante transformação, em processo histórico, desigual e contraditório.

Ciclo Básico

O tema é o lugar de vivência do aluno, a ser observado e analisado como processo social

O professor trabalha com as informações trazidas pelos alunos e adapta suas aulas, focalizando o aluno como membro em suas relações com os colegas, com o professor e tem como conceito o trabalho.

Desenvolvem-se noções de posições, quantidade, escala, movimento do sol, tempo, vegetação, e enquanto representação gráfica concretiza o aprendizado do espaço vivido.

O trabalho em grupo envolve discussão, planejamento, avaliação e revisão dos conceitos com objetivo de tornar o pensamento crítico, criativo e autocrítico.

Fazendo um balanço da Proposta na Disciplina de Geografia, Staroste identifica como muito positivo: as ações do professor como mediador; a crítica feita às limitações do livro didático; o exercício de refletir sobre as contradições e o trabalho em grupo na elaboração de conceitos.

Os pontos deficitários identificados nesta Proposta foram:

- Ausência de possibilidades que atentem para a individualidade do aluno;
- Relação dinâmica entre passado e presente, acabou por demonstrar um distanciamento entre o aluno e a produção do conhecimento;
- Visão das relações sociais centradas no aspecto unicamente econômico o que de desencadeia em uma reprodução dos modelos culturais já existentes, perpetuando o sistema capitalista, então eu acrescentaria: *legitimando o produto deste sistema*"*¹, que é o distanciamento do sujeito no ato da produção do conhecimento, esvaziada de uma relação dialética entre cultura e economia e entre cultura e sociedade.

apud, Staroste - pag 19

Percebo como muito perspicaz a análise de Staroste (...), mas creio que a crítica ao distanciamento do aluno em relação à produção do conhecimento carece de uma pontuação mais específica, dada a relevância desta observação.

Já a questão levantada sobre a visão exacerbadamente econômica das relações sociais, em detrimento do olhar da cultura sobre a sociedade, ancora-se nos preceitos teóricos de Thompson e História Nova, pois ambas as linhas teóricas apregoam as diferentes manifestações da cultura como instituintes do todo social, mesmo que reveladas de dentro das tramas das contradições em um dado momento histórico. E de toda forma expressa a coerência na concepção de ensino de Staroste, bastando apenas que fosse explicitada a relação com as teorias.

6 – Pesquisa dos autores dos Contos de Fadas:

Com base na História Nova, este capítulo tem por objetivo apreender qual visão de mundo fica subjacente nos contos, a partir da compreensão do que foi a vida dos autores. "Cinderela" é o conto em foco a ser desconstruído, analisando-se as versões de Charles Perreault e Irmãos Grimm.

¹ Grifo meu

Num panorama elaborado por Staroste sobre a vida destes autores, temos mais objetivamente as **principais diferenças** entre eles, a seguir:

Nas histórias de Perrault os heróis são reis, rainhas e princesas, onde se centralizam as ações e são cercados de serviçais, enquanto para os Grimm os heróis saem do povo e as ações mais efetivas são de populares, como alfaiates, camponeses, com muitos personagens mágicos. Apelo ao sentimento religioso, exaltação à nacionalidade e culto a individualidade.

É importante destacar que os contos apresentados por estes intelectuais expressam os lugares dos quais falam, provêm.

Conta-nos Staroste, que a Literatura Infantil inicia-se com os clássicos Contos de Fadas de Perrault no século XVII.

Na pesquisa de Staroste, em grande parte pela obra de Bárbara Vasconcelos (1985), vale saber que os contos, inicialmente colhidos da oralidade italiana, são contos folclóricos adaptados ao público infantil suprimindo detalhes vários como, algumas repetições, eventos de crueldade ou aumentados com elementos mágicos.

Interessante ressaltar, dentro desta pesquisa histórica realizada por Vasconcelos, que o conceito de infância (e não mais de adulto em miniatura), a noção de privacidade, a noção de afetividade vem aos poucos com a Revolução Industrial e ascensão da burguesia, porém, apenas destinadas aos bem nascidos e com grandes diferenças na educação escolar que recebiam.

Destaco também, neste panorama histórico levantado por Staroste, que “a literatura infantil não era destinada ao prazer da criança, mas à moral, à ética dos adultos burgueses de teor racionalista, pragmática, enciclopedista, com didatismo rígido e doutrinação religiosa que os ingredientes da aventura e fábula conseguiram atenuar e superar em parte”.

“Depois de um tempo ofuscados pelo Iluminismo, (...) os contos de fadas ressurgem renovados na Alemanha pelos Irmãos Grimm, (...) dando graça ao culto do folclore” – Vasconcelos, 1985, apud Staroste, pág.24

No capítulo destinado à “desconstrução de Cinderela”, houve um estudo por parte de Evelyn sobre as mais freqüentes análises dos contos, inclusive o da Cinderela, quando colheu a informação de que há, de modo geral, um olhar sob o prisma do “psicologismo”.

Entendo que foi elaborado um panorama muito proveitoso do contexto em que nasceram e se desenvolveram os contos de fadas.

Não seria, então, este o momento para uma reflexão mais aprofundada sobre a vida dos autores de Cinderela, nas duas versões?

- Por que as diferenças apontadas entre estes autores se deram desta forma?
- Por que o protagonismo dos personagens mudou de classe social, deslocando o peso da “ação mais efetiva”, inicialmente da realeza que detém o poder, em Perrault, para os plebeus que não representam o governo formal, em Grimm?
- Que fatores concorreram para este resultado, ao longo da história do séc. XVII e XVIII até o séc. XIX – ou ainda, ao longo da formação destes autores, mais especificamente os irmãos Grimm?
- Será que Perrault mais burguês, compactuava do *status quo* na organização política e social da época? Será que Perrault não vislumbrava uma organização social diferente?
- Os dados: católico convicto; ‘a serviço do ministro’; ‘participou das polêmicas do momento’ e as obras “Carta Moral”, “Paralelos” poderiam responder a estas perguntas?
- Em quais polêmicas, citadas por Staroste, Perrault se envolveu?
- E os irmãos Grimm tinham posturas contestadoras?
- Por que foram dispensados do serviço do Estado?
- Foram chamados para que tipo de palestras em Berlim?
- Dirigiram que tipo de reunião em Frankfurt?
- Que posição Jacob ocupava no Parlamento em Frankfurt?

Refletir sobre estas questões poderiam indicar um caminho ou um ponto de partida no processo de análise destas produções e aí então, se dar de fato o início da “desconstrução”.

Afinal, conforme Evelyn Staroste mesmo sugere através da História Nova, não dá para caminhar simplesmente pela trilha do levantamento cronológico dos fatos - visão cronológica linear, que é combatida por ela mesma.

Sinto falta de um debate maior com este contexto, pois as diferenças tão relevantes, na construção dos contos foram apenas elencadas. Afirmo isto não como crítica apenas ao embasamento, mas pela riqueza que traria à pesquisa, pelo impacto que ocasionaria na análise dos contos.

Para que este “ensinar fazer história, fazendo”, se desse, talvez tivesse que passar realmente pela análise do próprio Conto da Cinderela, nas duas versões inclusive, para ser verdadeiramente desconstruído. Ou seja, colocar em prática o que é proposto dentro dos ditames da História Nova e Thompson, numa investigação histórica bem instigante.

Acrescentaria ainda outro ponto interessante de se desenvolver: Staroste trouxe a informação de que os ingredientes de aventura e fábula conseguem atenuar e até superar a função de moralizar as crianças, de moldar dentro da doutrina religiosa, com intuito de “enquadrar”, talvez devido aos elementos mágicos, o que me leva a pensar na teoria de resistência de Thompson. Mecanismo fictício de reverter as situações a favor de quem os usa, de modo simbólico é claro, mas que dá força à uma representação de classe, por exemplo.

Arelada à esta questão de resistência, eu traria para estas reflexões a informação de Bárbara Vasconcellos, citada por Staroste “os contos...refletem sua época, suas características folclóricas e críticas, **satirizando veladamente**² a sociedade e o indivíduo”. Podem ser ainda estratégias de resistência e vistas como indicadores subliminares ou vestígios da intenção do autor sobre a questão de posições sociais e seus poderes.

O elemento das fadas dá um caráter mágico e com função de dar poderes em situações difíceis para os personagens de maneira geral. Se há

² Grifo meu

foco neste elemento, talvez devesse haver uma atenção maior, um detalhamento sobre o assunto.

Então, citando Staroste: “toda ficção deriva da realidade” e segundo K. Thomas - 1989, “não há nada capaz de superar a literatura criativa como guia dos sentimentos e das idéias”.

Enfim, muitas ferramentas para exercitar a desconstrução do Conto de Cinderela, com seus efeitos mágicos e satíricos.

7 – Conclusão

A conclusão a que chega E. Staroste, após uma busca dos trabalhos desenvolvidos em salas de aula, e que foram publicados neste momento, é que apenas Luciana E. Souza e Cabrini efetivamente assimilaram na prática do que é História Nova e se comprometeram coerentemente com ela, assumindo uma postura fundamentada na prática social e demonstrando um comprometimento com o aluno e com a sociedade.

Enquanto os outros trabalhos pesquisados, para a autora, de modo geral utilizam a literatura fundada na psicanálise; sob a perspectiva da própria linguagem; concebendo-a como modelo para a construção de texto ou como simples recreação.

Questiono a primeira afirmação e recomendaria cuidado ao afirmar que “apenas” L. E. Souza e Cabrini realizaram um trabalho de assimilar na prática o que é História Nova. Para tal afirmação, talvez tivesse que ter havido uma pesquisa mais ampla. Seria mais apropriado vê-los como referências, diferentemente de tomá-los como dois únicos casos.

Quanto ao próprio trabalho, Staroste o coloca com a perspectiva de esclarecer o que é História Nova e como trabalhar com a literatura enquanto documento histórico.

Vejo seu trabalho com toda essa condição, principalmente no que se refere à História Nova, por discorrer sobre os fundamentos seus de forma realmente muito clara e objetiva, até contundente. Além disso, ela sempre nos apresenta um panorama acerca de cada assunto, de

modo a visualizarmos o entorno de cada situação e alcançarmos uma visão geral de cada assunto, uma visão do todo.

Uma de suas propostas era a de realizar um aprofundamento analítico de vários livros, revistas, monografias sobre Contos de Fadas e História Nova, através de um diálogo pontual e questionador, o que a meu ver, realizou como se propôs. Apenas nas biografias de Perrault e Irmãos Grimm, entendi um pouco apressada, sem aprofundamento ou questionamento.

Sugeriria trocar o levantamento biográfico de Darnton, Bruno Bettelheim e até Peter Burke por um aprofundamento de C. Perrault e os irmãos Grimm, pois para mim ficou um pouco sem sentido a biografia dos anteriores, citados bem menos até que Bárbara Vasconcelos, que tanto contribuiu para este trabalho.

Outro aspecto que gostaria de levantar é a respeito da utilização da literatura enquanto documento histórico em sala de aula. Evelyn mostrou como outros professores de 1º grau elaboraram suas práticas, enquanto avaliava se havia pertinência em relação à História Nova e de que modo cada um poderia contribuir com a elaboração da sua própria apresentação. Assim, ela identificou com precisão cada ponto de aproximação e distanciamento com a prática de ensino fundamentada na História Nova.

Então me pergunto se eu compreendi seu objetivo, pois se as práticas dos outros foram tão bem analisadas, elas não deveriam orientar a sua própria elaboração?

Com relação à CENP, no início do trabalho Evelyn colocou que as Propostas da CENP seriam um ponto de partida, provavelmente para a elaboração de sua proposta. Penso que isto não ocorreu, embora estivessem muito bem estudadas e analisadas tanto as práticas, como as Propostas. O seu trabalho ficou sem suas idéias próprias, de prática de ensino de História via Contos de Fadas.

Talvez por dedicar-se bastante na pesquisa, acabou por negligenciar a elaboração de uma prática de ensino de história, com a literatura en-

quanto documento para alunos de 2ª série do ensino fundamental, apoiada concretamente em um Conto de Fadas, o da Cinderela, já que a proposta era fazer a desconstrução da mesma.

Percebo que mesmo muito bem trabalhada cada etapa, sinto falta do diálogo entre as partes. A sensação é de estarem um pouco estanques, compartimentadas em “gavetas” funcionais.

Em relação à estrutura geral do texto, vejo o corpo de alguns capítulos colocados de forma muito abreviada, faltando articulação textual entre os capítulos, embora haja uma seqüência lógica bem pertinente.

PARTE 2

TCC: “A LITERATURA INFANTIL COMO DOCUMENTO HISTÓRICO: ANÁLISE DAS OBRAS DE RUTH ROCHA DO PERÍODO 1978-1983” de Thaís Otani Cipolini, 2003

ESTRUTURA SINTÉTICA DO TRABALHO:

Referências Teóricas:

Eduard Palmer Thompson; Marisa Lajolo; Lev Semenovitch Vygotsky.

Capítulo 1º:

O que é Documento Histórico;

Como utilizar a Literatura Infantil como Documento Histórico;

Fundamentos Teóricos de Thompson para tal.

Capítulo 2º:

Análise das Obras de Ruth Rocha.

Capítulo 3º:

Uso das Obras de Ruth Rocha como Material Pedagógico no Ensino de História

Introdução

A autora focaliza neste trabalho as obras de Ruth Rocha datadas do final do período ditatorial no Brasil como documentos que expressam a historicidade brasileira. Adota como referência os intelectuais: Eduard Palmer Thompson, historiador, a literata Marisa Lajolo e o psico-pedagogo L.S.Vygotsky.

Capítulo 1º

Neste capítulo vemos um comparativo entre as características que definem História Nova e História Positivista.

A autora opta pela primeira para embasar sua concepção de história e também explicita a Metodologia de Pesquisa Histórica em Eduard Palmer Thompson, ou seja, no marxismo cultural inglês, como forma de argumentar sua opção no método de pesquisa.

Percebo que a História Nova, bem como a teoria histórica de Thompson se mesclam constantemente e se completam no trabalho de Cipolini.

Fazendo uma releitura, arrisco dizer que na História Nova, assim como para Thompson e avançando um pouco mais, em L. S. Vygotsky, a realidade é “forjada” social e culturalmente.

Para Cipolini: “O indivíduo reconstrói e reelabora os significados que lhes são transmitidos pelo meio cultural. Além disso, a visão de homens em Vygotsky, aproxima-se da concepção de Thompson: homens como produtos da História de seu grupo, ao mesmo tempo em que são sujeitos desta História” – apud Cipolini, pág. 13

Vê-se possível extrair da Literatura os elementos necessários para o estudo da História, envolta na complexidade cultural e social.

No trabalho de Cipolini é possível buscar - pela Literatura Infantil em análise e utilização como documento histórico - o universo mental do homem comum, abstrair a mentalidade das classes sociais que se inter-relacionam e compreender suas visões de mundo, suas vivências, seu cotidiano e, portanto suas sensibilidades.

O foco pelo homem comum, com intenção de fazer um contraponto à História Oficial da Elite, permite dar voz a determinados extratos da sociedade.

A forma de captar estes “dizeres” passa pela linguagem, seja ela um texto escrito, sejam iconografias ou outras simbologias.

No caso do texto escrito, é preciso compreender as ferramentas literárias utilizadas, interpretar “(...) a linguagem simbólica, cheia de metáforas e palavras polissêmicas (...)” - apud Cipolini – pág. 17

Já na iconografia, é importante ler as mensagens que ancoram referências quanto à identidade cultural e social das imagens em seu conjunto.

A iconografia, ao apresentar-se sutil ou explicitamente, vai narrando em suas nuances, meticulosamente sua intenção enquanto produção de um dado autor na relação com um dado contexto de produção. É um campo onde nada está por acaso, desde o menor detalhe.

É um exercício constante de ler nas entrelinhas, trazer à tona as subjetividades captadas através dos vestígios da realidade.

Necessário se faz, um exercício de distanciamento, afastando-se para obter a visão do todo e aproximando-se para ver as partes, em detalhes; um constante afastar e aproximar para relacionar as partes e o todo.

É a experiência do olhar que vê o texto e o contexto.

Ao desconstruir certas simbologias, sejam metáforas, alegorias, pleonasmos, ditados populares, mitos, lendas e a própria iconografia, nas palavras de Cipolini, busca-se investigar os vestígios da composição sócio-cultural da época que mostram as evidências do comportamento mental, cultural de uma época.

Para Thompson, as evidências exprimem a realidade social nos seus embates sócio-culturais, enquanto que para a História Nova, este fica mais nas permanências culturais do que nas lutas que vão originar as rupturas sociais.

Tomando-se a Literatura Infantil, neste caso as quatro obras de Ruth Rocha como Documento Historiográfico, pode-se reconstruir as suposições cotidianas do pensar, do fazer, da realidade social da época (período entre 1978 e 1983).

O Documento Histórico torna-se documento/monumento quando mostra imagens de si ao futuro.

Esta afirmação nos remete às palavras de Thompson, acompanhando o raciocínio de Cipolini, quando nos diz que o estudo, a pesquisa histórica só faz sentido quando se relaciona com o presente (num diálogo com posições de valores do investigador), trazendo noções de contradição, causalção, mediação e organização da vida.

Entendo que este é o sentido de visitar a História, i.é., o reorganizar constante da vida atual, num olhar crítico do passado, presente e vislumbrar do futuro, num movimento de reciclagem.

Diante deste Objeto Histórico, há que se respeitar as especificidades e singularidades das evidências, que são as limitações e possibilidades do objeto.

“Na realidade o objeto não muda com o passar do tempo, assim como as evidências não mudam, mas os questionamentos do pesquisador sim, conforme seus valores, com seus novos olhares, métodos, sua contemporaneidade. Desse modo o conhecimento Histórico é mutável, é provisório, é incompleto, é seletivo, é limitado e nem por isso é falso!

O processo de investigação histórico deve ter abrangência no sentido de abarcar as dimensões sócio-culturais e não cair no vício da ótica apenas econômica, mas de forma integral, como ferramenta exploratória do real.

Como realizar esta exploração com o objeto histórico, como fazer com que este objeto fale?

Na Teoria de Thompson há o Método de Investigação chamado Lógica Histórica.

Especificamente é o diálogo entre pesquisador e evidências, onde o interrogador é a Lógica Histórica, o interrogado é a evidência e o conteúdo da Interrogação são as sucessivas hipóteses pré-estabelecidas, associadas à pesquisa empírica e que finalizam com o acatamento ou refutação das hipóteses.

Mesmo não obtendo todas as respostas, ao levantá-las o julgamento deve estar sob controle histórico e adequado ao material que se possui”.

Thompson – 1986, apud Cipoline – 2003

Para Vygotsky e para Thompson o homem tanto é produto da História do seu grupo como sujeito dela, sendo capaz de reconstruir e reelaborar os significados transmitidos pelo meio culturais.

Para Thompson, a cultura quando utilizada como meio de imposição do poder, pode ser apropriada por aqueles que sofrem a imposição e ressignificada a seu favor como meio de resistência.; inclusive através das visões e sensibilidades (portanto culturais) em movimentos dialéticos.

A linguagem literária como elemento da cultura igualmente pode ser resignificada e utilizada como meio de resistência, pelo oprimido na luta de classes.

Cipoline apresenta Gramsci, que diz que a linguagem é fonte de contradição entre as classes sociais, é fonte de atuação na consciência pois forma conceitos.

Capítulo 2º

ANÁLISE DAS OBRAS DE RUTH ROCHA COM DIÁLOGO DAS TEORIAS METODOLÓGICAS

A escolha das obras de R. Rocha foi acertada sob vários aspectos, quando o objetivo é tomá-las como documento histórico. Vejamos por quê:

Para Cipolini, nas obras de R Rocha “percebe-se sua visão de mundo, sua ideologia e formação sociológica (...) com um roteiro fictício, denuncia a realidade brasileira e expressa o momento histórico”.

Da formação da escritora Cipolini apreende-se o seu não conformismo e também por ter vivido justamente sob um governo militar, autoritário e censurador.

Thaís Cipolini nos apresenta da seguinte forma a linguagem de Ruth Rocha: clara, atrativa, com rimas e provérbios populares, frases feitas, por vezes desconhecidas (...) versos divertidos e belas ilustrações (...) – pág. 17

Diria mais, uma obra rica do ponto de vista artístico-literário, pois utiliza iconografias alegres, cheias de detalhes sem, no entanto serem carregadas; são também coloridas e bastantes curiosas, porque bem atuais, tendo referências do passado, numa mistura habilidosa quando se refere aos temas da realidade.

E complemento afirmando que talvez por não se prender a uma coerência cansativa puxada pelo realismo, como é típico da lógica racional cartesiana, mas, sim, mais afinada à linguagem infantil, com um tempero inusitado.

As formas, mais especificamente as vestimentas, são habilidosamente rebuscadas e estilizadas, num leve tom de ironia e ao mesmo tempo “clean”, porque lança mão de um traçado simples, direto como se fossem figuras desenhadas num só plano, sem sombreamentos, não permitindo noção de profundidade, parecem cascatas e prolongamentos descontraídos, sem fim.

O uso de formas geométricas nas estamparias com bolinhas, quadrados, listras lado a lado compõem um mosaico despojado, alegre que se harmoniza em infinitas possibilidades.

Mostra a iconografia em consonância com um texto verdadeiramente infantil quando fala de forma direta, simples e alegre.

R. Rocha usou o imaginário infantil para condensar histórias emocionantes em suas mentes e através dessa viagem da imaginação, fortalecida pelo prazer da leitura, direcionou conceitos de igualdade, de união, atitude corajosas frente a impasses na busca de soluções e assim plantou sementes do não conformismo que lhe é próprio, apud - Cipolini

Como ela mesma diz:

“E escrever é um ato de existência. Quando se escreve, conta-se o que é, parece que se inventa, mas não, vive-se. Parece que se cria, mas na verdade aproveita-se. A história está dentro da gente (...). No espírito, no fundo, no íntimo, a história espreita. (...) A história é mais “real” do que qualquer explicação” – Rocha, 1983

Nada mais justo do que dizer que estudar história é fazer história, pois estas obras literárias vistas como documentos históricos nas mãos das crianças, permitem reviver o período ditatorial, tomar contato com fatos históricos.

Segundo Cipolini, “(...) a visão de homens em Vygotsky, aproxima-se da concepção de Thompson: homens como produtos da História de seu grupo, ao mesmo tempo em que são sujeitos desta História”. apud Cipoline, pág.13

Não houve imparcialidade quando Cipoline escolheu trabalhar com R. Rocha, assim como não haverá imparcialidade se os professores se apropriarem desta metodologia e fizerem suas escolhas sobre os objetos de estudo de história. `

Vejo esta proposta como um estandarte acenando como caminho, alternativa inteligente para o ensino de história, desde que - como propõe a CENP e vem ao encontro das teorias de Thompson e Vygotsky – o aluno seja tratado também como um produtor de conhecimento histórico, então eu diria “o aluno é produto da história do seu grupo como também sujeito dela”.

Por não haver imparcialidade de escolha há o risco de errar, de engano, mas o risco é necessário e está presente como que a oxigenar o espaço para fazer nascer a liberdade.

Em R. Rocha, o uso da linguagem literária permitiu não apenas o registro de experiências vividas como ela as via, mas faz deste meio seu campo de resistência, transgressão e contestação ao revelar o jogo de poderes na sociedade, além de investir na criança como possibilidade de modificar o real, na visão de Cipolini.

Neste aspecto foi muito interessante valer-se de Faiwa Ostrower para compreender o papel do leitor infantil e como R. Rocha pretende a modificação do *status quo*, quando da sua produção.

“(...) para a interpretação das metáforas é necessário relacioná-las às lembranças (...) são dados da memória ordenados (...) é uma experiência única e específica. Assim cria-se uma memória vivenciada para se entender a historicidade”- OSTROWER, apud Cipolini, pág. 19

Ou seja, segundo Cipolini o leitor mirim percebe e identifica-se com as coincidências entre a história e o mundo real, ressignificando e a partir daí encontra soluções para seus problemas.

Há aqui, uma possibilidade de aproximação do conceito de Thompson

Para Cipolini, R. Rocha demonstra confiança na consciência coletiva e na sabedoria prática, contestando a neutralidade que se torna omissão.

Nas obras infantis os trabalhadores conscientes de seu papel como grupo social ativo, constrói possibilidades de mudança, que se tornam realidade.

O TCC abre algumas janelas muito interessantes para reflexão, sobre a profundidade da relação entre literatura, linguagem e imaginário na formação intelectual. É um espaço fértil que merece, em minha visão um debreçar-se maior. Talvez por abrir um ângulo muito maior do que este trabalho se propôs abarcar, CIPOLINE não deu prosseguimento. Porém, ao

fazer as citações de GRAMSCI, OSTROWER e RICHE, instigou, despertou para uma direção, deixou indícios de relações, de convergência.

Pontualmente,

“a linguagem (...) é fonte de contradição entre as classes sociais, (...) é a principal fonte de atuação na consciência, já que é um meio de formação de conceitos” – GRAMSCI, apud Cipolini – pág. 18

“(...) para a interpretação das metáforas é necessário relacioná-las às lembranças (...) são dados da memória ordenados (...) é uma experiência única e específica. Assim cria-se uma memória vivenciada para se entender a historicidade”- OSTROWER, apud Cipolini, pág. 19

“a fabulação deixa um paralelo entre a realidade e a ficção (...) ao mesmo tempo em que promove um distanciamento do real, lançando a narrativa no espaço da emoção.” – RICHE, (s/d) apud Cipolini – pág.18

Pergunto qual o papel dessa emoção quando se trabalha com a literatura, qual o poder desta na narrativa, em relação às experiências individuais de cada criança?

Não podemos negar a formação de conceitos quando se trabalha com literatura, lembrando que não há imparcialidade, neutralidade.

Noto que faltou uma exploração um pouco maior das referências de Vygotsky e Marisa Lajolo, conforme foi proposto inicialmente.

Que contribuição Vygotsky poderia nos trazer neste momento de reflexão sobre o impacto da emoção quando lidamos com a narrativa literária?

Que conjunção poderia fazer, trazendo à tona também Marisa Lajolo para revelar a atuação do poético-literário, relacionado ao jogo das emoções no âmbito da arte?

Não podemos aqui ignorar a força da rima, da musicalidade, da poesia, das cores e formas, quase um jogo lúdico no universo infantil.

Estes aspectos me parecem genuinamente da linguagem infantil ou de impacto mais direto na criança como uma poderosa ferramenta de linguagem.

Sem avançar na discussão da arte, mas reconhecendo a sua presença dentro da narrativa literária infantil, pois me parecem indissociáveis (arte e

literatura como ficção), eu pergunto se neste caso a arte tem um fim em si mesma?

A arte como literatura e a carga emocional que lhe é intrínseca, são ferramentas muito poderosas na relação com a criança e estas são forças presentes na obra de R. Rocha.

Na contra capa do livro “Vira rei ou a volta do rei” R. Rocha coloca: “(...) a literatura é sempre ambígua; e não é na compreensão racional do texto que está o maior valor da literatura, mas na leitura em si e no prazer que ela proporciona (...) Porque foi para isso que o escritor foi feito. Para mostrar a realidade sob um novo ângulo, para criticar o que se passa por toda a parte e para não dar solução a coisa nenhuma e sobretudo para não dar conselhos. Cada um que encontre sua verdade sozinho.(...)”

Contra capa do livro “Vira rei ou a volta do rei”- 1983

Na esteira da afirmação de Riche: “a fabulação deixa subjacente um paralelo entre a realidade e a ficção”; CIPOLINE desconstrói este roteiro fictício e pontua, na leitura das simbologias utilizadas por R.Rocha, os fatos históricos apreendidos do contexto sócio-político da autora e para tal exercita com habilidade o método de pesquisa apropriado ao estudo da história, a Lógica Histórica thompsoniana, levantando sucessivas hipóteses na interrogação do seu objeto histórico, as quatro obras de R. Rocha, citadas anteriormente.

Naquele diálogo, um constante interrogar vai seguindo os vestígios dos documentos literários, suas alegorias, metáforas e ironias, atendo-se na relação dos personagens, dentro do jogo de poderes que é tema das suas quatro obras.

Com esse processo desvenda as posições sociais dos personagens, seus conflitos, seus dramas de opressão, seus anseios, estratégias de resistências e superação.

Na investigação histórica que realiza, segue criteriosamente o método adotado, buscando evidências que expressem a realidade social, e ainda respeita a complexidade do seu objeto e suas especificidades, quando traz referências históricas que sustentam suas hipóteses, por exemplo, ações de censura e propaganda no período ditatorial brasileiro, nas décadas de 1960, 1970 e 1980 na relação de poder dos personagens.

Exatamente conforme propõe o método, há que se conduzir de um lado pelas hipóteses e pela pesquisa empírica, de outro. Fica clara a pesquisa empírica que identifica essas evidências de comportamento no momento político da época, demonstrando habilidade em manter a sua investigação sob controle histórico.

A exemplo disso, pontualmente ressalto que Cipoline estuda as relações de conflito e contradições na literatura de R.Rocha como expressão do contexto político e social na época da produção das obras que vai de 1978 a 1983.

Destacou em sua obra um rei distante que não vê e não ouve seus súditos, alienado por opção e identifica também no período da produção do texto, uma classe dominante que sabe da classe trabalhadora, precisa dela, mas ignora seus protestos e necessidades.

Uma leitura iconográfica bem pertinente identifica os personagens governantes com corpos grandes e cabeças pequenas, num tom de depreciação e soando como imposição social pela força, ainda nas palavras de Cipoline.

No exercício de captar os vestígios da linguagem, Cipoline elenca as palavras: “unir, pelejar, todos juntos, assembléia” e apreende uma atitude de esperança e crença na democracia por parte de R. Rocha.

A autora consegue flagrar vários paralelos entre a literatura e o contexto do referido período em estudo, trazendo pesquisas para fundamentar o período ditatorial.

Faz uma bela costura, unindo ponto a ponto realidade e ficção e utiliza para isso uma delicada linha que ora percorre estudos de Aquino, ora de Berg, ora de Kushnir, ora de Chauí, e De Decca, entre outros. Desta forma, pontualmente, pisando lá e cá, como se tivesse construído passarelas onde se percorre os dois mundos ao mesmo tempo.

Cipolini vale-se de um processo de “desconstruir” como meio de investigação para nos levar a um novo panorama.

Percebe-se, na sua análise, um acertado entrecruzar das teorias de Thompson e as produções de R. Rocha quando nos mostra a visão de resistência cultural.

Como ela nos mostra, a resistência está na idéia de união, quando os trabalhadores da história de Rocha, na obra “O que os olhos não vêem”, em

grupo, resolvem utilizar as pernas de pau para se tornarem grandes, fortes, presentes, visíveis e audíveis.

É interessante observar que nesta produção, a concepção de resistência, é forjada na relação direta com a visão de dominação, ressignificando-a. Ou seja, os trabalhadores não utilizam a visão de serem pequenos (visão dominante); contudo, a partir desta visão propõem a utilização de pernas de pau para se sentirem e se fazerem grandes!

Neste sentido, percebe-se neste momento uma nítida aproximação produzida pela autora e pelo ilustrador da obra (na relação com o trabalho da editora), do conceito thompsoniano de resistência, a qual inclui muitas vezes, a imbricação entre estas duas dimensões, da dominação e da resistência numa mesma produção cultural.

Há vários paralelos entre o período ditatorial vivido por Rocha e aqueles identificados em suas histórias.

Ainda na história “O rei que não sabia de nada” havia uma máquina que controlava absolutamente tudo, desde plantações, fábricas, escolas, TV, rádio e cinema. Aquino nos lembra, via Cipoline, que no regime militar, pós 64, tínhamos o DOPS como mecanismo de repressão.

Berg, também via Cipolini, nos lembra que já desde o império a censura era punitiva para ocultar o atraso comercial e o sofrimento dos escravos, enquanto que na República a censura e propaganda tinham a função de construir uma imagem ideal das instituições e das relações de poder, por exemplo, um operário dócil, obediente e servil e sempre que os jornais mostravam a exploração patronal, estes eram perseguidos.

No mesmo livro “O rei que não sabia de nada”, o rei é rodeado por um cenário perfeito para que não visse a real situação, mas tudo desmorona com uma inesperada bola que quebra este cenário.

Em um momento Couto é trazido por Cipolini para nos mostrar que o Movimento do ‘Diretas Já’, com mais de um milhão de pessoas em São Paulo, quer eleger um novo presidente para romper o ciclo do “faz de contas”.

Em outro momento os personagens das obras de Ruth Rocha produzidos nos anos finais da ditadura militar, são apresentados como calados à força e aparecem com fitas adesivas na boca e mais adiante as ilustrações mostram aqueles sem boca. “De tanto se calar ninguém mais sabia falar - de tanta censura, ninguém mais sabia pensar, ‘há um vazio do pensamento’”.

A contribuição de Aquino, trazida por Cipolini, nesta pesquisa é muito bem vinda. Aquino explica que no processo de censura a educação é usada como forma de dominação. Vejo lucidez quando Cipolini faz a ponte entre os estudos da dominação política, na época da ditadura brasileira e a literatura de Rocha e deixando claro como é possível reviver nossa história de forma a ampliar a consciência e construir identidades culturais plurais e autônomas.

Então, segundo Aquino, via Cipolini, Pela Lei 5692/71 ocorre a Intervenção Educacional do estado com a supressão dos estudos de História e Geografia para em seu lugar instituir EMC, OSPB, EPB – como meio de legitimar a ideologia militar e como forma de esvaziar a capacidade de reflexão sobre o cotidiano vivido.

Falando em identidades, Cipolini refletiu sobre a memória de diversas formas, através de estudiosos, desde a Grécia até os dias atuais, e pinçar um pouco desta prazerosa reflexão, ela trouxe De Decca dizendo que “a memória se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto... a memória coletiva está escondida, refugiada nos rituais e celebrações... é uma forma de resistência cultural”. De Decca, apud Cipolini, pág. 35

Abraçando as afirmações de Oriá, Cipolini nos coloca que “a população se reconhece na memória, sente-se partícipe, co-responsável pela preservação dos símbolos e monumentos históricos”- Oriá, apud Cipolini, pág. 35. Mas em nosso país há um descaso, tanto dos governantes como da população, em relação à memória dos monumentos. ‘Será que o povo não se reconhece na história dita oficial?’, pergunta Cipoline, retomando as teorias da História Nova.

Em consonância com o raciocínio de Magaldi, Cipolini responde a pergunta acima: “a preservação do patrimônio histórico pauta-se pela identidade cultural e exercício de cidadania”, pág. 35

Acrescentando, ela afirma que a memória é um importante instrumento de luta e afirmação das identidades étnicas e culturais de uma população ou seja, uma forma de resistência cultural.

Vale ressaltar a importância do conceito de Resistência que de certa forma vem também a ser confirmado através da afirmação de Abramovich, trazida por Cipolini: “o limite não é dado apenas por quem manda. Também o é por quem o refuta ou recusa, o que faz com que as regras se perpetuem ou modifiquem”, mesmo que de forma subliminar, eu diria.

Desta maneira, ressalto a observação de Cipolini quanto à história de Rocha em que os personagens são mandados calar - “O reizinho Mandão” e continuam falando baixinho; são mandadas prender as verdades, em “Sapo vira rei vira sapo”, mas elas escapolem. Na página 30 de seu trabalho, Thaís faz o paralelo entre esta condição e a pesquisa em que Berg coloca que os artistas, na época da ditadura intelectualizaram suas obras e estas, num movimento de resistência para Cipolini, continuaram a falar, já que os agentes repressores (técnicos) não sabiam ‘decifrar’ o conteúdo da resistência, não sabiam se era subversivo.

Portanto, para T. Cipolini trata-se da reafirmação da linguagem como um amplo campo de resistência cultural.

Analisando o trabalho como um todo, observo que no 1º capítulo houve um cuidado em fundamentar com clareza as referências teórico-metodológicas, retomando todo um cabedal de raciocínio que justificasse cuidadosamente o seu uso, principalmente no tocante à História Nova, à visão Thompsoniana de História e seu método investigativo. Senti falta da fundamentação teórica em Vygotsky da mesma forma cuidadosa como em relação à História Nova, com seus pesquisadores e a Thompson.

Como mencionei anteriormente, o 2º capítulo em que foi feita a análise das obras foi trabalhado de forma detida e cuidadosa, buscando apresentar as pesquisas e suas fontes, que constata as evidências relativas aos fatos do momento histórico, do contexto da sua produção.

Embora já tenha citado pontualmente trechos desta análise, como forma de atestar que seu propósito se cumpriu habilmente não cabe mais aqui me estender, ressalto quão relevante é ver a proposta metodológica sendo colocada em prática no diálogo com os documentos literários focalizados.

A partir daí compreendo e concordo em ver o 3º capítulo, reservado à Proposta Pedagógica, ser descrito de forma sucinta e em tópicos, o que de início pensava estar elaborado de forma apressada; agora vejo que mais minúcias talvez se tornassem desnecessárias e cansativas. Reservo-me, então a possibilidade de reiterar que os tópicos colocados como passo a passo deste capítulo apresentam-se de forma minuciosa, sim, e bem explorada em termos de organização, abrangência e desenvolvimento das atividades.

Com relação à fundamentação teórica na proposta pedagógica, que faz parte da finalização do trabalho e diz respeito mais à prática, Cipolini refe-

re-se à teoria de produção do conhecimento em Thompson, à teoria de aprendizagem em Vygotsky e à Proposta Curricular de História da CENP – SP, 1992- para Ensino Fundamental.

Não vendo necessidade de retomar em profundidade Thompson e Vygotsky, atendo-me ao ponto de convergência entre os dois e ainda à Proposta da CENP; ou seja, tanto para o primeiro como para o segundo, os homens são seres históricos, contextualizados que transformam a natureza como, a si próprios e deste modo criam a cultura. Ou ainda, são ativos na construção da sociedade, diz Cipolini. Para a CENP, por sua vez, os homens são ativos, e neste sentido os alunos são ativos na produção dos conhecimentos históricos, pois estabelecem relações e estão vinculados às suas realidades sócio-culturais. Portanto, para a CENP, a escola deve trabalhar para que o aluno seja sujeito da sua própria história, identificando-se e atuando no contexto e processo social.

Mais um apontamento realizado por Cipoline, mostra coerência na escolha das teorias, ao lembrar que a CENP se propõe a trabalhar com a história dos dominados, totalmente em sintonia com a visão dos pensadores da História Nova, do mesmo modo quando questiona a visão linear de história com interpretação de seqüência evolutiva e cronológica, com seus heróis pasteurizados e as datas cívicas oficiais.

Um único senão já apontado por Thaís Cipoline em nota de rodapé denuncia uma contradição na postura da CENP, pois ao mesmo tempo em que “apresenta o aluno como produtor de conhecimento anuncia a universidade como produtora de conhecimento e a escola como transmissora deste”. A autora também questiona a CENP, pelo fato desta última entender a literatura infantil como fonte importante apenas por lidar com o imaginário, sonhos e idealizações infantis e problematiza tal argumentação, através de Thompson, ao citar que há um leque de evidências documentais, tais como fotos, revistas, jornais, músicas, obras de arte, hip-hop e outros com o mesmo apelo, além é claro de revelarem o contexto histórico cultural.

Toda a apresentação da Proposta Pedagógica que inclui objetivos, metodologia, desenvolvimento e avaliação pareceram-me claros, detalhados e bem interessante até como sugestão, pois há que haver liberdade de escolha e criatividade para a preparação por parte do professor em sua prática cotidianas também nas primeiras séries da escolaridade.

A avaliação tão óbvia do ponto de vista da sua necessidade pode até parecer injustificável, mas Thaís Cipoline trouxe uma fundamentação, no diálogo com Hoofmann, que é contundente:

“a ação avaliativa exerce uma função dialógica e interativa, ela promove os seres moral e intelectualmente, tornando-os críticos e participativos, inseridos no seu contexto social e político”- Hoofmann, apud Cipolini, pág.56

Faço uma pequena colocação que justifica ainda mais a importância da avaliação, já que tratamos da disciplina História, dentro de um processo de construção do conhecimento de base também subjetiva, o que exige ainda mais cuidado e responsabilidade. Cipolini diz que a avaliação é constante - é uma das várias etapas da aprendizagem, que permite análise crítica por alunos e professores sobre seus trabalhos, tanto para explicitar os sucessos, quando houver a leitura dialogal com o documento histórico, quanto para indicar falhas, quando não dialogarem com as “evidências” históricas.

Essa preocupação advém do fato de se entender o estudo da disciplina como algo de natureza “flexível”, limitada, pois não sendo exata exige ainda mais responsabilidade, investigação criteriosa e, como nos diz Thompson, ...“há que se respeitar as singularidades e limitações do objeto”... Entendemos que “este conhecimento é provisório e por mais que haja subjetividade, não se tira a objetividade da evidência” – Cipoline.

Essas considerações devem-se à “complexidade histórica, uma complexidade que permeia todas as formas de conhecimento social e que exige, em todas as disciplinas, salvaguardas metodológicas”, ainda nas palavras de Thompson, apontadas neste trabalho, por Cipoline.

PARTE 3

PARA NÃO CONCLUIR...

Neste momento repenso os dois trabalhos numa abordagem comparativa, na tentativa de compreendê-los em suas diferenças, semelhanças e vê-los também como expressões de um contexto maior, a comunidade acadêmica.

Isto significa que são produtos de uma orientação pedagógica e esta, por sua vez, encontra-se também em constante diálogo com um grupo de pesquisa mais amplo da Faculdade de Educação (Grupo Memória, História e Educação).

Na intenção até de visualizá-los com certo distanciamento e ao mesmo tempo com mais proximidade, pergunto-me que obras literárias focalizam? Como apresentam seus trabalhos? Quais são seus referenciais? Há contradições dentro de suas próprias propostas? Que orientação pedagógica assumiram e por quê? Em que aspectos apresentam similaridades? Houve mudanças qualitativas, no sentido de contribuírem para a pesquisa acadêmica relativa ao ensino de História e Geografia nos primeiros anos de escolaridade?

Acredito que esta ação comparativa seja pertinente por se tratarem de propostas que se colocam na mesma direção ou, como já é sabido, propõem-se a utilizar a literatura como documento no ensino de história.

Staroste tomou o Conto de Cinderela como documento em um processo de construção de conhecimento histórico e Cipolini focalizou quatro obras de Ruth Rocha – literatura infantil com este fim.

É interessante perceber que a segunda utilizou-se de obras bem atuais, as de Ruth Rocha, escritora reconhecida e premiada no meio literário, e isto, inclusive, serviu de impulso para o seu passo seguinte na vida acadêmica – a produção da dissertação de Mestrado tendo as obras de R. Rocha como

foco de análise; enquanto a primeira autora utilizou-se de um dos maiores clássicos que marcou o início da literatura infantil na Europa – Cinderela de C. Perrault e dos irmãos Grimm.

Lamentavelmente Staroste não aprofundou a questão da desconstrução dos documentos literários enfocados e quando percebeu contínuas interpretações polarizadamente psicanalíticas, aí permaneceu e não houve produção, de fato, de uma visão historicamente fundamentada.

No meu ponto de vista esta ausência - comentada nas considerações da Parte 2 deste trabalho-, constitui a grande contradição do seu trabalho. Por não analisar o conto, como propõe o método referenciado, não desenvolveu um estudo da vida e obras dos clássicos autores - nas diferentes versões – fazendo as relações entre o Conto de Cinderela e as mudanças nestas versões diante do contexto histórico em que viveram.

Este estudo sobre os autores precederia e auxiliaria a análise dos documentos literários.

Arelado a isso também não elaborou uma proposta pedagógica, que deveria voltar-se para os primeiros anos de escolaridade.

Os dois Trabalhos de Conclusão de Curso têm como referencial teórico-metodológico, principalmente a História Nova e a produção historiográfica do marxista cultural Edward Palmer Thompson. Staroste enfatiza o movimento da História Nova, contextualizando-o e faz referência, também, ao trabalho de M. Foucault, enquanto Cipolini contrapõe este mesmo Movimento à concepção de História Positivista e traz referências mais ligadas à linguagem, em Gramsci e Faiwa Ostrower, por exemplo.

Percebe-se já aí, uma congruência na abordagem histórica, na forma de entender a construção do conhecimento histórico-educacional, com sensibilidade às dimensões sócio—culturais, em suas diferentes manifestações. Nota-se que no segundo trabalho há um maior aprofundamento da pesquisa quando lança mão de outros teóricos para subsidiar o aspecto da linguagem, como citei acima, no estudo do documento histórico em questão.

Ambos colocam L. V. Vygotsky como norteador da concepção pedagógica em seus trabalhos, o que revela uma busca de coerência em relação à opção realizada em torno dos fundamentos marxistas, também presentes na obra de E.P. Thompson.

No processo de escolarização o aspecto de mediação em Vygotsky possibilita não só que a literatura seja a catalizadora de conhecimentos suscitados pelos vestígios de uma história contada através da narrativa e do prisma do próprio olhar do autor, mas também permite a relação participativa de alunos e professores para que sejam mediadores de um conhecimento que vai sendo construído pelo trabalho coletivo, quando se busca, por exemplo, ouvir as memórias de familiares, sob a orientação do professor.

Há alguns aspectos que diferenciam os dois trabalhos e não pretendo hierarquizá-los, mas compreender que foram produzidos em situações diferentes, em momentos diferentes, no que se refere tanto ao aspecto pessoal como também do grupo como um todo.

Neste sentido, estes trabalhos pertencem a uma dada comunidade acadêmica, expressando as visões tanto da orientadora e de seus orientandos, como de um grupo mais amplo de pesquisadores*³, o que acaba por estabelecer vínculos em termos do desenrolar das pesquisas, das orientações, das interações e da dinâmica, quando se partilha conhecimento e instrumentais teórico-metodológicos.

De um ponto de vista bem simples, percebo que a organização textual e suas estruturas, já dizem das suas produções acadêmicas.

No segundo trabalho, a autora, Thaís Cipolini aciona muitos recursos teóricos e os apresenta de forma muito bem articulada para expor seus argumentos e nos conduz, de maneira leve e agradável, pelos caminhos das suas convicções.

No segundo trabalho, Evelyn Staroste prefere esgotar o assunto de cada capítulo nele próprio, o que acaba por compartimentá-los, além de, mui-

³ Este grupo produziu no ano de 2008 a obra coletiva "Memórias e Histórias da Escola".Campinas, SP: Editora Mercado das Letras.

tas vezes, apresentá-los em tópicos, como se houvesse a necessidade de preencher um espaço vazio.

Cipolini consegue mesclar os assuntos e inter-relacioná-los, como se, a cada novo momento, fosse incorporando novos conceitos junto ao leitor, novo patamar de significação para os temas.

Vale reiterar, ainda, que através do seu trabalho, E. Staroste comunica uma relação de confiança, certeza e convicção sobre o que é um bom referencial de estudo de história junto aos alunos e o que não é baseado nos seus pressupostos já citados.

Considero de grande importância a preocupação de T. Cipolini quando se dedicou a percorrer todos os passos para compor seu trabalho de modo mais integral ou completo.

Vejamos como: houve uma fundamentação teórica muito bem explicitada; houve uma pesquisa empírica com embasamento de fontes reconhecidas no meio acadêmico que possa confirmar suas hipóteses, referentes à condição de denúncia velada sobre ditadura e repressão, só para citar algumas; houve um diálogo textual muito cuidadoso com as obras, fazendo leitura iconográfica, atentando para as edições e houve pesquisa sobre os dados biográficos da autora.

Além destes passos houve a elaboração de Proposta para a Prática Pedagógica bem detalhada e que fica, a meu ver, como ponto de partida realmente – já o termo proposta tem o sentido de apoio, sugestão, indicação, recomendação - para um trabalho que concebe a literatura como documento histórico.

Em relação ao trabalho de Evelyn⁴ percebo que Thaís obteve um avanço finalizando com sua Proposta bem descritiva, apresentando, inclusive, questões a serem utilizadas com os alunos, de forma a mediar o raciocínio destes para a produção de conhecimentos histórico-educacionais.

Em termos de permanências tivemos certa similaridade dos referenciais teóricos utilizados, por apresentarem tanto os intelectuais da História No-

⁴ Teci comentários na Parte 2 sobre a ausência da Proposta Pedagógica de E. Staroste.

va, como Edward Palmer Thompson e L. S. Vygotsky para embasar a metodologia de aprendizagem. O que houve foi uma mudança na forma de utilizar esses fundamentos, ou seja, Cipolini mostra além de maior aprofundamento, o uso da desconstrução do material documental, com base nas teorias levantadas.

Percebo uma pesquisa bibliográfica mais ampla no texto de Cipolini sobretudo para lidar com a questão da linguagem, embora não tenha avançado quando se propôs a dialogar com a literata Marisa Lajolo.

É oportuno dizer que há um Trabalho de Conclusão de Curso elaborado por Luciana Alvarenga Emmerich de Souza, também sob a orientação de Maria Carolina Bovério Galzerani: “Contribuições da História Nova para a Prática Pedagógica: Uma Abordagem do Sítio do PicaPau Amarelo”, que foi citado por Staroste e discute como elaborar uma Proposta Pedagógica nos pressupostos teóricos da História Nova, articulados aos textos literários de Monteiro Lobato em “O Sítio do Pica-Pau Amarelo”- para crianças de 3 a 6 anos.

Há, ainda a produção de Renata Ortolano Bacan – “Literatura Infantil e Alteridade: Práticas de Produção de Conhecimentos Escolares”, também sob orientação da Professora Maria Carolina Bovério Galzerani, que discute o uso da literatura infanto-juvenil para tratar de temas como a alteridade e a diversidade na escola e que propõe a elaboração de uma prática pedagógica, com pressupostos teóricos situados em Thompson, Todorov, Vygotsky e Foucault

Saliento que Thaís O. Cipolini deu prosseguimento a seu trabalho de TCC, elaborando sua dissertação de Mestrado na Unicamp, também sob a orientação da professora Maria Carolina B. Galzerani: “Tramas tramadas de um tapete: fios históricos nas histórias de Ruth Rocha”. Trata-se de um diálogo com as produções Literárias de Ruth Rocha desde 1976 até 2005, relacionando-as ao contexto histórico vivido pela autora.

Sugestões para continuidade desta história de produção de conhecimentos histórico-educacionais: para a continuidade destes trabalhos, vejo uma rica possibilidade na colocação em prática da proposta pedagógica elaborada por Cipolini, no interior da sala de aula nas primeiras séries de esco-

laridade - cito apenas Cipolini porque apenas ela chegou ao ponto da elaboração de uma proposta pedagógica, mas é uma sugestão para ambos os trabalhos.

Visualizo um projeto simples, como um projeto piloto, ou atividade extra-curricular como experimento de uma sala de aula comum e que fosse em período reduzido ou com um número reduzido de alunos. A intenção é perceber na prática qual o nível de envolvimento e interesse dos alunos, os ajustes necessários com relação a planejamento do tempo, fontes complementares, dinâmicas dos grupos e assim por diante. Entendo como uma forma de auto-avaliação.

No contato com a publicação de "Memórias e Histórias da Escola" – produzida pelo grupo Memória, História e Educação- compreendo o quanto é importante a pesquisa em um nível que permita o diálogo entre universidade – com seus interlocutores docentes e discentes, pesquisadores - e escola, também com tais interlocutores.

Importante porque traz a pesquisa de um modo geral para o patamar do real cotidiano; é possível dar vozes ao "professor comum", ao "aluno comum", "à escola comum", seguindo a perspectiva da História Nova ou de E.P.Thompson. Remete-me ao trecho da história de R. Rocha, em que os personagens, pessoas comuns trabalhadoras não notadas, precisaram das pernas de pau para serem vistas e ouvidas.

Fiquei tocada com a pesquisa "Você se depara com professores mais velhos e se sente uma formiga: Memórias dos Professores Iniciantes de História"*⁵, através desta pesquisa, foram flagradas situações em que o professor iniciante se sente muitas vezes acuado diante de padrões de comportamento da "hierarquia escolar", sem espaço aparente para trazer o novo.

⁵ De Elison Antonio Paim e Maria Carolina Bovério Galzerani " Memórias e Histórias da Escola", op. cit., pág., 113

Como iniciante pode recuar na busca da sua autonomia e não se impor, pode se frustrar simplesmente ou reagir e buscar saídas. À parte, considero relevante a ponderação em analisar também as relações culturais de forma que não seja maniqueístas, dicotomizadas – colocando o professor iniciante como sempre bem intencionado e incompreendido pelos demais sujeitos da escola (pág. 121).

Esta pesquisa citada acima faz-me perceber que o aluno de Pedagogia, quase formado, ao elaborar seu TCC com espaço para a prática, no diálogo com a escola, por exemplo, vive uma relação muito salutar porque rompe a distância da universidade com a escola.

Nesta relação pode-se quebrar o paradigma, tão cristalizado, que às vezes não se percebe que a escola, os alunos e professores podem e devem ser produtores de conhecimento educacional *⁶, tanto quanto esses novos professores, formados em Pedagogia, quando iniciam suas práticas investigativas.

Analizando, dois semestres para elaborar projeto de TCC e ir à campo, talvez seja pouco, imaginando possíveis percalços e a retomada do caminho quando imprevistos ocorrem, tais como a necessidade de buscar novo espaço para a prática, entre outras dificuldades que podem surgir.

Faço, ainda, minhas as colocações de E. A. Paim e M.C.B. Galzerani: “Como diria Richard Senett (1999), com o avanço das relações capitalistas de produção tem ocorrido ‘o declínio do homem público’, ou ainda, no que se refere, às culturas escolares, na contemporaneidade, também têm prevalecido o desmoronamento das relações públicas, sobretudo entre os professores”(Op.cit.,pág. 127)

Ou, para enfatizar, cito Márcia Regina P. Bichara e Maria Carolina B. Galzerani, em “Discriminações em sala de aula: Memórias, Histórias e Ensino de História” (Op.cit.,pág. 151): “Em textos da década de 1930, Walter Benjamin questionou a modernidade capitalista como produtora de ‘vivências’ – automatizadas, individualistas, destituídas do sentido de si e do outro –

⁶ Lembrando que a CENP em 1992, na Proposta Curricular para o ensino de História para o primeiro grau, talvez inadvertidamente, passa a noção de que a Universidade produz o conhecimento e a escola de 1º e 2º Graus os socializa, como mencionou Cipolini – pág. 47.

e não de 'experiências'. Segundo tal autor, o sistema capitalista produz pessoas que tendem ser verdadeiros autômatos, preocupados muito mais com o ter do que com o ser, reprodutores de modelos, muitas vezes perdidos de si mesmos e distantes dos outros. Sujeitos mergulhados numa mesmice cultural, forjados em séries, para atender ao sistema capitalista". E continua: "Nas práticas modernas, segundo tal filósofo, as pessoas tendem a perder a capacidade de se reconhecer como seres singulares, de produzir memórias, de narrar suas experiências, face ao esfacelamento das relações interpessoais, bem como das conexões entre passado, presente e futuro. Na modernidade o futuro passa a ser reprodução do 'novo sempre igual', do 'novo' que se torna velho no mesmo momento em que surge. Que já é ruína no momento em que nasce".

Reflito um pouco sobre o momento de escrever o TCC no final de curso, afinal meus objetos de estudo são duas produções deste nível.

A elaboração do TCC é um momento muito especial, permite o aprofundamento do aluno com temas que lhe são caros; permite aproximação com seus professores de um modo mais profissional por parte do aluno; permite que se estabeleça uma relação de confiança mútua entre professor e aluno; exige que o aluno coloque em prática muitos dos conhecimentos discutidos, e que vão ser colocados à prova; permite que se apure e se refine sua postura, porque se tem a percepção de que esta produção vai ficar registrada "para sempre, "catalogada". Faço estas afirmações como quem vê esta produção de dentro do processo.

Claro que estes processos são contínuos, vem sendo construídos ao longo de toda a Graduação, mas provoca o sentimento de vôo para fora do ninho. As preparações vêm se consolidando aos poucos; mesmo assim este "vôo" é quase rasante! Ao mesmo tempo em que dá prazer, dá medo, insegurança, mas nada como um bom orientador para mediar estes passos gradativos de elaborações.

Pensando nas fontes pesquisadas, nas teorias metodológicas tão convergentes, é possível perceber que diferentes leituras se estabelecem e que as marcas deixadas em cada pesquisador são diferentes, haja vista suas

produções e até mesmo a possível continuidade na formação destas autoras – refiro-me à Pós-Graduação trilhada por Thaís Cipolini.

Seria hipocrisia de minha parte eximir-me deste processo, inclusive devido à orientação dos TCCs, pois tanto neste TCC que produzo como nos outros dois, que estão em foco, temos a orientação da professora Maria Carolina B. Galzerani.

No entanto, é necessário observar que a professora, como orientadora, se predispõe a rever esta trajetória enquanto partícipe, o que faz de sua postura um ato bastante coerente do ponto de vista das teorias com as quais trabalha, e, para tanto, coloco a seguinte citação, com intuito de perceber o que pode significar o “revisitar” estes trabalhos, seja através da “rememoração”, seja através do “diálogo” com cada um dos TCCs:

“Rememorar, para este autor (W. Benjamin), é um ato que, partindo do presente, situa o passado, para que se possa repensar o futuro, afastar-se da mesmice dos tempos modernos, ‘sempre iguais’. Um ato que traz consigo a possibilidade de ruptura e por isso a revalorização da utopia. Um ato que traz também à tona as emoções, as sensibilidades(...)”

“Nas pegadas de Benjamin, podemos enfatizar que a pessoa que rememora é, ao mesmo tempo, atravessada pela dimensão individual e coletiva, consciente e inconsciente, permitindo-se viver incompletudes e incertezas. É um ente que se permite ser mais inteiro, na tessitura das suas experiências vividas. É povoado por várias vozes, por várias relações sócias, situadas em vários tempos e lugares; é habitada por outros e os traz em sua memória, em sua narrativa”.

M. R. Bichara e M. C. B. Galzerani. “Discriminações em sala de aula: Memórias, Histórias e Ensino de História” (Op, cit., pág. 152).

Menos conclusão e mais reflexão é o que me mostra esta 3ª Parte, principalmente porque chegando ao final da redação do trabalho, percebe-se o

quanto ainda há para estudar, pesquisar, interrogar, dialogar, rever e assim por diante.

Muito melhor que pensar concluído, é pensar que há novas questões a serem respondidas, não apenas por mim, mas pelo leitor que se sentir instigado a dar prosseguimento.

Não por acaso, tomo emprestada a afirmação que abriu um texto de pesquisa e aqui encerra:

“Como prática a educação não pode terminar em uma análise, não importa quão elegante - (*ou deselegante, pois não tenho esta pretensão*⁷) – teoricamente, esta seja. Isto porque ela deve ter um interesse constitutivo na ação emancipadora dos seres humanos” - Michael W. Apple – *Ideologia y Currículo*, 1986, in *Memórias e Histórias da Escola* (Op. cit., E. A. Paim e M. C. B. Galzerani – pág.. 113).

⁷ Grifo meu.

FONTES DOCUMENTAIS

STAROSTE, E. C. – “O Ensino de História via Contos da Fadas – 2ª Série do Ensino Fundamental” – F.E. – Unicamp – Campinas, SP - 1998

CIPOLINI, t. o. – “A Literatura Infantil como Documento Histórico – Análise das Obras de Ruth Rocha - no período de 1978 a 1983 – F.E. – Unicamp – Campinas , SP – 2003

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DARNTON, Robert. O grande massacre de gatos – e outros episódios da história cultural francesa. Rio de Janeiro. : Graal, 2001

GINZBURG, Carlo. O queijo e os vermes – o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição. São Paulo: Companhia das Letras, 2002

LE GOFF, J. Documento/Monumento. In Enciclopédia Einaudi, Lisboa: Imprensa Nacional, 1984, Vol. 1.

THOMPSON, Edward P. Intervalo. In A miséria da teoria ou planetário de erros - uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1987

_____ - Costumes em Comum: estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 1998

VYGOTSKY, L. S. Imaginacion y realidad. Vygotsky, S.L. La imaginacion y el arte la infância (ensayo psicológico). México: Hispanicas, 1987

BURKE, Peter. A escola dos Annales – 1929 – 1989. A revolução francesa da historiografia. São Paulo: Editora Unesp, 1997

GALZERANI, M. Carolina Bovério. A produção dos saberes históricos: saberes locais & saberes globais. In Revista do Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas. Área, do Conhecimento História. Ano i – no3, p 53-57, julho de 2001

ZAMBONI, E., ROCHA PIMENTA, H. H. – Memórias e Histórias da Educação – Campinas , SP : Mercado das Letras , 2008

Evelyn Cristiane Staroste

**Ensino de História Via Contos de Fadas:
2ª Série do Ensino Fundamental**

Trabalho de Conclusão do Curso
apresentado como exigência parcial
para o curso de Pedagogia como
habilitação em Administração Escolar
da Faculdade de Educação,

UNICAMP, sob a orientação
da Profª. Mª. Carolina B. Galzerani

**Campinas, SP
1998**

DATA.....	FE.....
REVISÃO.....	
TCC.....	
28e.....	
227.....	
124103.....	
X.....	
11,00.....	
06/11/99.....	
CPF: 016-10310956	

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**

St28e Staroste, Evelyn Cristiane.
 Ensino de história via contos de fadas : 2º série do ensino
 fundamental / Evelyn Cristiane Staroste. - Campinas, SP :
 [s.n.], 1998.

 Orientador : Maria Carolina B. Galzerani.
 Trabalho de conclusão de curso - Universidade Estadual
 de Campinas, Faculdade de Educação.

 1. História - Estudo e ensino. 2. História nova*.
 3. Contos de fadas. I. Galzerani, Maria Carolina B.
 II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de
 Educação. III. Título.

THAÍS OTANI CIPOLINI

A LITERATURA INFANTIL COMO DOCUMENTO HISTÓRICO

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como exigência
parcial para a conclusão do curso
de Pedagogia da Faculdade de
Educação/Unicamp, sob a
orientação da Profª Maria Carolina
Bovério Galzerani. E, sendo
segunda leitora a Profª Maria
Marcia Sigrist Malavazi.

CAMPINAS, JUNHO DE 2003

UNIDADE	FE
Nº CHAMADA:	
I.C.C-UNICAMP	
C495L	
V.	
TOTAL	316
PRE	124/2003
CO	X
PREÇO	1.100
L.	05.11.03
Nº	200-308027

**Catálogo na Publicação elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecário: Gildenir Carolino Santos - CRB-8ª/5447

Cipolini, Thaís Otani.
C495L A literatura infantil como documento histórico / Thaís Otani Cipolini.-
Campinas, SP: [s.n.], 2003.

Orientador : Maria Carolina Boverio Galzerani.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Rocha, Ruth, 1931. 2. Literatura infanto - juvenil. 3. Ditadura e
ditadores -- Brasil. 4. Brasil -- História -- 1964-1994. I. Galzerani, Maria
Carolina Boverio. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de
Educação. III. Título.

03-0126-BFE

