

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**REGINA MARIA DE OLIVEIRA RIBEIRO**

**A “máquina do tempo”**

**Representações do Passado, História e Memória na sala de aula.**

**São Paulo**

**2006**

**REGINA MARIA DE OLIVEIRA RIBEIRO**

**A “máquina do tempo”**

**Representações do Passado, História e Memória na sala de aula.**

**Dissertação apresentada à Faculdade de  
Educação da Universidade de São Paulo  
para obtenção do título de Mestre em  
Educação.**

**Área de concentração: Educação  
Área temática: Didática, Teorias do Ensino  
e Práticas Escolares.  
Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Katia Maria Abud**

**São Paulo**

**2006**

**REGINA MARIA DE OLIVEIRA RIBEIRO**

**A “máquina do tempo”  
Representações da Passado, História e Memória na sala de aula.**

**Dissertação apresentada à Faculdade de  
Educação da Universidade de São Paulo  
para obtenção do título de Mestre em  
Educação.**

**Área de concentração: Educação  
Área temática: Didática, Teorias do  
Ensino e Práticas Escolares.  
Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Katia Maria  
Abud**

**São Paulo  
2006**

AUTORIZO REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação  
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Ribeiro, Regina Maria de Oliveira.

A “máquina do tempo”: Representações do Passado, História e Memória na sala de aula. Regina Maria de Oliveira Ribeiro. Orientadora Prof<sup>a</sup>. Dra. Katia Maria Abud. São Paulo, 2006.

272 f. :fig.

Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Educação. Área temática: Didática, Teorias do Ensino e Práticas Escolares. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Aprendizagem Histórica. 2. Representações. 3. Construção de Conceitos. 4. Ensino de História. 5. Patrimônio. 6. Cultura Material. 7. Memória.

*Aos meus pais, mestres de sempre, Antonio  
Ribeiro (in memoriam) e Rita Maria de  
Oliveira Ribeiro, “ouro de mina, coração,  
desejo, sina”.*

## FOLHA DE APROVAÇÃO

Regina Maria de Oliveira Ribeiro

A “máquina do tempo”: Representações do Passado, História e Memória na sala de aula.

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre.

Área de Concentração: Educação.

Área temática: Didática, Teorias do Ensino e Práticas Escolares.

Aprovado em:.

### Banca Examinadora

Professora Doutora \_\_\_\_\_

Instituição \_\_\_\_\_ Assinatura \_\_\_\_\_

Professor Doutor \_\_\_\_\_

Instituição \_\_\_\_\_ Assinatura \_\_\_\_\_

Professor Doutor \_\_\_\_\_

Instituição \_\_\_\_\_ Assinatura \_\_\_\_\_

Professor Doutor \_\_\_\_\_

Instituição \_\_\_\_\_ Assinatura \_\_\_\_\_

## Agradecimentos

*E aprendi que se depende sempre  
De tanta, muita, diferente gente  
Toda pessoa sempre é as marcas  
Das lições diárias de outras tantas pessoas...*

Gonzaguinha, 1982.

Uma dissertação de mestrado parece produto de um trabalho individual, mas não o é. Ela começa como desejo, que logo é compartilhado com os mais próximos. Depois, torna-se vontade e busca-se o conhecimento acadêmico para torná-la possível. Ao longo de seu desenvolvimento ela pode ser objeto de angústia e incerteza. Nesse percurso são tantas as pessoas que participam com apoios – materiais, intelectuais e afetivos –, sugestões e incentivos que é impossível agradecer a todas com a ênfase que, certamente, merecem. Mas o seu reconhecimento, mesmo que não explicitado, é de fato sincero.

Começo pela orientação, paciente, generosa e precisa da Professora Katia Maria Abud, com quem nesses três anos compartilho “a dor e a delícia” dos momentos de estudo, debates, reflexões e, nos dois últimos meses, a finalização do trabalho escrito. Muito obrigada é pouco diante da sua atuação motivadora e afetiva. Muitas dúvidas e incertezas foram dissipadas por sua capacidade respeitar o pensamento divergente e confiar no resultado do percurso escolhido para o trabalho.

Aos professores Roseli Baumel - Faculdade de Educação - USP e Paulo Knauss – Universidade Federal Fluminense, pela leitura cuidadosa do relatório parcial da pesquisa para a qualificação e, principalmente, pelas contribuições, críticas e sugestões que, na medida do meu entendimento, foram incorporadas ao percurso e finalização do trabalho.

À Dislane Zerbinatti Moraes, professora-supervisora de meu Estágio no Programa de Aperfeiçoamento do Ensino – PAE na Faculdade de Educação – USP; mais nova amiga com quem tenho compartilhado dúvidas e reflexões, por sua generosidade e confiança.

Aos companheiros de pós-graduação, nossas reuniões, encontros informais e “viagens” foram fundamentais: Ronaldo Cardoso Alves, Milton Joeri F. Duarte, André Chaves de Melo e Silva, Ricardo Barros, Murilo Resende, Thelma de Oliveira e Elizabeth Salgado de Sousa, pela amizade, incentivo e críticas preciosas.

Aos vários *mestres*, amigos e companheiros de trabalho, com quem tenho a honra de atuar no ensino público municipal: Ana Lúcia da Silva, Josafá Rehem, Marcos Mendonça, Maria de Lourdes Amato, Nilva Bonetti, Rémigla Nascimento, Silvana

Marques. E também à Mara Novaes, Adriana de J. Sousa, Conceição Ribeiro, Marciel Consani, Antonio Carlos da Silva, Ana Lucia Stepanovicus.

Aos diretores, coordenadores, funcionários e professores das escolas em que atuo (EMEI CEU Vila Curuçá e EMEF Raimundo Correia), pela compreensão, apoio e incentivo nas horas mais difíceis, quando foi impossível conciliar docência e pesquisa: Valter C. Teófilo, Nilza e Isaneide Domingues; Rosana Motta, Valéria e Zenilda Alves.

À querida Eliza Trapella, pela leitura e revisão dos originais, mas principalmente pela amizade, carinho, incentivo e confiança.

Aos alunos e professores da rede pública com quem tenho aprendido sempre.

À direção, coordenação pedagógica e demais funcionários da EMEF AZF pela acolhida e apoio durante a pesquisa de campo. E, especialmente, aos alunos da 5ª série A e à professora “Maria”, pela acolhida, carinho, disposição, curiosidade, enfim, por terem possibilitado dar vida ao projeto de pesquisa.

Ao Jaime, por ter entrado na minha vida com amor e carinho, incentivo, bondade e generosidade, por me ensinar a exercer a paciência e a ser mais confiante.

À minha família, minha querida mãe Rita e minhas irmãs, Emiliana e Heloisa, por tudo!

*Gracias!*

*A destruição do passado – ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas – é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem.*

Hobsbawm, 1995.

*Sabemos dos dinossauros, dos vestígios porque temos, quer dizer, os historiadores tem uma máquina do tempo. Eles vão até o passado, pega vestígio e volta, escreve a História...*

Jaqueline, 2005.

## Resumo

RIBEIRO, Regina Maria de Oliveira. A “**máquina do tempo**”: **Representações do Passado, História e Memória na sala de aula**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2006.

A pesquisa investigou aspectos da aprendizagem histórica a partir do trabalho com o patrimônio cultural. O objetivo foi identificar e analisar as representações das crianças sobre tempo, passado e história durante o trabalho com conceitos históricos relativos ao passado da comunidade local, tendo como referência a memória e a história da escola e do bairro. A hipótese era que o patrimônio cultural, como portador de sentidos diversos (históricos, políticos, culturais e sociais), potencializasse a significação de conceitos históricos e o estabelecimento de relações diferenciadas das crianças com a disciplina. Para articular as questões que envolvem a construção do conhecimento histórico e analisar aspectos da aprendizagem, foi realizada uma investigação qualitativa a partir de atividades com o patrimônio histórico-cultural da localidade onde vivem e estudam os sujeitos participantes da pesquisa. Partiu-se de referências teóricas relativas às pesquisas sobre o ensino da História bem como das propostas de ação educativa em museus e outros espaços históricos. Para compreender os processos de construção individual e coletiva do conhecimento adentrou-se os campos da psicologia do desenvolvimento e aprendizagem de base sócio-interacionista e da psicologia social, com a teoria das representações sociais. A compreensão destes processos foi articulada às referências das pesquisas sobre a especificidade da aprendizagem histórica e da construção do pensamento histórico pelas crianças. A pesquisa empírica foi realizada em uma escola da rede municipal de São Paulo, com uma turma de 36 alunos, entre 10 e 14 anos, do primeiro ano do ciclo II do ensino fundamental (5ª série), durante as aulas de História. A *observação participante* centrou-se no acompanhamento, descrição e análise dos significados que as crianças atribuíram a conceitos e informações históricas. Buscou-se identificar como os estudantes representam o conhecimento histórico trabalhado em diferentes momentos e suportes: a memória pessoal e coletiva, os registros e evidências históricas, as hipóteses e inferências levantadas pela professora, por outros adultos envolvidos e pelas próprias crianças. A pesquisa contribuiu para evidenciar as idéias e representações do conhecimento histórico pelas crianças - o que as crianças apreendem, quais os sentidos e significados construídos quando aprendem História. Possibilitou também a compreensão do papel dos processos de construção de representações mentais e sua interação com as representações sociais nas formas como os alunos se aproximam, interpretam, compreendem e expressam o conteúdo histórico na escola e em outros espaços. Foram explicitadas as especificidades do pensamento histórico e a multiplicidade de formas deste no processo de construção do conhecimento. A partir do trabalho com o *patrimônio, memória e história local* as crianças iniciaram um processo de ressignificação de suas concepções acerca de conceitos de tempo, passado e história.

**Palavras-chave:** Aprendizagem Histórica. Representações. Construção de Conceitos. Ensino de História. Patrimônio. Cultura Material. Memória.

## ABSTRACT

RIBEIRO, Regina Maria de Oliveira. **The “time machine”:** Representations of Past, History and Memory in the classroom. Master’s Dissertation. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2006.

The research investigated historical learning aspects based on the work with the cultural patrimony. The objective was to identify and to analyze the representations of children about time, past and history during the work with historical concepts about to the past of the local community, having the memory and history of the school and of the neighborhood as a reference. The hypothesis was that cultural patrimony, as a bearer of several senses (historical, political, cultural and social), would potentiate the significance of historical concepts and the establishment of differentiated relations of children with the discipline. A qualitative investigation was carried out to coordinate the issues that involve the building of historical knowledge and to analyze learning aspects, with a basis on activities with the historical-cultural patrimony of the place where the research subjects live and study. The starting point consisted of theoretical references relating to research about the teaching of History and of the proposals of educative action at museums and other historical places. To understand the processes of individual and group knowledge building, the work included penetration in the fields of psychology of development and learning of the socio-interactionist base and of social psychology, with the theory of social representations. The understanding of these processes was articulated with the references of researchs about the specificity of historical learning and of the building of historical thought by children. The empirical research was carried out at a school from the municipal network of Sao Paulo, with a class of 36 students between 10 and 14 years of age, from the first year of cycle II of elementary school (5<sup>th</sup> grade), during the History classes. The *participant observation* concentrated on the monitoring, description and analysis of the meanings that the children attributed to historical concepts and information. An attempt was made to identify how the students represent historical knowledge worked on at different times and on different bases: personal and collective memory, historical records and evidence, the theories and inferences brought up by the teacher, by other adults involved and by the children themselves. The research contributed to evidence the ideas and representations of historical knowledge by the children – what children learn, the senses and meanings formed when they learn History. It also permitted an understanding of the role of mental representation building processes and their interaction with social representations in the ways students approach, interpret, comprehend and express historical content at school and in other places. An explanation was provided about the specificities of historical thought and the multiplicity of its forms in the knowledge building process. Based on the work with the *local patrimony, memory and history*, the children embarked on a process of providing new meaning to their conceptions about concepts of time, past and history.

**Key words:** Historical Learning. Representations. Concept Building. History Teaching. Patrimony. Material Culture. Memory.

## LISTA DE IMAGENS

### Mapas

Mapa. Escala de Vulnerabilidade Juvenil no município de São Paulo	44
Mapa. Aldeamentos Paulistas do século XVII (anexo 16)	262

### Desenhos

Desenho 1. Ilustração do texto 3 – Clube dos Dinossauros. Aluno Al.	117
Desenho 2. Ilustração do texto 7 – Dinossauros. Aluno Gb.	120
Desenho 3. Ilustração do texto 9 – Dinossauros. Aluna An.	123
Desenho 4. Ilustração do texto 10 – Dinossauros. Aluna Na.	123
Desenho 5. A escola há 30 anos. Aluno L.	126
Desenho 6. A construção mais antiga do bairro - escola. Aluna Ci.	133
Desenho 7. A construção mais antiga do bairro - escola.. Aluno M. V.	133
Desenho 8. A construção mais antiga do bairro - escola. Aluno R.	134
Desenho 9. A construção mais antiga do bairro - escola. Aluno Gb	134
Desenho 10. A construção mais antiga do bairro – campinho. Aluno T. F.	134
Desenho 11, 12, 13. Caixa d'água da escola. Aluno G. , Jl. e Tl.	150
Desenho 14 e 15. Jardim da escola. Aluna Ir. e D.	151
Desenho 16. Prédio escolar. Aluno E.	151
Desenho 17. Quadra. Aluno G.	151
Desenho 18. Sala de Leitura. Aluna M.	152
Desenho 19. Prédio escolar. Aluno E.	152
Desenho 20. Prédio escolar. Aluna Jq.	154
Desenho 21. Púlpito da Capela. Alunos S. e G.	167
Desenho 22. Capela. Aluna K.	168
Desenho 23. Capela – lateral. Alunos R..., I., J., M.	168
Desenho 24. Altar. Aluna T.	169
Desenho 25. Púlpito 2. Alunos L. e Gb.	169
Desenho 26. Jardim da Capela. Aluno Th.	170
Desenho 27. Capela. Aluno Th.	170
Desenho 28. Púlpito 3. Aluno D.	171
Desenho 29. Altar principal. Alunas An. e Ir.	172

### Fotografias

Fotografia 1. Alunos da 5ª série A. EMEF AZF, Foto Regina Ribeiro, 2005.	30
Fotografia 2. Capela de São Miguel, 1970.	32
Fotografia 3. Interior da Capela, 1941.	33
Fotografia 4. Altar-mor, 1975.	33
Fotografia 5. Vendedora Ambulante. s/d.	35
Fotografia 6. Abertura da Av. Guaraitá. Vila Curuçá, 1951.	36
Fotografia 7. Largo da Vila Curuçá, 1945.	37
Fotografia 8. Reforma da EMEF AZF, 2000.	47
Fotografia 9. Caixa d'água da escola. Foto aluna K, 2005.	150
Fotografia 10. Jardim da escola. Foto aluna Jq., 2005.	151
Fotografia 11. Sr. J. Funcionário da escola, 2005.	153
Fotografia 12. Srta. S. Professora da escola, 2005.	153
Fotografia 13. Capela de São Miguel Arcanjo. Foto Aluna Ig., 2005.	158
Fotografia 14. Pórtico da Capela. Foto Aluna K., 2005.	158

Fotografia 15. Capelinha lateral. Foto Aluno B., 2005.	159
Fotografia 16. Móvel. Foto Alunos A. e R., 2005.	160
Fotografia 17. Detalhe - Nossa Senhora. Foto Alunos A. e R., 2005.	160
Fotografia 18. Alunos rezam diante da imagem. Foto Alunos A. e R., 2005.	160
Fotografia 19. Sacrário – século XVII. Foto Aluna Ig., 2005.	161
Fotografia 20. Detalhe da pintura do Sacrário. Foto Aluna Ig., 2005.	161
Fotografia 21. Banheiro. Construção irregular. Foto alunos 5ªA, 2005.	162
Fotografia 22. Pia de cozinha. Construção irregular. Foto alunos 5ªA, 2005.	162
Fotografia 23. Aluna durante a visita a Capela. Foto Regina Ribeiro, 2005.	162
Fotografia 24. Púlpito. Foto alunos 5ªA, 2005.	163
Fotografia 25. Acesso ao Coro da Capela. Foto alunos 5ªA, 2005.	163
Fotografia 26. Crianças aguardam para subir ao Coro. Foto alunos 5ªA, 2005.	163
Fotografia 27. Crianças no Coro da Capela. Foto alunos 5ªA, 2005.	163
Fotografia 28. Anjo – detalhe da banca de comunhão. Foto alunos 5ªA, 2005.	164
Fotografia 29. Altar principal. Foto alunos 5ªA, 2005.	165
Fotografia 30. Altar lateral esquerdo. Foto alunos 5ªA, 2005.	165
Fotografia 31. Altar lateral direito. Foto alunos 5ªA, 2005.	165
Fotografia 32 a 37. Alunos na Capela. Foto alunos 5ªA, 2005.	166
Fotografia 38. Aluna desenhando. Foto Regina Ribeiro, 2005.	167
Fotografia 39. Aluna desenhando. Foto Regina Ribeiro, 2005.	168
Fotografia 40. Grupo escrevendo e desenhando. Foto Aluna Ta., 2005.	169
Fotografia 41. Aluno desenhando. Foto Regina Ribeiro, 2005.	170
Fotografia 42. Alunos desenhando. Foto Regina Ribeiro, 2005.	173
Fotografia 43 a 45. Alunos na Capela. Foto alunos 5ªA, 2005.	174
Fotografia 46. Largo São Bento. Centro de São Paulo. Foto aluno Al., 2005.	175
Fotografia 47. Alunos Pátio do Colégio. Centro histórico de São Paulo. Foto Regina Ribeiro, 2005.	177
Fotografia 48. Pátio do Colégio. Centro histórico de São Paulo. Foto Regina Ribeiro, 2005.	178
Fotografia 49. Centro de São Miguel por volta de 1950.	187

### **Imagem digitalizada**

1. Folder da Exposição <i>Antes – histórias da pré-história</i> . Centro Cultural Banco do Brasil - SP, 2005.	176
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

## LISTA DE TABELAS, QUADROS E GRÁFICOS.

### Tabelas

Tabela 1. Indicadores de construção do IPVS. IBGE/SEADE, 2000.	39
Tabela 2. Distribuição dos jovens por cor auto-referida. SDTS/PMSP, 2003.	41
Tabela 3. Grupos segundo IVJ – SEADE/SEC, 2002.	43

### Quadros

Quadro 1. Ambientes da unidade escolar.	47
Quadro 2. Número de Funcionários da unidade em 2005.	48
Quadro 3. Atividades do Projeto Memória da EMEF AZF, 2005.	56
Quadro 4. Atividades desenvolvidas pelos professores e alunos, 2005.	57
Quadro 5. Atividades desenvolvidas por voluntários e alunos, 2005.	57
Quadros 6 a 8 Estudar na escola há 30 anos.	127
Quadro 9. Estudar na escola há 30 anos. Índice geral das respostas.	128
Quadro 10. Hipóteses sobre fontes históricas.	130
Quadro 11. Hipóteses para o significado da palavra “Curuçá”.	132
Quadro 12. Construção mais antiga do bairro.	133
Quadro 13. O que mudou na escola e na educação nos últimos 30 anos, segundo os alunos.	143
Quadro 14. Percepção dos alunos sobre mudanças na educação e na escola.	147
Quadro 15. Síntese das Representações dos alunos sobre tempo, passado, história e fontes históricas.	201

### Gráficos

Gráfico 1. Distribuição da População segundo Indicadores de construção do Índice de Vulnerabilidade Social no Município de São Paulo, 2000.	39
Gráfico 2. Principais dificuldade pedagógicas dos professores.	52
Gráfico 3. Materiais e recursos mais usados pelos professores.	52
Gráfico 4. Idade dos pais dos alunos da 5ª série A.	64
Gráfico 5. Região de origem dos pais dos alunos da 5ª série A.	64
Gráfico 6. Escolaridade dos pais dos alunos da 5ª série A.	65
Gráfico 7. Índice de emprego/desemprego dos pais dos alunos da 5ª série A.	65
Gráfico 8. Renda Familiar dos alunos da 5ª série A.	66
Gráfico 9. Tempo de residência da famílias dos alunos no bairro.	66
Gráfico 10. Atividades de lazer das famílias dos alunos da 5ª série A.	67
Gráfico 11. Composição racial por cor auto-referida: alunos da 5ª série A.	67
Gráfico 12. Composição racial por região – ZH na cidade de São Paulo.	68

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APM – Associação de Pais e Mestres

CE - Conselho de Escola

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

EMPG – Escola Municipal de Primeiro e Segundo Grau

EOL – Sistema Escola *On Line*

FE – USP – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IPVS - Índice de Vulnerabilidade Social –

IVJ - Índice de Vulnerabilidade Juvenil

JB – Jornada Básica

JEA – Jornada Especial Ampliada

JEI – Jornada Especial Integral

MPA – Movimento Popular de Arte

PEA – Projeto Estratégico de Ação

PMSP – Prefeitura do Município de São Paulo

SEADE – Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados

SDTS – SP Secretaria de Desenvolvimento, Trabalho e Solidariedade de São Paulo

SEC – Secretaria Estadual de Cultura

SME – SP Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

USP – Universidade de São Paulo

ZH – Zonas Homogêneas

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	15
<b>CAPÍTULO 1</b>	
<b><i>Curuçá: o universo histórico e social de uma escola pública</i></b>	28
1.1. Da aldeia à escola: São Miguel e Vila Curuçá	31
1.2. Viver em Vila Curuçá	38
1.3. Uma escola na Vila	45
<b>CAPÍTULO 2</b>	
<b>Aprendizagem Histórica: mosaico de conceitos e representações</b>	71
2.1. Aprendizagem, desenvolvimento e construção de conceitos	73
2.2. Representações Sociais: a dinâmica entre cientificidade e cotidianidade	82
2.3. Representações, Conceitos e Aprendizagem em História	93
2.4. Aprendizagem conceitual em História.	101
<b>CAPÍTULO 3</b>	
<b>Conceitos e representações de tempo, passado e história na sala de aula</b>	108
3.1. Tempo histórico: de que tempo, quanto tempo, qual tempo?	110
3.2. Explorando hipóteses e conhecimentos prévios	124
3.3. Memória e história da escola	135
<b>CAPÍTULO 4</b>	
<b>Com os olhos das crianças: a aprendizagem em História</b>	155
4.1. Voltar ao passado? Da escola à Capela sem “máquina do tempo”	157
4.2. Outras viagens, agora sim, fósseis! A exposição “ <i>Antes</i> ”	175
4.3. A Capela vista pelas crianças	179
4.4. Com os olhos das crianças: História, a Memória e o Patrimônio	191
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	206
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	211

## ANEXOS

1. Plano de Curso – História Ciclo II – EMEF AZF, 2005.	223
2. Textos e atividades trabalhados pela Professora	224
3. Reprodução do texto sobre Dinossauros preparado pela Professora	226
4. Textos dos alunos sobre Dinossauros	227
5. Questionário para exploração dos conhecimentos prévios e hipóteses	232
6. Desenhos – a construção mais antiga do bairro para as crianças	233
7. Histórico da escola preparado pela Professora	238
8. Textos das crianças sobre a História da escola	239
9. Transcrição de entrevistas feitas pelas crianças com professores	242
10. Ficha da atividade sobre a entrevista	247
11. Textos das crianças sobre as entrevistas	248
12. Questionário para entrevistar outros funcionários	250
13. Depoimentos de funcionários coletados pelos alunos	251
14. Questionário de entrevistas com ex-alunos e moradores do bairro e depoimentos	253
15. Texto publicado em <a href="http://www.saomiguelpaulista.com.br">www.saomiguelpaulista.com.br</a> trabalhado pela Professora com os alunos	256
16. Mapa dos aldeamentos paulistas do século XVII	257
17. Texto do zelador da Capela de São Miguel	258
18. Ficha da atividade proposta durante a visita à Capela	259
19. Quadro com os textos dos alunos produzidos durante a visita à Capela	260
20. Desenhos produzidos durante a visita à Capela	261
21. Quadro da análise inicial dos textos dos alunos sobre a Capela	263
22. Fotografias do bairro de São Miguel entre as décadas de 1930 e 1950.	267
23. Ficha da atividade com as fotografias do bairro	270
24. Textos produzidos pelas crianças após observação e leitura das imagens	271

## Introdução

*O monumento não tem porta, a entrada de uma  
rua antiga, estreita e torta  
E no joelho uma criança sorridente, feia e morta  
estende a mão...*

Caetano Veloso, 1968

Os monumentos históricos compõem a paisagem e a vida cotidiana das cidades, enquanto portadores concretos das dimensões do passado no presente e na construção de perspectivas de futuro. No entanto, padecem de certa invisibilidade perante aqueles que passam ou sob eles se abrigam. Naturalizados na paisagem urbana, suas presenças refletem a ausência da sua historicidade, adquirindo outros sentidos sociais.

A Capela de São Miguel Arcanjo, construída em 1622 e localizada hoje no centro do bairro de São Miguel Paulista, é patrimônio cultural da cidade de São Paulo, um monumento que, a despeito da sua *temporalidade*, desaparece engolida pelo espaço da Praça do Forró e pelo trânsito de veículos ao seu redor, entre a Catedral de São Miguel, edifícios comerciais e residências.

Apesar de sua presença em diferentes tempos (tempo dos aldeamentos, das colônias de pescadores e tropeiros, dos imigrantes portugueses, italianos, japoneses, da fábrica<sup>1</sup> e dos imigrantes pernambucanos, baianos, piauienses, mineiros) seu significado histórico se desfez diante da diversidade cultural que caracteriza a vida do bairro na periferia paulistana. Sobrevive, para a maioria da população, como padrão de religiosidade e não como marco histórico de um tempo específico, quando muito, é uma referência de um tempo “mais antigo”, idealizado pela comunidade como o “tempo dos índios”.

Na dinâmica entre memória e esquecimento, a Capela presente “desde o início” da localidade adquire o sentido de *testemunha* da memória local, mas não de fonte de questionamento sobre essa História. Comumente apropriada como ilustrativa de um período ou pelas características típicas da arquitetura jesuítica, esconde seu papel de instrumento para a dominação indígena, expansão do catolicismo e consolidação da colonização portuguesa em São Paulo.

---

<sup>1</sup> Cia. Nitro Química do Brasil – 1935.

A hipótese de trabalho que conduziu o desenvolvimento dessa pesquisa é a de que o patrimônio cultural, como portador de sentidos diversos, no processo de aprendizagem da História potencializa a criação de significações para categorias e conceitos históricos e mais o estabelecimento de relações diferenciadas das crianças com a disciplina: empatia, imaginação histórica, fornecendo “concretude” ao passado e possibilitando a compreensão da cultura material como elemento de acesso a esse passado.

A proposta de trabalhar com patrimônio cultural implica em considerá-lo uma fonte da história e monumento da memória. Assim, elementos do patrimônio – edificações, objetos, saberes – são *documentos*, podem transmitir uma informação consolidada sobre o passado, pois expressam relações entre os homens, ou seja, não qualquer informação, mas a do tipo relacional. Assim, seu papel é ser *mediador* entre o sujeito-observador e outras realidades<sup>2</sup>.

Para a aprendizagem da História, essa proposta amplia as possibilidades de uso de documentos, por meio do trabalho com fontes históricas da cultura material. Desse modo, o objeto ou monumento excluído do seu contexto cultural original, com as significações próprias desse contexto é inserido no contexto cultural dos sujeitos, adquirindo a natureza de fonte, documento histórico, uma evidência que possibilita reconstruir, com os alunos, conceitualmente o passado. Assim, a proposta não é estudar o “objeto”; o bem patrimonial em si, mas por meio deles levantar inferências sobre o sistema social que o constituiu, as relações humanas construídas a partir dele.

Essa abordagem das fontes históricas nos processos de aprendizagem da História permite ressignificar o passado como uma dimensão que não está desconectada do presente, nem é deficitária em relação a este, mas específica e, simultaneamente inserida na dinâmica das relações sociais do presente, interferindo também na construção de perspectivas de futuro.

Nas últimas duas décadas, as propostas para o ensino da História na educação básica apontam a necessidade de que os estudantes entrem em contato com múltiplas fontes históricas (escritas, orais, iconográficas e objetos da cultura material), evidências do passado, objetivando a compreensão do processo de construção do conhecimento histórico. Mais do que o uso de fontes diversificadas, trata-se da sua problematização (Bittencourt, 1999; Proença, 1996; Schmidt, 2003).

---

<sup>2</sup> “Um objeto só será documento fora do seu sistema próprio...somente na perspectiva do observador externo é que ele ganha seu sentido documental.” Meneses, 1990.

A possibilidade de contato dos estudantes com o "método historiográfico" de exploração das fontes históricas desenvolveria novas posturas e concepções frente ao conhecimento histórico, passando ao entendimento deste como uma construção social.

O trabalho com as diversas manifestações e elementos incluídos na expressão *patrimônio cultural*<sup>3</sup> tem o potencial de ressignificar o ensino de História para crianças, jovens e adultos. Possibilita também que esse processo de fato atinja as finalidades da Educação e da própria disciplina, ao promover concretamente ações que ajudem os estudantes a compreender e respeitar as diversidades históricas, étnicas e culturais regionais, nacionais e internacionais, ajudando na construção dos valores democráticos e da cidadania.

Dentre os objetivos da educação para a cidadania, o patrimônio cultural é um dos temas de destaque e, invariavelmente, apresenta-se como questão emergencial o problema da preservação dos bens culturais que o constituem.

Frente a estes problemas, é preciso considerar as especificidades dos bens considerados "patrimônio". Primeiro, os bens culturais são destinados como "patrimônio cultural" por uma ação política do Estado que determina o que será preservado e como o será, produzindo com isto um conjunto de sentidos. Portanto, o que convencionamos socialmente como "patrimônio" articula significados históricos, políticos, artísticos, culturais e identitários.

Não obstante, outros sentidos são construídos ao longo do tempo através das relações que os grupos sociais estabelecem com esses bens, como diferentes grupos se apropriam do patrimônio cultural, criando novas relações e sentidos diversos daqueles imaginados pelo Estado ou pelo grupo responsável pela preservação patrimonial.

Considerados como *espaços da memória e do esquecimento*, os bens que compõem o patrimônio cultural envolvem toda produção do passado cujos traços estão no presente, principalmente os que se referem às "origens" deste. São espaços da memória da comunidade e da cidade, portanto podem ser apropriados pela comunidade escolar com o intuito de atribuir-lhes outros sentidos no processo de construção do conhecimento histórico, não só o da preservação e comemoração. Laville (2005) chama a atenção para o fato de a memória e o patrimônio, no final do século XX, terem adentrado os programas

---

<sup>3</sup> O "patrimônio cultural", terminologia que substitui "patrimônio histórico e artístico" é constituído de unidades designadas de "bens culturais tangíveis e intangíveis". Pode ser dividido em três grandes categorias de elementos – o histórico-artístico, o natural-ecológico e o documental-científico.

escolares que, ainda que não declaradamente, visam colocar o ensino da história a serviço de uma ordem comum. Essa imposição ocorre por meio da (re)criação de uma narrativa histórica imposta pela inserção nas consciências sob a justificativa de “recuperação” de “uma” determinada memória. Assim, para o autor, *memoria e patrimônio* podem estar à serviço da retomada da construção de uma “identidade única” e não da *diversidade*. O perigo está na criação, consolidação ou manutenção do *status de dominação*.

Assim, temos como premissa que, o patrimônio histórico como elemento mediador no ensino de História, tem de ser tomado como *fonte histórica*, um elemento da cultura material que articula dimensões materiais e simbólicas. Existe a possibilidade de criar situações de aprendizagens significativas, articulando a temporalidade e rompendo com o presentismo e a realidade espaço-temporal vivenciada pelos sujeitos, bem como estabelecendo um olhar crítico sobre o objeto ou bem cultural.

E mais, o trabalho com o patrimônio cultural no ensino de História permite construir com os estudantes um novo conceito de preservação: o patrimônio como elo e continuidade entre gerações, do qual todos os grupos sociais possam apropriar-se, através do conhecimento sobre a sua produção material e simbólica. A história e o processo de aprendizagem histórica são entendidos aqui como processos dinâmicos de articulação entre passado-presente, ou melhor, entre o presente e o passado, em que o “hoje” e a sua realidade não tornam o passado invisível e nem inviabilizam o seu conhecimento, mas o problematizam de modo a compreendê-lo enquanto ação humana ao longo do tempo (Bolle, 1984).

A preservação é ação de um sujeito histórico e não apenas de um memorialista ou colecionador, mas de alguém atento ao seu momento, imbuído das responsabilidades do presente, consciente das conseqüências de sua atuação, naquilo que o conceito de história de W. Benjamin chama a atenção:

*“Articular historicamente o passado significa apoderar-se de uma lembrança tal como lampeja no momento de um perigo. Trata-se de flagrar uma imagem do passado tal como se apresenta ao sujeito histórico no momento de perigo, de modo imprevisível”.*  
(Benjamin, 1940)

O momento de “perigo” aparece como um *flash*, um lampejo inesperado, por isso o sujeito histórico deve conhecer e compreender a sua realidade, pois são muitas e permanentes as ameaças de destruição da memória e da história. A preservação, nesta

perspectiva, apresenta-se como uma “arma” contra a destruição de diferentes memórias e histórias, principalmente aquelas dos grupos oprimidos e marginalizados ao longo do tempo. Muitas vezes, a pretexto de ressaltar a necessidade e importância da preservação de bens culturais, a defesa do patrimônio cultural por diferentes segmentos da sociedade constrói uma concepção de história que destrói e inviabiliza a própria noção de história:

*O patrimônio, os objetos materiais, os restos da cultura material não sendo colocados como os próprios sujeitos da história. Eles não são vistos como fontes, como testemunhos da produção humana, como instrumentos para fornecer conhecimentos. Eles passam a representar a própria história ou sociedade, desconstruindo ou afastando a presença humana da história...*(Abud, 2005: 143).

Esta pesquisa não tem como perspectiva dar referências ou apontar possibilidades pedagógicas e metodológicas para melhor ensinar História. Contudo, a construção dessa hipótese de trabalho e dos processos de investigação se deu no contexto de reflexão sobre o papel da disciplina nos processos de desenvolvimento cognitivo e de aprendizagem, caminha no sentido de evidenciar possibilidades do re-significação da aprendizagem histórica. A proposta é identificar e analisar aspectos do processo de aprendizagem histórica mediante as representações construídas pelas crianças sobre os conceitos e informações trabalhados em aula, em atividades com a memória e a cultura material.

A proposta partiu da investigação da *ação educativa em museus de história* e análise do papel desempenhado pelo *Museu Paulista*, um museu de história e cultura material, em suas práticas educativas e relações com o público escolar. Porém, o desenvolvimento desse projeto deu origem a novas questões e, por fim, a mudanças em sua proposta inicial. As mudanças resultaram, principalmente, da reflexão sobre minha atuação como professora na Educação Básica<sup>4</sup>; da leitura da bibliografia<sup>5</sup> que investiga e problematiza a natureza da aprendizagem em História e os processos de construção de conceitos históricos no ambiente escolar. As pesquisas recentes nessa área indicam a necessidade de articulação entre teoria e metodologia do ensino, com investigações e

---

<sup>4</sup> No Brasil, a Educação Básica refere-se ao período de escolarização que vai da Educação Infantil (4 a 6 anos) ao final do Ensino Fundamental (Ciclos I e II de 7 a 14 anos) e Ensino Médio

<sup>5</sup> Foram fundamentais as indicações bibliográficas, reuniões com a Professora Katia Abud e o grupo de orientandos. Estas promoveram reflexões sobre as diversas mediações possíveis para a aprendizagem da História, fortaleceram a reorganização do projeto, retirando o foco do *espaço do Museu*, para a construção de representações e desenvolvimento do conhecimento histórico a partir do trabalho realizado em sala de aula, em situações de aprendizagem. Destaco, Asensio, 2001; Barca, 2000; Bittencourt, 1998; Guilhotti, 1998; Moniot; 1993; Rossi e Zamboni, 2003; Rüsen, 1992.

reflexões direcionadas às especificidades da aprendizagem de conceitos históricos e da construção do pensamento histórico pelos estudantes. Esses aspectos, articulados à experiência pedagógica com alunos do Ensino Fundamental II<sup>6</sup>, motivaram o interesse em investigar as hipóteses, interpretações e representações dos alunos sobre a história ensinada.

Aliados a esses aspectos, interferiram também na redefinição dos problemas a serem investigados, o vínculo com educadores e estudantes da região leste de São Paulo através da Coordenadoria de Educação de São Miguel<sup>7</sup> e a participação no grupo temático *Ensino de História e Patrimônio no V Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História: sujeitos, saberes, práticas*.

Cabe enfatizar que, ao tratar do patrimônio cultural como fonte histórica, indico não só uma possibilidade diferenciada de abordagem do conhecimento histórico em sala de aula, para além dos registros escritos e imagéticos e dos conteúdos organizados nos livros didáticos, como também a valorização da cultura material. Ao privilegiar o contato com fontes da cultura material local, como objetos de pesquisa que possibilitem conhecer os sujeitos e suas práticas, pretendeu-se apresentá-lo como evidência do cotidiano dos grupos sociais do passado. Essa abordagem sinaliza para a possibilidade dos sujeitos aprendizes estabelecerem relações entre as dimensões individual e coletiva da história, ao voltarem-se para os elementos simbólicos representativos do período em que o bem patrimonial foi construído e de sua presença nos períodos subsequentes, o que o constituíram em *topos* da memória, das sensibilidades, das emoções, ideologias e crenças dos sujeitos do passado.

A concretização desse trabalho se deu na sala de aula de uma escola da rede municipal de São Paulo – EMEF AZF - com alunos do primeiro ano do ciclo II do ensino fundamental (5ª série) durante as aulas de História da Professora Maria<sup>8</sup>. A partir da hipótese colocada, realizou-se o trabalho de *observação participante*<sup>9</sup> para construir um conhecimento sobre as formas de cognição histórica desenvolvidas pelas crianças.

---

<sup>6</sup> Colégio Cavlac – 5ª a 8ª séries, 2000 – 2001.

<sup>7</sup> Órgão regional da Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo onde trabalhei entre 2001 e 2004 em projetos de formação de professores.

<sup>8</sup> Os nomes da escola, da professora, dos alunos e demais envolvidos serão mantidos no anonimato.

<sup>9</sup> A observação nos estudos etnográficos ou estudos de campo possui uma estruturação reduzida dos meios usados pelo observador. Ocorrem em contexto natural, em que não se manipula ou procura-se modificar o comportamento dos indivíduos, no entanto ao empregar-se, na maioria das vezes, a *observação participante*, o pesquisador passa a ser parte integrante da situação, podendo contribuir para que ela ocorra, logo sua observação deixa de ser naturalista. Esta abordagem de investigação da aprendizagem permite combinar a análise documental, entrevistas, depoimentos, participação direta, observação e introspecção(...) (Vianna, 2003: 46-49)

A definição da metodologia empregada para a pesquisa em sala de aula, articulou os objetivos do levantamento de dados a respeito das idéias das crianças sobre conceitos históricos apresentados em aula e trabalhados nas atividades com a memória, história e patrimônio cultural local, e os pressupostos da pesquisa qualitativa em educação (FREITAS, 2003: 26 a 38). Segundo esses pressupostos, *a fonte de dados é o texto ou o contexto no qual o acontecimento emerge, focalizando o particular como instância de uma totalidade social*. Nessa pesquisa a atividade de observar, descrever e analisar o processo de trabalho desenvolvido pela professora de História em situação real de ensino destacou as interações entre as crianças e destas com a ela, buscando identificar e compreender as apropriações e representações dos alunos sobre os conceitos ensinados.

Outro ponto a ser enfatizado é o de que *minhas ações durante a pesquisa se orientaram para a compreensão dos fenômenos em sua complexidade e historicidade*. A sala de aula é um ambiente complexo, onde ocorrem, entre os alunos e entre estes e os professores, relações de diversas ordens: cognitivas, afetivas e pessoais. Adentrar esse universo com o olhar de pesquisador é mais do que descrever os fenômenos cotidianos e suas variações, compreendê-los como portadores de sentidos que organizam e afetam a relação pedagógica, as estratégias de ensino e as variadas orientações da aprendizagem. A proposição de ações e questões durante o processo de pesquisa foi influenciada por esses aspectos, destacando-se dentre estes, as concepções, experiências, conhecimentos e habilidades da Professora da turma.

Finalmente, no que se refere aos procedimentos da pesquisa de campo, a *coleta de dados baseada na descrição enfatizou a compreensão, mais do que a “listagem” dos fenômenos*. Para contemplar essa premissa, optei por realizar a coleta dos dados através do acompanhamento das aulas e atividades. Com este procedimento, o duplo papel de pesquisadora e elemento integrante do campo, possibilitou que o acompanhamento dos eventos e fenômenos observados ocorresse a partir “de dentro”, do acesso a instâncias e comportamentos aos quais um observador estranho não teria acesso: a observação de atitudes, o compartilhar de opiniões, a manifestação de sentimentos. E mais, possibilitou o engajamento e interação reais entre a pesquisadora e os pesquisados (professora e alunos), com a reflexão e reavaliação de hipóteses e propostas. As descrições e reflexões obviamente foram construídas a partir do espaço que ocupei no grupo, de minha visão de

mundo, de minhas representações sobre crianças, alunos, escola, professores de história, conceitos históricos, porém estas foram constantemente reavaliadas em função do grupo e confrontadas com os fundamentos teóricos pertinentes.

Com base nesses pressupostos, o instrumento de coleta de dados proposto pode ser reconstruído no processo de observação e desenvolvimento das atividades, considerando a especificidade do objeto, o papel da Professora enquanto mediadora das atividades e as características da relação pedagógica encontrada entre ela e seus alunos.

Os procedimentos de coleta de dados foram inspirados nas contribuições da *pesquisa etnográfica interpretativa*. Apesar de não ter como objetivo realizar uma pesquisa etnográfica *strictu sensu*, apontou-se em sua metodologia um aporte interessante para abordar o universo da sala de aula, que permitiu produzir diferentes formas de registro e graus de compreensão das idéias expressas pelas crianças ao longo do trabalho. Aos poucos uma teia dos sentidos dados pelos alunos ao trabalho realizado, expressa em comportamentos, falas, textos e desenhos, foi delineando-se e tornando-se mais densa, no sentido dado por Geertz (1989)<sup>10</sup> e relacionados por Jorgensen (1989, apud Vianna, 2003: 51-52).

Segundo Geertz (1989), a etnografia promoveria uma “descrição densa”, em que o pesquisador se depara com uma multiplicidade de leituras e mais, com uma série de estruturas conceituais complexas, articuladas, sobrepostas, irregulares e fragmentadas. A primeira tarefa é apreender esse universo para compreendê-lo e depois apresentá-lo na forma de texto. Nesse sentido, não basta observar-descrever, mas procurar as relações entre os elementos deste mosaico e integrar as esferas individuais às coletivas e sociais.

Foi em busca da “descrição densa” das idéias manifestadas pelas crianças durante o processo de aprendizagem histórica em aula que acompanhei e participei das atividades realizadas pela Professora Maria, de maio ao final do mês de outubro de 2005, observando seus comportamentos, atitudes, formas de participação, expressões de rejeição, modos de interação, opiniões e sentimentos. Não houve uma interação permanente com as crianças e, em alguns momentos me restringi a observar o que ocorria, a acompanhar as explicações e condução das atividades pela Professora Maria e a perceber e analisar a reação das crianças.

---

<sup>10</sup> As pesquisas etnográficas têm nos trabalhos de Geertz a referência à cultura como um texto portador de significados que podem ser resgatados pela interpretação. O pesquisador encontra-se frente a diversas formas de interpretação da vida, de visões de mundo, de manifestações do senso comum, que os sujeitos atribuem à própria vivência e experiências.

Durante minha estada em sala de aula, optei por não registrar o que estava vendo, ouvindo ou participando. Considerei que minha presença já era o suficiente para interferir no comportamento da Professora e das crianças. Assim, organizei os registros das observações em forma de narrativas como em um diário, descrevendo o máximo possível o que havia presenciado, na seqüência dos acontecimentos e sendo fiel às falas e comportamentos das crianças.

Com esse procedimento de registro não consegui abranger todas as manifestações, expressões e comportamentos de todas as crianças durante todas as atividades, mas consegui um registro que, articulado à análise das atividades realizadas, retrata aspectos de um processo que abrange o trabalho da Professora Maria e destaca as idéias construídas e manifestadas pelas crianças durante a aprendizagem de conceitos históricos.

Os “diários” com registro das observações, como denominei as *notas de campo* produzidas após o acompanhamento das aulas, foram redigidos em torno de quatro itens:

- *Descrição dos acontecimentos*: breve relato da seqüência de acontecimentos da aula ou atividade, com reprodução de diálogos entre e com as crianças e destas com a Professora.

- *Elementos esquecidos*: como o registro era feito posterior as aulas, inseri esse campo como forma de, ao reler a narrativa, outros acontecimentos fossem lembrados, ficassem registrados separadamente e ainda como forma de procurar lembrar de “algo mais”.

- *Destaque das idéias e manifestações das crianças*: apesar do registro ser organizado recuperando a seqüência dos acontecimentos, deu-se ênfase nas principais idéias e comportamentos das crianças durante as atividades, levantando questões pertinentes às hipóteses de trabalho.

- *Avaliação*: alguns aspectos da aula ou das atividades propostas foram avaliados com relação à significância para as crianças, interesse e dificuldade de execução das tarefas, questões que permitiram planejar as atividades subseqüentes.

Com os registros de acompanhamento, produzi sínteses com os principais aspectos observados no grupo de alunos, reflexões iniciais voltadas a compreender mais do que descrever o que haviam manifestado durante as aulas. Organizei as produções dos alunos (transcrições de textos, desenhos, respostas aos questionários, formulação de perguntas,

leituras, depoimentos e atividades em grupos que formam parte dos anexos dessa dissertação) em quadros e tabelas que permitiram identificar as concepções recorrentes e representações comuns entre as crianças do grupo.

A primeira fase da pesquisa consistiu em acompanhar uma seqüência de aulas da Professora com a turma, procurando fazer uma descrição do campo, conhecer aspectos da classe (número de crianças, gênero, idade, características pessoais, desempenho escolar, aspectos sociais, comportamentos gerais) e da atuação da Professora (estratégias de ensino, temas e conteúdos trabalhados, recursos e materiais, organização do tempo na aula, atividades solicitadas, etc...)

Simultaneamente, fui centrando a observação nas reações das crianças ao trabalho pedagógico, às interações com a Professora, com o material didático, com as atividades. Esses momentos foram fundamentais para perceber as relações das crianças entre si e as características do grupo e compreender a dinâmica das aulas. A partir das observações, conversas e reuniões com a Professora da turma, foi possível retirar elementos para organizar e planejar a fase seguinte, de realização do trabalho com a memória e história da escola e do bairro, bem como planejar a seqüência de atividades e realizar pequenas intervenções.

As atividades com a memória e história da escola e do bairro foram realizadas a partir do mês de agosto de 2005 e iniciaram com a aplicação de um questionário sobre o que os alunos conheciam da história da escola e suas hipóteses para possíveis fontes históricas sobre a escola e o bairro. Em seguida, a Professora Maria e eu organizamos uma seqüência de atividades que procuraram articular aspectos da memória de ex-alunos, professores e funcionários a respeito dos trinta anos da escola e da história local. A Professora preparou uma apresentação do histórico da escola, com fotografias de diferentes períodos. As crianças elaboraram um questionário para entrevistar uma ex-aluna e hoje professora da escola; realizaram também entrevistas com outros professores e funcionários. Procedemos à sistematização das questões e respostas dos entrevistados e as crianças realizaram a leitura das transcrições das entrevistas em grupo. Depois, as crianças levaram para casa como tarefa um questionário para entrevistar um ex-aluno ou outra pessoa da comunidade sobre a escola e o bairro. De volta à escola, os alunos buscaram em *sites* da internet informações sobre a história do bairro; realizaram a leitura de um mapa com os aldeamentos paulistas do século XVII e também de um texto preparado pela Professora

com a história das origens do bairro. Escreveram e desenharam suas impressões em diversos momentos.

O trabalho culminou com a visita à Capela de São Miguel Arcanjo e com o registro desta através de desenhos, fotografias e textos. Em sala de aula analisaram imagens do bairro em diferentes épocas (1930-1950) e sintetizaram os trabalhos com a montagem de um painel em que expuseram os materiais, conclusões e impressões das atividades realizadas e expressaram o conhecimento construído a partir delas. E ainda, conheceram parte do centro histórico da cidade de São Paulo quando visitaram a exposição “*Antes – histórias da pré-história*”, montada pelo Centro Cultural do Banco do Brasil.

As produções das crianças durante todas as atividades realizadas constituíram a fonte de dados principal desta pesquisa. Em seu desenvolvimento, a investigação não centrou-se em como o trabalho com o patrimônio cultural de uma localidade possibilita a aprendizagem em História, mas, principalmente, na descrição e análise dos significados que as crianças atribuem a conceitos e informações históricas. O foco foi identificar como os estudantes representam o conhecimento histórico trabalhado em diferentes momentos e suportes: a memória pessoal e coletiva, os registros e evidências históricas, as hipóteses e inferências levantadas pela professora, por outros adultos envolvidos e pelas próprias crianças. Através deste trabalho, pretendeu-se alcançar o propósito de identificar e analisar as formas de conceitualização em História a partir das representações das crianças sobre tempo, passado e a história.

Compreender como crianças e adolescentes pensam e representam os conceitos históricos apresentados pela escola e aprendidos em outros espaços sociais é uma questão fundamental para o trabalho docente e para a pesquisa em educação histórica. Em todas as áreas de conhecimento, insere-se entre as preocupações de educadores e pesquisadores investigar como crianças e jovens aprendem conceitos científicos. Desta problematização decorre a de como se processa o desenvolvimento de habilidades e competências em determinada área de conhecimento e quais as melhores formas de intervenção pedagógica para promover aprendizagem e desenvolvimento cognitivo.

Diante destas questões, relacionamos outras que preocupam e instigam diretamente professores e pesquisadores do ensino de História. Como podemos caracterizar o processo de aprendizagem dos conceitos históricos em sala de aula? Como crianças e jovens se relacionam com os conceitos históricos e representam determinadas categorias do

pensamento histórico? Quais as estratégias desenvolvidas pelos estudantes no desenvolvimento de idéias e representações acerca do conhecimento histórico?

Esteve presente ao longo da pesquisa o desafio da investigação do processo de aprendizagem da História em diferentes contextos, considerando a natureza do conhecimento histórico, os aspectos dos processos individuais e sociais de produção do conhecimento e a identificação e análise das idéias, representações e compreensões que as crianças, enquanto sujeitos aprendizes, manifestavam em e sobre a história.

O percurso do trabalho objetiva estabelecer a relação entre as representações do contexto social em que as crianças vivem com as formas peculiares do pensamento infantil e suas potencialidades e dificuldades na construção de formas do pensamento histórico. Para isso, parte-se da contextualização, histórica, social e cultural da comunidade em que a pesquisa de campo foi realizada. O contexto local mantém relações intrínsecas com contextos globais da sociedade paulistana, brasileira e mundial. Assim, o primeiro capítulo, *Curuçá: o universo histórico e social de uma escola pública* foi construído não somente para apresentar a escola, a professora e seus alunos, mas com o objetivo de ao retratar aspectos relevantes da comunidade e da organização da escola, oferecer uma imagem ao leitor que lhe possibilite adentrar e compreender o universo complexo em que vivem as crianças, sujeitos da pesquisa.

A partir da contextualização, o segundo capítulo *Aprendizagem Histórica: mosaico de conceitos e representações* tem o propósito de ao apresentar e analisar elementos, categorias e processos do desenvolvimento cognitivo, da aprendizagem conceitual e das relações entre a construção individual e a produção social do conhecimento, refletir sobre as especificidades do conhecimento histórico no processo de construção do pensamento histórico. Como e por meio de que bases as crianças ressignificam conceitos, constroem conhecimentos e representações sobre categorias, fatos e conceitos históricos.

O terceiro capítulo, *Conceitos e representações de tempo, passado e história na sala de aula* é dedicado à descrição e análise das representações e conceitualizações expressas pelos alunos em situações de aprendizagem da História no ambiente escolar. São analisadas a participação, envolvimento, hipóteses e idéias das crianças durante as atividades propostas pela professora de História.

O quarto capítulo, *Com os olhos das crianças: a aprendizagem em História*, dá continuidade à análises das idéias dos alunos, articulando as representações identificadas em situações da sala de aula, produções escritas e plásticas, com as construídas a partir do

trabalho com a memória e história local, enfatizando as interações, expressões e produções das crianças durante a visita à Capela de São Miguel Arcanjo. Finaliza-se com a proposição de um quadro-síntese das principais representações identificadas e analisadas na pesquisa.

## Capítulo 1

### ***Curuçá: o universo histórico e social de uma escola pública***

*Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara.*

José Saramago, 1995<sup>12</sup>

A realização de pesquisas empíricas no espaço escolar, no âmbito da pesquisa qualitativa em educação, tem se mostrado um procedimento necessário, instigante e, principalmente, desafiador. Estudiosos da educação, das questões envolvidas no ensino e nos processos de aprendizagem, têm afirmado ser este um procedimento indispensável para caracterizar, analisar e compreender as múltiplas relações que configuram espaços, tempos, linguagens e disciplinas na escola, bem como suas interações com o ambiente social mais amplo. (Alves; Kenski e Kramer, 2000).

Adentrar a escola, percorrer seus espaços e observar a sala de aula com o olhar e todos os demais sentidos atentos é envolver-se num processo de seleção do que é visto e da definição de por que e como deve ser interpretado. Identificar, analisar e compreender eventos, relações e situações de modo diferenciado do que eu, primeiro como aluna e depois como professora, havia construído ao longo do tempo e me habituado a caracterizar, classificar e julgar como “a escola”, “a aula”, “o aluno” e “o professor” ideais. Não foi apenas um desafio imposto pelos procedimentos da pesquisa, mas um processo de “desnaturalização” da rotina e rituais da aula que possibilitassem construir um quadro do fazer pedagógico da Professora e, ao mesmo tempo centrar a percepção, a compreensão e a reflexão no que as crianças diziam e faziam. Os sentidos atentos também, ao “não dito”, ao não explicitado em palavras, ao timidamente expresso em atitudes e “padrões” de comportamento do “ser aluno” de uma escola pública na periferia paulistana na atualidade.

A perspectiva de apresentar o espaço escolar e seus atores a partir de um histórico e um painel das condições de vida da região, dos quais emerge uma pálida fotografia da sua realidade, suas marcas espaciais e históricas, suas memórias; deve-se à compreensão de que o universo escolar está intimamente à eles imbricado, em alguns momentos dialogando com seus interesses em outros recusando seus valores.

Assim, não foi possível me aproximar e pensar esse universo como se escola, a turma de alunos e eu, fôssemos “tábulas rasas”, sem memórias, história, representações ou

---

<sup>12</sup> *Ensaio sobre a cegueira.*

mediações anteriores. Halbwachs (1990) referindo-se aos processos de produção e reconstrução de memórias coletivas parte da idéia de “quadros sociais” formados em uma comunidade afetiva, a partir da qual a memória passa a engendrar processos de produção de sentidos e bases da identidade dos indivíduos. Logo, foi a partir dos diferentes olhares construídos ao longo de minha vida escolar, parciais, surpreendentes e, principalmente, reveladores, que fui aprendendo e compreendendo o que poderia e deveria ser “reparado”.

E fui “reparando”<sup>13</sup> no tempo e espaço destinado às atividades das crianças, nas atitudes dos funcionários e professores, comentários de “cafezinho”, propostas de projetos e trabalhos. Nas relações interpessoais entre os adultos, entre as crianças, entre os adolescentes; entre as crianças e os adolescentes e destes com os adultos; fui colhendo diversas informações para compor um retrato, de como estava a escola naquele momento. Com olhos e ouvidos, mente e coração atentos, procurei conhecer a escola como espaço e como proposta; o grupo de crianças, o trabalho da Professora Maria; o *status* da disciplina História no currículo da unidade, dentre tantos outros aspectos que foram se revelando durante os meses que lá permaneci.

O procedimento metodológico de observação aos poucos foi se constituindo num processo relacional, em que atentei ao que era verbalizado, mas também sinalizado em gestos, movimentos corporais, “caras e bocas” de adultos e crianças, que se não são aqui pormenorizadamente descritos, estão presentes como subsídios da descrição e da reflexão. Ao serem notadas, essas expressões foram, algumas vezes, objetos de julgamento de valor, de avaliação sob os critérios do que chamei minha percepção e leitura de mundo e, particularmente da escola. Em alguns momentos, angústia e dúvida – eu faria diferente? Poderia eu contribuir para “reparar”, no sentido de *atenuar ou mesmo refazer* o que, afinal, não estava sendo por mim mediado, conduzido? O que de fato a pesquisa trará de relevante para esse universo tão complexo?

Os adeptos e críticos dos procedimentos da pesquisa etnográfica em Educação, particularmente dos métodos de observação, têm em comum a afirmação do perigo, nesse tipo de investigação, exatamente desse envolvimento – observador e objeto – pesquisador e pesquisados. O perigo estaria no estabelecimento de uma confusão dos olhares e papéis: e o pesquisador “não vê o que precisa” e o “pesquisado mostrar apenas o que quiser”.

---

<sup>13</sup> **Reparar:** v. 1. Fazer reparo em; consertar, restaurar, refazer. 2. Restabelecer, reconstituir; fortificar. 3. Atenuar, disfarçar, minorar. 4.. Prevenir as conseqüências maléficas de; corrigir, remediar. 5. Dar satisfação moral de. 6. *Prestar atenção em; notar, observar.* 7. *Tomar cautela, tomar tento.* **Reparação:** s. f. 1. *Exame, inspeção.* 2. *Censura, crítica* 3. *Satisfação dada à pessoa ofendida.* **Reparadeira:** s. f. 1. *Mulher que repara em tudo; mulher bisbilhoteira.* (Novo Dicionário Aurélio, ed. de 1975, 15ª impressão de 1990).

Não obstante, seria possível afirmar que convivendo no ambiente escolar alguns meses consegue-se manter o distanciamento e objetividade “desejáveis”? Se não, pode-se afirmar que, a despeito dos perigos do envolvimento, é possível haver interação, reconstrução de posturas e valores, reconsideração da complexidade já conhecida do objeto. Na observação *in loco* das práticas escolares e com a atenção voltada para as idéias e representações das crianças em História, deparei-me com uma polifonia de sentidos, muitas vezes impossíveis de serem registrados. Vozes, expressões, movimentos, interesses, estratégias podem ser descritos, mas imagens, cores, traços, riscos e rabiscos que, cotidianamente, constroem múltiplos saberes, muitas vezes precisam de tempo para ser apreendidos, precisam de outros meios, ou da conjugação de impressões, registros e reflexões para serem compreendidos.

Diversos saberes, conhecimentos inéditos para a “academia”, concepções imprevistas, teorias impalpáveis. Aprendi que a responsabilidade do pesquisador, mesmo quando a escola, a sala de aula e o corredor parecem “vazios e silenciosos”, é estar com os sentidos apurados, reparar no “não-movimento”, auscultar o “murmúrio”, sentir possíveis “odores” e “sabores” dos conhecimentos apresentados pela escola aos “miúdos” como importantes e logo necessários ser apreendidos. E, principalmente, como e porque eles recebem, aceitam ou rejeitam, reconstroem e ressignificam esse conhecimento verbalizado, exposto no espaço ou oculto nas atitudes, relações e mediações.

**Foto 1**



**Alunos 5ª A. EMEF AZF. 2005**

### 1.1. Da aldeia à escola: São Miguel e Vila Curuçá

*Da janela lateral, do quarto de dormir, vejo uma igreja um sinal de glória, vejo um muro branco e um vôo pássaro, vejo uma nave e um velho sinal...*

Lô Borges e Fernando Brant, 1971<sup>14</sup>

A história da Vila Curuçá integra as origens históricas de São Miguel e do Lajeado, que, antes da chegada dos portugueses no século XVI, era área dos *Tupiniquim*, mais conhecidos sob a denominação de *Guaianás*, grupo indígena do ramo lingüístico *Tupi-Guarani*<sup>15</sup>. Quando os padres José de Anchieta e Manuel da Nóbrega iniciaram a catequese dos indígenas na vila de São Paulo de Piratininga, a região tornou-se área de aldeamentos promissores<sup>16</sup>.

O aldeamento de São Miguel de Ururáí, localizado próximo ao rio Anhembi, como os indígenas chamavam o rio Tietê, tornou-se uma espécie de centro de outros aldeamentos no período, como mostra o mapa no anexo 16. *Curuçá* é a forma como os indígenas conseguiam pronunciar a palavra cruz, símbolo do catolicismo, em meados do século XX passou a designar uma região de antigas chácaras que foi loteada para dar origem a um novo bairro.

Em 1560, para o local chamado Ururáí, seguiu, após conflitos com colonos, um grupo de indígenas. Este deixou a região do colégio em Piratininga chefiado por Piquerobi, irmão do cacique Tibiriçá e montou acampamento na margem esquerda do rio Tietê, em frente ao rio Guaió, na fronteira com Guarulhos, perto da desembocadura do rio Baquirivú. A região era considerada ponto ideal para a defesa da vila de São Paulo, devido à sua localização na entrada do sertão. O padre José de Anchieta coordenou a construção de uma pequena capela dedicada a São Miguel Arcanjo. A partir de então, o aldeamento passou a ser denominado São Miguel do Ururáí<sup>17</sup>.

---

<sup>14</sup> *Paisagem da Janela.*

<sup>15</sup> Segundo Viotti, tanto *Pinheiros* quanto *São Miguel* devem ter continuado na verdade, núcleo pré-cabralinos. No ano de 1560 não teria havido verdadeiramente fundação de novos núcleos. “O que houve foi um reforço de povoamento, com a imigração dos índios cristãos e catecúmenos, e a conseqüente aquisição de um *predicamento novo* para essas aldeias, que passaram, nessa oportunidade condição de *aldeamentos cristãos* ou aldeias do padroado real.” (apud Petrone, 1995: 114)

<sup>16</sup> Na região leste ao colégio de Piratininga foram organizados em 1560 o Aldeamento de São Miguel, entre 1580 e 1590 – Guarulhos, Itaquaquecetuba, Escada e Moji das Cruzes. (Petrone, 1995: 30-48)

<sup>17</sup> Monteiro, 2000: 14-15. (Ver Anexo 16)

A ocupação da região se deu no contexto das estratégias da coroa portuguesa para colonização do Brasil, que incluía a catequese a cargo da Companhia de Jesus. A construção da pequena capela deu origem a um aldeamento próspero, que se consolidou como *Aldeia do Padroado Real*, com abundância de mão-de-obra indígena<sup>18</sup>.

Com o crescimento do aldeamento, a primeira Capela foi substituída por uma maior, os jesuítas chefiaram a reconstrução e ampliação da Capela no mesmo local em 1622. A nova Capela é uma construção característica da arquitetura jesuítica. A obra foi realizada pelas mãos indígenas, sob a orientação do carpinteiro e bandeirante Fernão Munhoz, que recebeu como pagamento terras pertencentes aos *Guaianazes*. O padre João Álvares, jesuíta atuante na região e capelão de Bandeiras, também participou na condução dos trabalhos.

A Capela quase sem ornamentos, assemelha-se a uma casa interiorana, com varandas na fachada e na lateral. Gilberto Freyre, em “Casa Grande e Senzala” (1933) descreveu os contornos dessa arquitetura:

*Nada mais interessante que certas igrejas do interior do Brasil com alpendre na frente ou dos lados como qualquer casa de residência. Conheço várias – em Pernambuco, na Paraíba, em São Paulo (...) E em São Paulo, a igreja de São Miguel, ainda dos tempos coloniais.*

**Foto 2**



**A Capela por volta de 1970**

A simplicidade dos recursos decorativos empregados também se destaca, a exemplo dos totens encontrados em portas e janelas. Esses entalhes apresentam características da arte de indígenas oriundos de áreas andinas,

trazidos por sertanistas ao Brasil. Apontam a

flexibilidade na orientação da obra ao ter incorporado traços da cultura indígena no templo religioso.

A Capela foi uma das primeiras construções protegidas pelo Instituto Histórico e Artístico Nacional em 1938. O reconhecimento do valor histórico da capela velha de São

<sup>18</sup> Segundo Petrone (1995: 126), “o processo que originou os aldeamentos compreendeu dois grupos: o primeiro, no qual se encontra *Pinheiros e São Miguel*, foi fundado com os indígenas, que, colocados na dura necessidade de procurarem um paradeiro a males sem conta, que lhes fez carregar a conquista do seu território, decidiram-se pela vida em comum sob o poder dos invasores. O segundo grupo é formado por aqueles que se erigiram com os índios libertados da escravidão ou evadidos às administrações. Estão neste grupo os aldeamentos que passaram para os jesuítas por doações: *Embu, Escada, Carapicuíba, Queluz, São José, Itaquaquecetuba, Itapeperica, Barueri e Guarulhos*”.

Miguel foi confirmado com o tombamento, em 1973, pelo Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Arqueológico, Artístico e Turístico do Estado de São Paulo (Condephaat).

A capela possui raridades em seu interior, como o oratório e a arca (móvel em forma de arca). A construção apresenta uma banca de comunhão, que Lúcio Costa considerou das mais antigas e autênticas expressões de arte brasileira. Entre 1939 e 40, a igreja foi restaurada sob a orientação do arquiteto Luís Saia; na década anterior, recebeu reparos orientados por Afonso de E. Taunay.

**Foto 3**



**Interior da Capela em 1941**

**Foto 4**



**Altar – Mor em 1975**

Em meados do século XVIII, a população indígena da região foi diminuindo à medida que brancos e mestiços ocupavam suas terras, formando fazendas de gado, lavouras e engenhos de açúcar. Entre os séculos XVIII e XIX, o núcleo populacional se desenvolveu e a aldeia desapareceu. São Miguel cresceu sem infra-estrutura, às margens do progresso de São Paulo, tornando-se um arraial paupérrimo. (Imamura, 1999)

Em 1856, Beraldo Marcondes de Abreu abriu nas terras do sítio Curuçá a Fazenda Figueira Grande, que reunia o Sítio dos Morros, o Itaquera e o Itaquera de Cima. Naquela região havia pequenas roças onde eram plantados cereais e cana para fabricação de aguardente. Esses produtos eram levados para a cidade pelo Tietê ou em lombo de burros pelos tropeiros.

No final do século XIX chegaram os primeiros imigrantes italianos, portugueses e japoneses. Os novos moradores foram trabalhar nas olarias e roças de legumes e verduras.

Havia poucos traços da aldeia indígena no início do século XX, construções rudimentares e pequenas ao redor da Capela. Com a expansão da capital paulista, São Miguel tinha como principais atividades econômicas a horticultura, a floricultura, as

olarias e portos de areia, além de fornecer madeira e carvão para empreendimentos industriais em outras regiões.

O principal produto de sustento dos habitantes provinha da extração de barro do rio Tietê para feitura de telhas e tijolos usados na construção da cidade. A navegação fluvial através do Tietê, propiciava o escoamento da carga, porém, o mesmo não se dava com o transporte humano, que permanecia impraticável. O afluxo de novos moradores ao bairro, para trabalhar nas olarias, agravou ainda mais esse problema. Os cavalos de sela e as charretes não eram eficientes em face da permanente necessidade de locomoção dos habitantes para a região da Capela Velha, em cujo largo fundava-se, aos poucos, um centro comercial.

As viagens entre São Paulo e Rio de Janeiro, facilitadas a partir de 1877 com a chegada da Estrada de Ferro Pedro II (depois Central do Brasil) à capital paulista, não teve o mesmo impacto para moradores da região de São Miguel. Apanhava-se o trem em Itaquera ou Lajeado, ou seguia-se pelo caminho da Penha e completava-se o percurso em bondes elétricos.

Quando prefeito, Washington Luís (1914-1919) privilegiou o sistema viário urbano, valorizando traçados de antigos caminhos do período colonial. No período em que foi governador, em 1922, recuperou uma antiga via para abrir a Estrada São Paulo - Rio, passando por São Miguel, Itaim Paulista e Mogi das Cruzes, chegando a Jacareí. Em 1928, a estrada foi inaugurada em toda a sua extensão. A viagem para o Rio podia ser feita, então, em 10 horas e os moradores da região ganharam nova via de circulação, facilitando a sua comunicação.

Entre São Miguel e Itaim, a rodovia funcionou como meio de transporte complementar à ferrovia, contribuindo para o desenvolvimento de ambos os bairros. Com o tempo, a antiga estrada ganhou características de uma grande avenida, incorporando-se à malha urbana<sup>19</sup>. A Rodovia Presidente Dutra, nova ligação entre São Paulo e Rio de Janeiro, foi inaugurada em 1951 aproveitando alguns quilômetros do traçado anterior.

---

<sup>19</sup> O trecho da antiga Estrada entre São Miguel e Itaim passou a se chamar Avenida Marechal Tito em 1980, homenagem ao presidente da Iugoslávia, morto naquele ano. Os mais velhos, no entanto, ainda a chamam de São Paulo - Rio, mantendo viva na memória as referências do passado.

Entre os anos de 1930 e 1950, ocorreram muitas transformações na região de São Miguel. A indústria possibilitou grande desenvolvimento para o bairro, a Cia. Nitro – Química instalada em 1935, trouxe grandes mudanças, como o aumento populacional, principalmente com a chegada dos trabalhadores de várias partes do país.

**Foto 5**



**Vendedora ambulante – s/d**

A construção de um novo trecho de ferrovia e da primeira estrada de concreto do Brasil, por volta do ano de 1939, foram fundamentais para impulsionar o progresso do bairro. A partir desse período, chegam à cidade milhares de imigrantes estrangeiros e, sobretudo, do norte e nordeste do país, fugindo da seca e da falta de empregos. A população cresce com traços da miscigenação entre os indígenas que habitavam primeiramente o local, negros, imigrantes europeus, japoneses e brasileiros nordestinos. Ocorre uma rápida ascensão do bairro, gerando diversos problemas uma vez que a grande oferta de mão-de-obra não qualificada obriga os novos moradores a se instalarem nos locais mais distantes, onde houvesse possibilidade de aproveitamento. As dificuldades estruturais aumentam como os problemas de moradia e transporte urbano até o centro da cidade. Com o grande fluxo de novos moradores de baixa renda, São Miguel cresceu com a construção de suas moradias em lotes apertados e sem infra-estrutura.

No final da década de 1930, a empresa S. A. Vila Curuçá abriu os primeiros loteamentos na região, planejados como bairros populares ingleses.

**Foto 6**



**Abertura Avenida Guaraitá - V. Curuçá 1951**

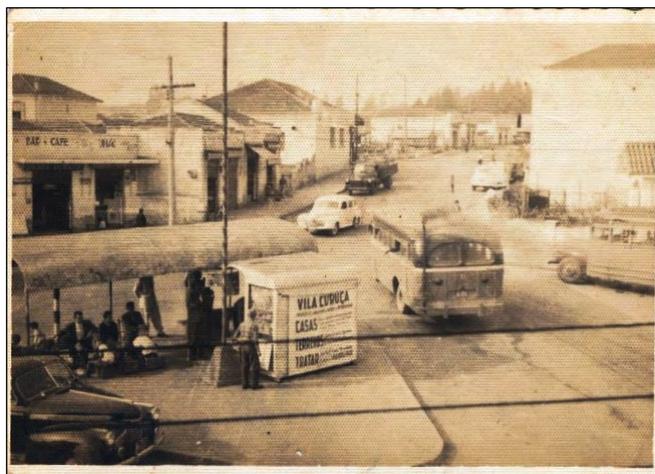
## Memórias e História

*O bairro tem sua infância, juventude, velhice (...) Nas histórias de vida podemos acompanhar as transformações do espaço urbano; a relva que cresce livre, a ponte lançada sobre o córrego, a divisão dos terrenos, a primeira venda, o primeiro bazar. As casas crescem do chão e vão mudando: canteiros, cercas, muros, escadas, cores novas, a terra vermelha e depois o verde umbroso...*

Ecléa Bosi, 1992

A partir da década de 1940 muitos imigrantes começaram a chegar à região, atraídos pelo trabalho na indústria química e pela possibilidade de aquisição de um imóvel a preços baixos. É o período dos grandes loteamentos na região de São Miguel, Itaim e Vila Curuçá.

**Foto 7**



**Largo da V. Curuçá por volta de 1945**

*Vila Curuçá naquele tempo era só mato. Tinha esta rua aqui, do Palanque, onde temos a casa, e outras ruas praticamente não tinha. Nos dias de domingo, feriado, o pessoal se reunia, ia fazer piquenique no mato, nesse morro aí. Aqui na frente era o campo de futebol. Ali no Larginho era um atoleiro onde ninguém passava.*

**Oscar da Silva, morador da Curuçá desde 1952<sup>20</sup>**

As memórias dos primeiros tempos do bairro são marcadas pelo isolamento com relação ao restante da cidade, a falta de luz e água encanada, às ruas de terra e às chácaras

<sup>20</sup> Depoimento dado em 2003 e publicado em *Meu bairro, Minha Cidade* – CEU Vila Curuçá, 2003.

remanescentes. Mas também pela solidariedade entre os poucos moradores, as festas e comemorações, à religiosidade.

*A vila era pequenina, essa igreja de Nossa Senhora de Fátima era pequenina. Ela se tornou o que é hoje faz uns três anos. Antes era tudo chácara. Havia as festas, as pessoas se concentravam, principalmente com os portugueses, era muito animado. Os terrenos eram baratos. Muitos portugueses que vieram para cá compraram.*

**Oscar da Silva, 2003.**

Mas os moradores da Vila Curuçá também tiveram que empreender muitas lutas por condições e infra-estrutura para viver no bairro. As décadas de 1970 e 80 foram marcadas pela organização e lutas sociais: movimentos por moradia, infra-estrutura urbana, educação, saúde, lazer.

*Começamos com uma batalha para trazer água e luz, e conseguimos. Tudo foi com luta da gente. Tinha um monte de associações... Cada bairro tinha a sua.*

**Irene Santos, moradora da Curuçá desde 1976.**<sup>21</sup>

Destaca-se neste momento a atuação de jovens artistas da região com o *Movimento Popular de Arte* – MPA. O grupo realizou um trabalho que abriu novos horizontes aos moradores do bairro. Apresentações culturais – teatro, artes plásticas, literatura e música e discussões políticas ligadas aos direitos e à cidadania - ocorreram em volta (e algumas vezes dentro) da Capela de São Miguel, o que possibilitou à população estabelecer novas relações com o espaço e a história do lugar. O MPA uniu-se aos demais movimentos sociais e procurou atuar em outras frentes, com o trabalho na “Casinha Branca”<sup>22</sup> com crianças da região música, artesanato, capoeira e a história do lugar. Esse trabalho congregou muitos jovens e tornou-se referência na história local.

<sup>21</sup> Depoimento dado em 2003 e publicado em *Meu bairro, Minha Cidade – CEU Vila Curuçá*, 2003

<sup>22</sup> A “Casinha Branca” funcionou entre 1980 e 1984. Ficava na Vila Mara, mas atraía crianças e adolescentes do Jd. Maia, Jd. Helena, Itaim e Curuçá. Dentre os artistas surgidos no grupo destacam-se o poeta Severino do Ramo, os músicos Edvaldo Santana, Zulu de Arrebatá e Sacha Arcanjo. Outros jovens seguiram a atuação política nos movimentos sociais e partidários como Paulo Teixeira (vereador), Adalberto dos Santos (subprefeito de São Miguel 2001-2004); Mario Soares – presidente da SALVE – Sociedade de Apoio à Liberdade, Vida e Esperança, para citar alguns.

## 1.2. Viver em Vila Curuçá

*“(…) A cada cidade do império, os edifícios são diferentes e dispostos de maneiras diversas: mas assim que o estrangeiro chega à cidade desconhecida e lança o olhar em meio às cúpulas de pagode e clarabóias e celeiros, seguindo o traçado de canais mortos, depósitos de lixo, logo distingue quais são os palácios dos príncipes, quais são os templos dos grandes sacerdotes, a taberna, a prisão, a zona. Assim, dizem alguns, confirma-se a hipótese de cada pessoa tem em mente uma cidade feita exclusivamente de diferenças, sem figuras e sem forma, preenchida pelas cidades particulares.*

Ítalo Calvino, 1990.

Inserida no mapa da cidade, mas excluída dos melhores benefícios de uma metrópole como São Paulo, Vila Curuçá é um bairro 40 quilômetros a leste do marco zero, na periferia, quase “fora” da cidade. Um bairro com 150.349 habitantes, distribuídos em 38.864 domicílios urbanos, compreende uma área de 9,7 km<sup>2</sup>, o que lhe dá uma densidade populacional de 15.669,48 hab/km<sup>2</sup>, praticamente o dobro da densidade do município que é de 7.077 hab/km<sup>2</sup>.

Apesar de a Vila Curuçá, histórica e culturalmente, estar ligada a São Miguel, administrativamente é um distrito da Subprefeitura de Itaim Paulista<sup>23</sup>.

A região do Itaim Paulista possuía, em 2000, 359.175 habitantes. Uma análise das condições de vida de seus habitantes mostra que os responsáveis pelos domicílios auferiam, em média, R\$525,00, 58,5% ganhavam no máximo três salários mínimos. Esses responsáveis tinham, em média, 5,8 anos de estudo, 35,3% deles completaram o ensino fundamental, e 8,9% eram analfabetos. Em relação aos indicadores demográficos, a idade média dos chefes de domicílios era de 42 anos e aqueles com menos de 30 anos representavam 18,5% do total. As mulheres responsáveis pelo domicílio correspondiam a 27,2% e a parcela de crianças com menos de cinco anos equivalia a 10,7% do total da população.

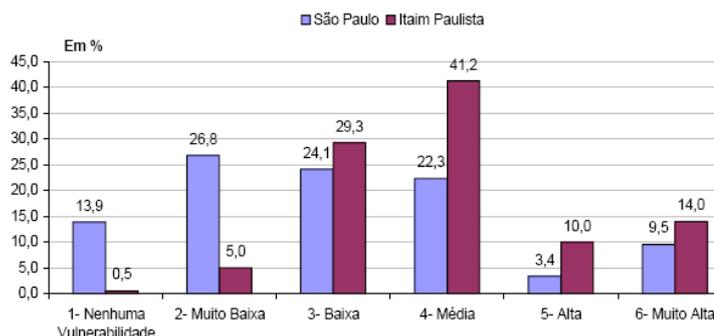
---

<sup>23</sup> Para a caracterização do bairro, apresento dados referentes à condição de vida e aos índices de vulnerabilidade social (IVS) da Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados – SEADE, São Paulo, 2004. A fonte dos dados é o censo demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE em 2000.

As situações de maior ou menor vulnerabilidade às quais a população da região se encontra exposta estão resumidas nos seis grupos do IPVS (Gráfico 1), a partir de um gradiente das condições socioeconômicas e do perfil demográfico (Tabela 1). As características desses grupos, na subprefeitura de Itaim Paulista, são as seguintes:

**Gráfico 1**

Distribuição da População, segundo Grupos do Índice Paulista de Vulnerabilidade Social – IPVS  
Município de São Paulo e Subprefeitura de Itaim Paulista  
2000



Fonte: IBGE. Censo Demográfico e Fundação SEADE, 2000

Os índices permitem a aproximação com o cotidiano do bairro, as dificuldades de sobrevivência das famílias, às constantes ameaças à sua integridade. Em regiões como a da Vila Curuçá, com altos índices de vulnerabilidade o papel social da escola adquire conotações mais intensas. Abaixo, os indicadores usados na construção do IPVS:

**Tabela 1**

Indicadores	Índice Paulista de Vulnerabilidade Social						Total
	1- Nenhuma Vulnerabilidade	2 - Muito Baixa	3 - Baixa	4 - Média	5 - Alta	6 - Muito Alta	
População Total	1.928	18.050	105.062	148.084	35.775	50.276	359.175
Percentual da População	0,5	5,0	29,3	41,2	10,0	14,0	100,0
Domicílios Particulares	587	5.058	27.940	38.551	9.100	12.391	93.627
Tamanho Médio do Domicílio (em pessoas)	3,3	3,6	3,8	3,8	3,9	4,0	3,8
Responsáveis pelo Domicílio Alfabetizados (%)	99,3	93,5	93,0	91,9	88,1	84,8	91,1
Responsáveis pelo Domicílio com Ensino Fundamental Completo (%)	69,5	46,4	40,0	35,7	28,2	22,8	35,3
Anos Médios de Estudo do Responsável pelo Domicílio	9,3	6,9	6,2	5,8	5,1	4,7	5,8
Rendimento Nominal Médio do Responsável pelo Domicílio (em reais de julho de 2000)	1.248	870	629	486	374	345	525
Responsáveis com Renda de até 3 Salários Mínimos (%)	19,9	40,7	50,6	59,3	69,5	74,6	58,5
Responsáveis com Idade entre 10 e 29 Anos (%)	24,7	10,3	15,1	21,3	15,4	23,0	18,5
Idade Média do Responsável pelo Domicílio (em anos)	39	48	44	41	43	40	42
Mulheres Responsáveis pelo Domicílio (%)	24,7	27,2	25,9	27,5	28,2	28,6	27,2
Crianças de 0 a 4 Anos no Total de Residentes (%)	11,7	7,2	9,3	11,5	10,1	12,9	10,7

Fonte: IBGE. Censo Demográfico e Fundação SEADE, 2000.

Segundo estudos realizados pela Secretaria do Desenvolvimento, Trabalho e Solidariedade (SDTS/PMSP)<sup>24</sup> e pela Coordenadoria da Juventude da Prefeitura de São Paulo em 2003, Vila Curuçá está entre os distritos mais pobres da cidade, dos que oferecem as piores condições de vida, principalmente para os jovens<sup>25</sup>. No *Mapa da Juventude*, em que a avaliação mínima era 0 e a máxima 1, Vila Curuçá foi incluída na Zona Homogênea 4 - **ZH4**, com o índice de 0,28<sup>26</sup>. Dentre as informações deste estudo, nesses distritos adolescentes e jovens tornam-se mães e pais muito mais cedo do que em outras regiões da cidade: 23% das meninas adolescentes têm filhos – enquanto o índice médio da amostragem é de 19%<sup>27</sup>.

Os dados sobre as condições de vida dos jovens da região são importantes, pois muitos pais dos alunos da EMEF AZF são jovens com idade entre 20 e 35 anos e alguns deles são alunos dos cursos supletivos – Educação de Jovens e Adultos da unidade. Esse dado certamente dá uma especificidade às formas de vida, socialização e visão de mundo das crianças participantes desta pesquisa. As crianças pesquisadas interagem permanentemente com adolescentes e jovens mais velhos, em diferentes espaços - no grupo familiar, nas ruas, na escola, o que lhes possibilita construir a partir destas, representações do passado e perspectivas de futuro.

Nesse sentido, por exemplo, os resultados encontrados na pesquisa com os jovens, no item referente à auto declaração de cor / raça, a maioria dos entrevistados identificou-se como de cor “branca” (51,9%), superando a soma de todas as demais alternativas. No entanto, quando comparada sua distribuição segundo ZH, vê-se que o percentual de entrevistados que se classificam como “negros” e “pardos” nas Zonas com maior exclusão (3, 4 e 5); o conjunto de pretos e pardos ultrapassa o de brancos. Esses dados coincidem com a composição cor/raça da turma pesquisada, como está adiante.

---

<sup>24</sup> *Mapa da Exclusão/Inclusão Social da cidade de São Paulo*. SDTS/PMSP, 2002.

<sup>25</sup> *Mapa da Juventude* – pesquisa que levantou dados sobre raça, escolaridade, trabalho, inclusão digital, hábitos de lazer, índices de mobilidade, crescimento populacional entre 1991 e 2000, mortalidade por homicídio e situação familiar em 5250 domicílios da cidade. Foram entrevistados 2260 jovens entre 15 e 24 anos distribuídos em cinco zonas que os pesquisadores chamaram de homogêneas – ZH. Essa divisão ignora regiões geográficas e aproxima bairros em blocos por semelhança nas condições de “desenvolvimento humano”.

<sup>26</sup> Índices das cinco Zonas Homogêneas: ZH1 – 0,62 a 0,78; ZH2 – 0,51 a 0,62; ZH3 – 0,38 a 0,51; ZH4 - 0,26 a 0,38 e ZH5 - 0,13 a 0,26.

<sup>27</sup> O índice médio para a cidade de São Paulo é de 6,93% de mães adolescentes, menores de 18 anos. (SEADE, 2004)

**Tabela 2**

Distribuição dos jovens por cor auto-referida						
Jovens entrevistados (%)						
Cor	Município	ZH1	ZH2	ZH3	ZH4	ZH5
Branca	51,9	85,9	69,3	54,2	51,0	37,0
Preta/negra	14,8	3,8	9,2	16,9	14,5	18,0
Parda	28,6	7,7	16,9	24,2	31,6	38,7
Amarela	2,1	2,6	3,1	2,0	1,5	2,3
Indígena	2,3	-	1,5	2,4	1,4	3,8

*Mapa da Juventude* – SDST/Coordenadoria da Juventude – PMSP, 2003

A pesquisa mostra que o desemprego atinge cerca de 71% dos jovens da ZH4, índice maior que o da ZH5 (68%) e da média da cidade (67%) em 2004. Em Vila Curuçá o rendimento de 61,52% dos chefes de domicílio fica entre 01 e 05 salários mínimos<sup>28</sup>.

Outra dimensão do perfil de exclusão/inclusão desses jovens refere-se à sua inserção no mundo digital. Se esta questão é importante para o conjunto do país, ela se reveste de particular significado na capital paulista, pois é aqui que a tecnologia da informação adquire maior peso, influenciando fortemente o mercado de trabalho (Bousquat e Silveira, 2003). Na pesquisa, constatou-se que apenas 38,2% dos jovens utilizam a Internet, com acentuada diferença entre as distintas ZHs: 72,4% dos jovens da ZH1 acessam a Internet, em contraposição a apenas 24,1% deles na ZH5.

Dentre as várias atividades de lazer, foram destacadas no *Mapa* as preferências musicais dos adolescentes e jovens pesquisados. Mas, se estas os tornam conhecidos como “funkeiros”, *rappers*, “pagodeiros”, “rockeiros” e por tantas outras denominações, são as características específicas a cada um desses estilos que revelam algo mais sobre o seu modo de viver.

A preferência de estilos musicais mencionados pelos jovens, chama a atenção o fato de nas ZH1 e ZH2 prevalecerem o *rock*, a MPB e o axé, enquanto nas demais ZHs prevalecem o samba, o pagode e o axé seguido de perto pelo *rock*. Na ZH5 ainda se observa uma escolha equilibrada entre aqueles que preferem o *rock* (42,4%) e o *r a p* (42,9%), enquanto na ZH1 a maioria dos jovens prefere o *rock* (63,5%), seguido da MPB (44,2%). Quanto aos estilos musicais geralmente associados aos jovens – o *funk* e o

<sup>28</sup> Dados Fundação SEADE, 2005 para Vila Curuçá: número de Domicílios - 38.864; Domicílios Urbanos - 38.864; Domicílios Rurais (não há). Domicílios Particulares Permanentes - 38.603; Domicílios Particulares Permanentes em Cômodos - 570; Domicílios Particulares Permanentes em Casas - 35.133; Domicílios Particulares Permanentes em Apartamentos - 2.900; Domicílios Improvisados - 108; Domicílios Coletivos - 153.

*techno* –, eles apresentam tendência inversa. No caso do *funk*, a preferência é menor na ZH1 (10,9%) e cresce gradativamente em direção à ZH5 (27,6%); a música *techno*, ao contrário, tem preferência maior na ZH1 (35,9%) se comparada à ZH5 (19,5%).

Na ZH4, onde está inserido o distrito de Vila Curuçá, 55,3% dos jovens preferem samba, 44,4% o *rock*, índice semelhante para o pagode, axé, *reggae*, *rap* e forró, contra 37,5% MPB, 28,6 % *funk* e 26,3% de preferência para a música *techno*.

As preferências musicais dos jovens paulistanos considerando as ZH corroboram o fato de que determinadas práticas de lazer, ao serem relacionadas a fatores socioeconômicos e à oferta de serviços – como bares, casas de espetáculos e boates –, se distribuem desigualmente pela cidade, ao que se associam traços culturais, como aparece na menção ao *funk* apontada por 32,5% dos jovens negros, e somente por 22,8% dos jovens brancos na ZH5, com maior índice de exclusão social.

Em outro estudo, a Fundação SEADE criou a partir de variáveis semelhantes um índice voltado para caracterizar a vulnerabilidade de adolescentes e jovens da cidade de São Paulo. Segundo documento do SEADE, a adoção desse índice

*“(...)concebe a juventude e a adolescência como um período de vida especialmente sensível ao perigo, mas transitório, de certa forma a natureza das ações demandadas, assim como as avaliações da sua eficiência, mudam a sua natureza. Na verdade, o que se deseja enfatizar é que políticas eficientes para jovens seriam aquelas que, de alguma forma, contribuíssem para que este período natural de turbulência transcorra de forma a impedir ou minimizar escorregões para a transgressão”.*<sup>29</sup>

O índice de vulnerabilidade juvenil - IVJ considerou em sua composição os níveis de crescimento populacional e a presença de jovens entre a população distrital, frequência à escola, gravidez e violência entre os jovens e adolescentes residentes no local. Este indicador varia em uma escala de 0 a 100 pontos, em que o zero representa o distrito com menor vulnerabilidade e 100 o de maior<sup>30</sup>.

<sup>29</sup> SEADE. Índice de Vulnerabilidade Juvenil. Apresentação. 2002

<sup>30</sup> Variáveis selecionadas na composição do IVJ: taxa anual de crescimento populacional entre 1991 e 2000; percentual de jovens, de 15 a 19 Anos, no total da população dos distritos; taxa de mortalidade por homicídio da população masculina de 15 a 19 anos; percentual de mães adolescentes, de 14 a 17 Anos, no total de nascidos vivos; valor do rendimento nominal médio mensal, das pessoas com rendimento, responsáveis pelos domicílios particulares permanentes; percentual de jovens de 15 a 17 anos que não frequentam a escola. O IVJ foi obtido a partir de uma análise fatorial

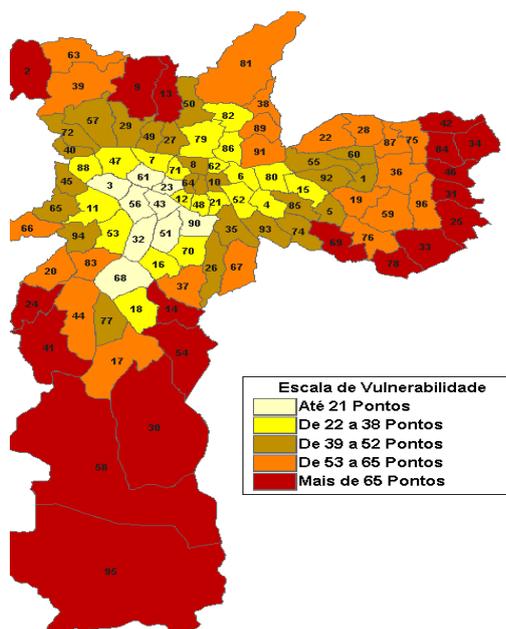
A partir de uma escala de pontos, obtida pela análise fatorial foi gerado um indicador sintético, que é a combinação linear das seis variáveis descritas anteriormente. Com isso, os distritos do Município de São Paulo foram agrupados em cinco grupos (Tabela 3) de acordo com a pontuação relativa à vulnerabilidade juvenil:

**Tabela 3**

Grupo 1 até 21 pontos	Grupo 2 22 a 38 pontos	Grupo 3 39 a 52 pontos	Grupo 4 53 a 65 pontos	Grupo 5 mais de 65 pontos
09 distritos menos vulneráveis: Jardim Paulista, Moema, Alto de Pinheiros, Itaim Bibi, Pinheiros, Consolação, Vila Mariana, Perdizes e Santo Amaro.	21 distritos que se classificam em segundo lugar entre os menos vulneráveis: Lapa, Campo Belo, Mooca, Tatuapé, Saúde, Santa Cecília, Santana, Butantã, Morumbi, Liberdade, Bela Vista, Cambuci, Belém, Água Rasa, Vila Leopoldina, Tucuruvi, Vila Guilherme, Campo Grande, Pari, Vila Carrão e Barra Funda.	25 distritos que se posicionam em uma escala intermediária de vulnerabilidade: República, Penha, Mandaqui, Cursino, Socorro, Ipiranga, Casa Verde, Vila Matilde, Vila Formosa, Jaguará, Brás, Vila Prudente, Vila Sônia, Freguesia do Ó, Bom Retiro, São Lucas, Limão, São Domingos, Jaguaré, Rio Pequeno, Pirituba, Aricanduva, Sé, Artur Alvim e Ponte Rasa;	22 distritos que se classificam em segundo lugar entre os mais vulneráveis: Sacomã, Jabaquara, Vila Medeiros, Cangaíba, Cidade Líder, Vila Andrade, Vila Maria, Tremembé, Ermelino Matarazzo, <b>São Miguel Paulista</b> , José Bonifácio, Jaçanã, Itaquera, Raposo Tavares, Campo Limpo, São Mateus, Parque do Carmo, <b>Vila Jacuí</b> , Perus, Cidade Dutra, Jardim São Luís e Jaraguá;	19 distritos com maior vulnerabilidade juvenil: Cachoeirinha, <b>Vila Curuçá</b> , Sapopemba, <b>Guaianases</b> , Capão Redondo, Lajeado, Anhangüera, São Rafael, <b>Jardim Helena</b> , Cidade Ademar, Brasilândia, <b>Itaim Paulista</b> , Pedreira, Parelheiros, Jardim Ângela, Grajaú, Cidade Tiradentes, Iguatemi e Marsilac.

Fonte: Fundação SEADE/Secretaria Estadual de Cultura, 2002.

## Mapa



Fonte: SDTS/PMSP, 2003.

O objetivo de apresentar o quadro completo com todos distritos da capital deve-se à importância de “olhar” para Vila Curuçá e os bairros em seu entorno no contexto da cidade de São Paulo. As crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos que vivem nessa região estão, de muitas formas, isolados do restante da cidade, no entanto, aproximados das áreas de pior condição de desenvolvimento humano da mesma.

O mapa reafirma essa realidade. Nas franjas da cidade, como o extremo leste<sup>31</sup>, estão as áreas com os maiores índices de vulnerabilidade: baixa escolaridade, exclusão cultural, violência e desemprego.

Mesmo oferecendo condições precárias de vida, o crescimento populacional em Vila Curuçá permanece acelerado. Praticamente não existem áreas não-ocupadas, inclusive nas margens de rios e córregos<sup>32</sup>, o bairro atraindo novos moradores:

*Vim morar aqui em 1993, porque tem ponto de ônibus perto, mercado e farmácia, tudo perto, porque também é bom e calmo. As ruas não eram asfaltadas..., na escola tudo mudou os alunos não respeitam os professores no bairro as casas são boas e a água encanada.*

Izabel Garcia, 2005. Depoimento à aluna I. – 5ªA

<sup>31</sup> Os distritos número 75, 84, 34 correspondem a São Miguel, Vila Curuçá e Itaim Paulista, respectivamente.

<sup>32</sup> Em Vila Curuçá há diversas áreas de ocupação irregular que têm se expandido e originado favelas onde as pessoas vivem em situações ainda muito mais precárias – Favela do Boi, Favela do Robru, Favela do Ipê e do Quissisana e ocupações recentes no Jardim Campos e Jardim Robru.

### 1.3. Uma escola na Vila

*Nasci na Bahia, moro aqui há 6 anos. Vim morar porque trabalhava perto e estudava também... A relação professor-aluno era ótima, os professores que marcaram foram a Maria que brinca, brinca, mas é durona e a Sonia que chamava a atenção que precisava. A lembrança marcante são os colegas, os professores e quando me formei.*

Nilzete dos Santos, 2005. Depoimento à aluna M. – 5ªA

O prédio da EMEF AZF foi construído em 1969, possuía cinco salas de aula em dois pavimentos. Entre 1969 e 1974, o prédio pertencia à rede estadual de ensino. No final de 1974, o prédio foi transferido para a prefeitura e criada e inaugurada a Escola Municipal que entrou em funcionamento em 21 de outubro do mesmo ano. Em 18 de janeiro de 1975, pelo decreto 11.771/75, foi criada a EMPG Professor AZF em homenagem ao intelectual e educador falecido no ano anterior. A escola está localizada em Vila Nova Curuçá, bairro do distrito de Vila Curuçá, entre São Miguel e Itaim Paulista, a cerca de 8 km da Capela. A Vila está no extremo leste da cidade de São Paulo, próximo a Guaianazes, Vila Progresso e Itaquera.

Durante os últimos 30 anos, a escola passou por pelo menos duas grandes reformas (1995 e 2000) que alteraram seu espaço físico de modo a atender a demanda de alunos sempre crescente, devido ao aumento populacional no bairro.

Para definir onde a realizaria a pesquisa empírica, estabeleci alguns critérios que poderiam ou não ser totalmente contemplados pela unidade: a escola localizar-se próximo ao centro histórico do bairro, da Capela de São Miguel Arcanjo; a existência de um projeto pedagógico com a Memória e História Local e um projeto de ensino em História envolvendo o trabalho com fontes históricas, a cultura material ou o patrimônio cultural.

Iniciei uma pesquisa informal junto aos profissionais que atuam nas redes municipal e estadual da região e através de um membro da equipe administrativa da escola AZF soube que em 2005 os educadores, alunos e a comunidade, elaboraram um projeto para trabalhar com a *Memória e a História da Escola*. Propunham realizar uma série de atividades e eventos para comemorar o aniversário da unidade, 30 anos de inauguração da escola.

Realizei uma visita para conhecer a escola e os professores de História, especificamente a Professora Maria, indicada como a responsável pela organização de algumas atividades ligadas ao projeto *Memória*.

No primeiro encontro o projeto foi apresentado como um conjunto de atividades que visavam “*resgatar a memória dos estudantes e professores da escola nestes 30 anos, bem como dar certa unidade aos projetos que os docentes desenvolveriam ao longo do ano*”<sup>33</sup>. Apresentei à Professora minha proposta de pesquisa, os objetivos ao acompanhar suas aulas para investigar as idéias e conceitos elaborados pelas crianças. A professora ficou com uma cópia da proposta de pesquisa para ler e analisar. Dias depois houve o retorno positivo e lhe expus melhor sobre a metodologia da pesquisa e os procedimentos inspirados na etnografia. Estes se dividiriam em basicamente dois momentos: a observação e o desenvolvimento de atividades para levantamento da memória e história da escola e da comunidade pelos alunos.

A partir da semana seguinte, iniciei a pesquisa de campo acompanhando as aulas de História da única turma de primeiro ano do Ciclo II (5ª série) da Professora Maria, no segundo turno escolar, das 11 às 15 horas.

O período de observação levou pouco mais de seis meses. Entre o final de abril e junho, acompanhei dezessete aulas de História. E de julho ao final de outubro cerca de quarenta aulas em sala e dez horas de atividades extra-escola – visita à Capela de São Miguel e à exposição *Antes – histórias da pré-história*, no Centro Cultural Banco do Brasil.

## **A Escola em 2005: espaços e tempos, pessoas e projetos**

A EMEF AZF ocupa um terreno de 10 mil m<sup>2</sup>, com cerca de 6 mil m<sup>2</sup> de área construída, distribuída em um prédio de três pavimentos, mais três salas anexas, duas quadras de esportes e estacionamento.

Os ambientes estão relacionados no quadro abaixo:

---

<sup>33</sup> Palavras da diretora da escola, Sra. Ana M.

Foto 8



Reforma - EMEF AZF em 2000

Quadro 1

Ambientes da unidade escolar	
13 salas de aulas distribuídas em 3 pavimentos.	Salas de Informática, Leitura, Vídeo e Educação Física
03 salas emergenciais construídas em 1999.	02 quadras de esportes
Cozinha e despensa de alimentos	Copa para funcionários
Almoxarifado	Copa dos professores
Sala dos professores	Sala dos Professores em JEI <sup>34</sup>
Secretaria	Sala da Direção
Sala da Coordenação Pedagógica	02 Banheiros coletivos para os alunos (meninos e meninas) e 01 banheiro de uso misto no segundo andar.
02 banheiros para funcionários e professores	Pátio
Palco – para apresentações e exposições de trabalhos	Estacionamento
Área livre (externa) – compreende a frente e a lateral direita da escola que não é ocupada pelo estacionamento. Na parte traseira estão as quadras e salas emergenciais. O Jardim e a Horta foram construídos a partir de um projeto desenvolvido em 2005.	

Fonte: EMEF AZF, 2005.

Segundo dados cadastrados no EOL – *Escola On Line* – sistema de gerenciamento das unidades educacionais da Secretaria Municipal de Educação - em 18/10/2005, estavam matriculados de 1.903 alunos na escola. Esse contingente de alunos estava assim distribuído entre três modalidades do ensino fundamental: 739 alunos matriculados no Ciclo I; 804 alunos matriculados no Ciclo II e 360 alunos matriculados na Educação de Jovens e Adultos.

<sup>34</sup> JEI – Jornada Especial Integral, uma das jornadas de trabalho dos professores da rede municipal. Os professores que optam por JEI cumprem 25 horas-aula em regência de aulas e mais 11 horas para desenvolvimento de projetos, planejamento e avaliação de atividades desenvolvidas, num total de 36 horas/aulas semanais. As demais jornadas são: Jornada Básica - JB de 20 horas e a Jornada Especial Ampliada - JEA de 30 horas.

O Quadro 2 mostra os funcionários da unidade. A escola possui cerca de 30 funcionários em funções administrativas e de apoio e 80 professores trabalhando com os dois ciclos do ensino fundamental:

**Quadro 2**

Funcionários da unidade - 2005	
Diretor de Escola	Assistente de Diretor de Escola
02 Coordenadores Pedagógicos	Assistente de Atividades Artísticas
Secretário de Escola	15 Agentes Escolares
03 Agentes de Apoio (vigias)	02 Auxiliares Técnicos de Educação - classe I
05 Auxiliares Técnicos de Educação II	Inspetor de Alunos
04 Professores Auxiliares de Período	
05 Voluntários	02 Estagiários
Professores <sup>35</sup>	
Ensino Fundamental I: 22 Titulares efetivos 11 Adjuntos efetivos.	Ensino Fundamental II: 39 Titulares efetivos 04 Adjuntos contratados.
04 Professores 1º. Grau Nível II (cargo em comissão)	01 Professor Orientador de Informática Educativa
03 Professores Orientadores de Sala de Leitura -	

Fonte - EMEF AZF, 2005.

## A construção de um Projeto Político Pedagógico

*A minha escola não tem personagem  
A minha escola tem gente de verdade  
Alguém já falou do fim do mundo  
O fim do mundo já passou  
Um por todos e todos por um  
O sistema é mau, mas minha turma é legal  
Vamos fazer um filme.*

Renato Russo, 1993<sup>36</sup>.

Com a chegada de uma nova direção e coordenação pedagógica na unidade<sup>37</sup>, retomou-se a discussão do projeto pedagógico, seus objetivos, metas e ações a partir do ano de 2005, considerando o histórico da unidade, as características do seu trabalho e a

<sup>35</sup> Cargos de docência da Rede Municipal de São Paulo – Professores Titulares e Adjuntos admitidos por concurso público de provas e títulos. Professores em Comissão: admitidos antes da CF de 1988. Professores Contratados: admissão em caráter emergencial por seis meses a um ano. 09 Professores designados para outras funções pedagógicas– 01 Professor Orientador de Informática Educativa; 03 Professores Orientadores de Sala de Leitura; 04 Professores Auxiliares do Período; 01 Assistente de Direção.

O grande número de professores titulares na unidade indica que há estabilidade do corpo docente. Grande parte destes professores lecionam a mais de 5 anos na escola.

<sup>36</sup> *Vamos fazer um filme.*

<sup>37</sup> A Diretora Sra. Ana reassumiu seu cargo na unidade após afastamento de quatro anos para prestar assessoria técnica na Coordenadoria de Educação de São Miguel. A Coordenadora Pedagógica transferiu-se no final de 2004 de outra unidade educacional da região.

avaliação deste pela comunidade educativa interna e externa. Segundo documento organizado pela Coordenação Pedagógica e depoimentos da Coordenadora e Diretora, o Projeto Pedagógico da Escola começou a ser re-elaborado em 2005 a partir das reuniões de planejamento com professores e funcionários no mês de fevereiro.

As primeiras ações foram a realização de uma pesquisa diagnóstica, para mapear diversos aspectos da comunidade escolar, coletando dados através de questionários distribuídos a todos os segmentos – alunos, professores, funcionários e pais. Estes questionários foram respondidos durante reuniões administrativas e pedagógicas com os funcionários; durante as aulas com os alunos e em reuniões com os pais. Após a coleta, as informações foram parcialmente organizadas pelas Coordenadoras e serviram de base para a elaboração de um relatório<sup>38</sup> de caracterização da Comunidade Escolar, ponto de partida para análise, reflexão e re-elaboração do Projeto Pedagógico.

O documento apresenta informações relativas a alguns aspectos socioeconômicos das famílias dos alunos, dentre as quais destacamos as que se referem às condições de vida e expectativas com relação à unidade escolar<sup>39</sup>.

Segundo as respostas dos alunos, 80% declararam viver em “casa própria”, 10% em “casas alugadas” e 10% em “casas cedidas por parentes ou amigos”. Cerca de 80% das famílias são compostas de 02 a 05 membros. A faixa etária predominante entre os pais e responsáveis pelos alunos fica entre 30 e 40 anos. A “maioria” reside no bairro no mínimo há 10 anos.

Com relação à escolaridade, 80% dos pais possuem o Ensino Fundamental Incompleto, 13 % o Ensino Médio e 2% o Ensino Superior. A renda da maioria das famílias está entre dois e quatro salários-mínimos; o homem (pai) predomina como provedor das famílias e o desemprego atinge 50% dos pais e responsáveis que responderam aos questionários.

As atividades de lazer durante os finais de semana indicadas pelos pais e responsáveis foram as seguintes: *passeio em parques, shoppings centers e casa de familiares e freqüência à igrejas e templos religiosos*. Quanto às crenças religiosas, 80%

---

<sup>38</sup> O material disponibilizado pela Coordenação Pedagógica em setembro de 2005, ainda estava em “construção”. Os dados constantes do relatório são “precários”, principalmente devido a forma da coleta dos mesmos, bem como da “tabulação” e análise até então realizadas pelas coordenadoras.

<sup>39</sup> Os questionários foram respondidos por: 722 alunos, 300 pais, 42 professores e 10 funcionários. Nosso texto baseia-se nos dados levantados pela escola que não seguiu nenhum critério de metodologia de pesquisa para realizar esse trabalho. Essa atividade empreendida pela direção, coordenação e docentes da unidade mostra o interesse destes em (re)conhecer a comunidade escolar, propondo ações que vão ao encontro de seus interesses e necessidades.

dos pais se declararam *Evangélicos*, 15% *Católicos*, 5% *pertencentes a outras religiões* – tendo sido citados o *Candomblé* e o *Espiritismo*.

Nos questionários foi solicitado que os pais e responsáveis apontassem quais os aspectos da ação educativa escolar que deveriam ser melhorados, bem como as ações e atitudes possíveis de serem compartilhadas entre escola e as famílias para que ocorresse essa melhoria. Os aspectos levantados foram: a *Segurança; Higiene e Limpeza; Melhoria do horário de Intervalo dos alunos (Recreio); Abertura da escola aos finais de semana; Frequência dos professores; Cobertura das quadras de esportes; Higiene da Cozinha; Melhor atendimento dos pais na Secretaria.*

Os pais destacam a *participação e acompanhamento dos filhos na escola* e nas *tarefas em casa* como forma de apoiar a ação educativa escolar; a contribuição com a APM (*Associação de Pais e Mestres*) e *ressarcimento/reparo de danos materiais causados pelos alunos durante as aulas.*

Ao questionamento sobre os motivos que os levaram a matricular o filho na unidade foi respondido destacando o reconhecimento da *qualidade do ensino e aprendizagem, a presença de bons professores, escola com “tradição” na comunidade, proximidade das residências e boa avaliação da unidade*<sup>40</sup>.

Do relatório com as informações sobre pesquisa com os alunos destaca-se que 80% estão satisfeitos com o trabalho desenvolvido nas salas de leitura e informática educativa e 20% estão insatisfeitos devido às atividades e metodologias desenvolvidas nestes espaços: *tipos de leitura, a falta de auxílio para uso do computador e a programação das atividades pelos professores.* Com relação às atividades nas salas de aulas comuns, 75% dos alunos se diz insatisfeito com a estrutura física e o funcionamento das salas. Os aspectos apontados foram: *rigor dos professores, as cores escuras das paredes, pichações, pouco tempo para os intervalos (recreio), vidros quebrados e falta das cortinas.* Do total de alunos, 25% não respondeu à questão.

Com relação às melhorias, os alunos solicitaram a *ativação dos elevadores, melhoria na limpeza, troca da pintura das paredes por cores claras, melhoria no preparo da merenda, horários com atividades diferenciadas.* E ainda, *reformas das lousas, ventiladores, fechaduras das portas, conserto do muro, cobertura das quadras.* Outras sugestões referem-se ao oferecimento de *atividades esportivas e culturais:* teatro, música,

---

<sup>40</sup> Informações baseadas em relatórios da Coordenação Pedagógica. Nestes não aparecem dados quantitativos e não tive acesso a todos os questionários para analisar as informações descritas.

dança e ensino de idiomas estrangeiros. Projetos e atividades aos finais de semana com capoeira, judô, piscina, pista de *skate*, futebol, basquete, parque infantil e reforço escolar. A solicitação de abertura da escola aos finais de semana é justificada pelo fato de a maioria ter somente a rua como espaço para brincadeiras.

### **O grupo de professores**

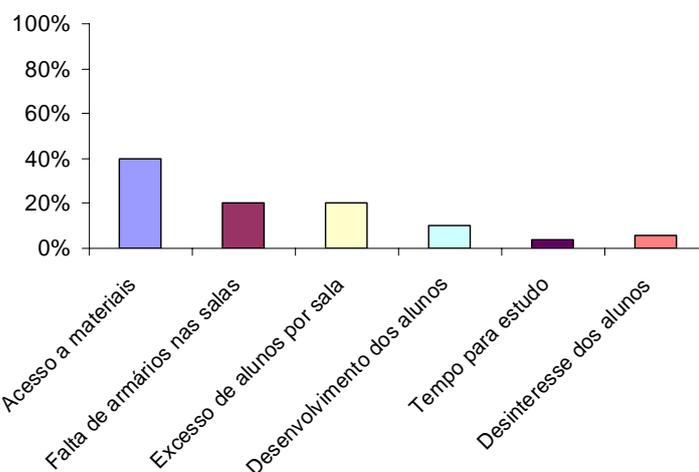
De acordo com o relatório da Coordenação Pedagógica, 42 professores responderam ao questionário de pesquisa. Sintetizo as informações coletadas, estas não foram tabuladas pela coordenação que apenas listou as respostas dadas pela “maioria”.

O perfil social dos professores difere do apresentado pelos pais e responsáveis pelos alunos. A média de idade do grupo é de 40 anos, a grande maioria, 73%, do sexo feminino, com cerca de 20 anos de magistério. Todos possuem graduação na área de docência, pouco mais de 30% alguma especialização e 3% mestrado e doutorado. Nos últimos 05 anos, cerca de 70% do grupo participou de cursos de formação, dentre este 30% oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação e 40% em Universidades.

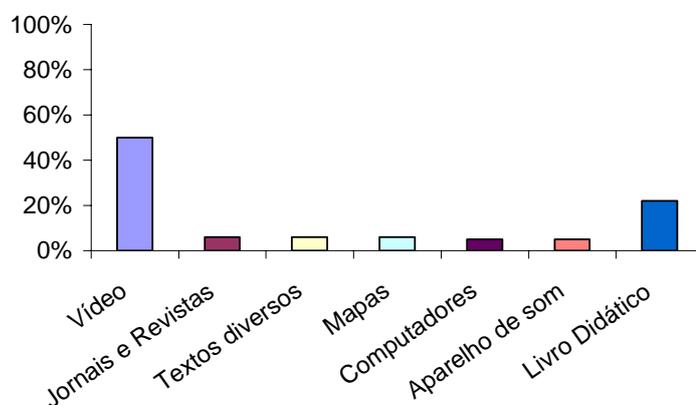
A renda mensal de 60% do grupo é de mais de dez salários mínimos, no entanto, 75% dos professores trabalham 12 ou mais horas por dia. 95% são provedores do domicílio no máximo 5 pessoas. 75% residem em domicílio próprio e permanente; 80% possui veículo próprio. Apenas 5% dos professores residem na região da Vila Curuçá.

Pouco mais de 50% possui computadores em casa, destes apenas 13% não tem acesso permanente à internet. Quanto às atividades de lazer, 80% frequenta cinema e teatro aos finais de semana e 60% viaja mais de três vezes ao ano.

Dentre as questões sobre o trabalho pedagógico da unidade, uma pedia a avaliação deste, ao que, segundo o relatório, todos os professores classificaram como “um bom trabalho”. Dentre as necessidades, o grupo solicitou “*mais liberdade e autonomia na atividade docente*”. Os gráficos mostram as principais dificuldades no trabalho pedagógico apontada pelos professores e os materiais mais usados por estes em suas aulas:

**Gráfico 2****Principais dificuldades pedagógicas**

Fonte - EMEF AZF, 2005.

**Gráfico 3****Materiais e recursos mais utilizados**

Fonte - EMEF AZF, 2005.

Os questionários respondidos pelos professores não foram disponibilizados para consulta, o que dificultou uma caracterização mais precisa do grupo. Além de dados “precários”, há ausências de informações importantes relativas aos vínculos dos profissionais com a unidade: tipo de cargo se titular ou adjunto, tempo de exercício na unidade, jornada de trabalho na unidade. Contudo, pelo quadro construído a partir de algumas informações da amostragem que representa mais de 50% dos professores em exercício na escola em 2005, percebe-se um grupo com perfil comum aos docentes das

escolas públicas de São Paulo: grande maioria do sexo feminino, entre trinta e quarenta anos, com nível superior completo, trabalhando até doze horas por dia para obter uma renda mensal de dez salários mínimos<sup>41</sup>.

Por meio das informações coletadas, não é possível construir um perfil pedagógico do grupo, mas apenas conjecturar a respeito das concepções dos professores: estes declaram que são “construtivistas”, mas usam a metodologia “tradicional”. Essa definição do trabalho pedagógico faz alusão às teorias, pesquisas e propostas que adentraram as escolas nas últimas duas décadas e se tornaram objeto de confusão e polêmica. Deste modo, parece ter-se o uso de um “jargão” pedagógico que “responde” a possíveis questionamentos e tende a evitar conflitos. Esse comportamento se reflete na avaliação do trabalho coletivo – a escola realiza um bom trabalho, porém falta *compromisso, competência, dedicação e disponibilidade*, para que isso de fato aconteça já que esses são os pressupostos para “melhorar” seu desempenho.

### **Projetos da Unidade em 2005**

Os dados constantes do relatório da Coordenação e as observações, juntamente com a consulta à documentação escolar<sup>42</sup> sobre os projetos e atividades realizadas na escola, não conseguem registrar a dinâmica do trabalho da unidade: além das aulas regulares, foram implementadas ao longo do ano diversas ações de caráter complementar ao trabalho em sala de aula, como alternativas para as crianças conhecerem mais especificamente diferentes linguagens e formas de expressão: música, canto, esportes, artesanato. Também foram organizados eventos que buscaram dar visibilidade a talentos e manifestações próprias da infância, adolescência e juventude: Festival de Música; Concurso de Dança; Concurso de Paródias; Baile Retrô; Festival de Xadrez; Exposições Temáticas – Exposição e Festa da Cultura Brasileira; Festa das Crianças e Mostra Cultural.

As paredes do pátio e corredores da escola também revelam parte dessa dinâmica: Jornal Mural redigido e confeccionado por alunos da sétima série e colaboração dos demais alunos; Informativos da Direção e Coordenação; Trabalhos dos alunos em diferentes disciplinas, cartazes, textos, pôsteres feitos nas aulas de Artes, História, Geografia, Ciências. A presença constante de cartazes informativos com eventos culturais

---

<sup>41</sup> Dados do Sindicato dos Profissionais da Educação do Município de São Paulo – SINPEEM, 2004.

<sup>42</sup> Relatórios parciais das reuniões. Parte dos registros dos projetos de ação coletiva e projetos especiais

da região; programação esportiva, formativa e cultural dos Centros Educacionais Unificados (CEU) próximos, das Casas de Cultura e de Faculdades.

A seguir, faço uma descrição dos projetos desenvolvidos durante o ano de 2005 com envolvimento dos alunos, pais e educadores da escola.

### **Construção de um Plano de Metas**

No início de 2005 a Secretaria Municipal de Educação solicitou às unidades da rede municipal que formalizassem um plano de metas. O documento com as metas da unidade seria publicado no Diário Oficial da Cidade e através dele se realizaria a avaliação anual de desempenho das unidades e profissionais da educação.

A EMEF Prof. AZF definiu como meta para o ano de 2005 implementar ações dentro do projeto “*A Alfabetização através de múltiplas linguagens*”.

Os objetivos a serem atingidos são:

- Aquisição da leitura e da escrita em todo o Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos;
- Propiciar situações de vivências aos alunos nas múltiplas linguagens;
- Ampliação da participação dos alunos na escola e em atividades posteriores às aulas formais<sup>43</sup>.

O cronograma das atividades para o ano letivo previa que, de fevereiro a dezembro, ocorresse:

1. Aquisição da leitura e da escrita em todo o Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos
2. Propiciar vivências aos alunos nas múltiplas linguagens
3. E de abril a dezembro, os alunos participassem de atividades e projetos desenvolvidos fora do horário das aulas.

---

<sup>43</sup> Essa ação visou organizar a participação dos alunos nos órgãos colegiados da unidade (Conselho de Escola e APM) bem como possibilitar o desenvolvimento de projetos de autoria das crianças e adolescentes como o jornal da escola, a rádio escolar, entre outros que viessem a ser propostos. Conta também com cursos e oficinas oferecidos por pais, ex-alunos e outras pessoas da comunidade em caráter voluntário. Até 2004, havia a possibilidade de contratação de algumas dessas pessoas comoicineiros temporários, porém, a partir da entrada da nova administração municipal a SME começou a implantar o projeto “pós-escola”, em que os alunos participam de oficinas no período posterior ou anterior às aulas oferecidas por pessoas contratadas por ONGs que tem parceria com prefeitura.

As metas para avaliação do desempenho educacional a serem atingidas até dezembro de 2005 foram:

- Redução em 20% dos índices de retenção dos alunos com relação a 2004
- Redução em 20% dos índices de evasão dos alunos com relação a 2004
- Participação de 10% dos alunos nas atividades pré e pós aulas.

A retomada da construção do Projeto Político Pedagógico serviu de base para as mudanças nos projetos desenvolvidos ao longo do ano com o fortalecimento das ações que não tinham sido privilegiadas e a proposição de trabalhos com os alunos fora dos horários letivos regulares.

Dentro dos horários de estudos dos professores, dois Projetos Estratégicos de Ação – PEA<sup>44</sup> visaram aprofundar a formação aos que optaram pela Jornada Especial Integral - JEI, sob orientação da coordenadora pedagógica. Em 2005 a escola possuía quatro grupos de estudos desenvolvendo dois PEA: *Jogos em Educação* e *Alfabetização*.

## Memória da Escola

O projeto foi concebido a partir da comemoração dos 30 anos da EMEF AZF, no entanto as justificativas e objetivos propostos pela Direção, Coordenação e Corpo Docente extrapolam o ato de rememorar:

*Hoje tudo nos leva a viver de forma alienante nos fazendo perder nossa memória coletiva; rememorar e compartilhar memórias é uma ação no mínimo de coragem e de rebeldia, pois, estaremos lutando contra a “roda viva” que nos é imposta e construindo a consciência de que somos sujeitos históricos acolhedores do passado e criadores do futuro. “Somos, de nossas recordações, apenas uma testemunha, que às vezes não crê em seus próprios olhos e faz apelo constante ao outro para que confirme a nossa visão”. (Bosi, 1994)*

(Documento - Projeto Memória, EMEF AZF, 2005: 01).

O projeto propôs objetivos amplos, voltados para fortalecer a escola como espaço educativo e cultural:

*Fazer e pensar a escola como centro recriador da memória, da cultura local e de nossa própria história; reconhecer a importância da escola na comunidade valorizando-a e*

<sup>44</sup> PEA – reorganizados pela portaria 1654/04 de 05 de março de 2004, são os projetos desenvolvidos pelos professores nos horários coletivos que com carga horária de oito horas –aula semanais.

*conservando-a; promover uma maior inserção da escola na comunidade fortalecendo os laços entre ambas; estimular a constante reflexão e criação dos educandos e educadores na reinvenção da escola como “um espaço de sociabilidade e de práticas culturais diversas”.*

(Documento – Projeto Memória, EMEF AZF, 2005: 02).

A proposta de ação previu que todos os segmentos da comunidade escolar participassem das atividades, realizando um amplo trabalho coletivo em torno do mesmo tema e objetivo: sair em busca de memórias da escola e da comunidade, registrá-las e expô-las ao público, através das linguagens, materiais e meios disponíveis.

As atividades previstas e desenvolvidas ao longo do ano compreenderam várias pesquisas realizadas, em cada momento ou temática, por uma turma de alunos ou série. Assim, todos os alunos da escola realizaram leituras; entrevistas; contribuíram na confecção do jornal; produziram diferentes textos; utilizaram mídias, linguagens e suportes diversos: internet, filmagens; seleção e exposição de fotos. Todos se envolveram em atividades culturais comemorativas com a participação da comunidade, pais e responsáveis. A seguir, no quadro 3, as atividades realizadas dentro do projeto *Memória*:

**Quadro 3**

<b>Projeto Memória: atividades</b>	
1-	O Patrono (Biografia, Homenagens com paródias, jograis, música, teatro: obras de AZF)
2-	Resgate da Memória da Comunidade: (Pesquisas no bairro e entrevistas com moradores antigos)
3-	Resgate histórico da Escola (Depoimentos de ex- alunos desde 1975 para contar como foi o início da escola e sua história de vida hoje. Outros depoimentos de alunos de anos posteriores. Apresentação em power point. Incentivar dança, música, passeios, exposição de Fotos: festas, formaturas, reuniões e eventos em geral. Montar galeria de fotos de professores, diretores e funcionários que trabalharam e trabalham na escola)
4-	Carta de agradecimento à família de AZF
5-	Projeto de Reciclagem: Confecção de lembrancinhas da Festa com Jornal; maquete da Escola: diferentes fases da estrutura predial
6-	Principais Projetos da Escola ao longo de sua história (PLANEDI / EMEI; Projeto Horta; Projeto Interdisciplinaridade)
7-	Festivais: (Música e Dança, Desportivo com diferentes modalidades e idades)
8-	Concursos: (Logomarca comemorativa; Slogan do ano comemorativo; Desenhos)
9-	Desfile da Fanfara nos arredores da Escola
10-	Apresentações: Musicais, Capoeira e Skate com grupos locais
11-	Retrospectiva: 1975 à 2005 - Desfile de moda; Baile Retro; Exposição de uniformes; Exposição de materiais, utensílios e equipamentos
12-	Saraus
13-	Produção de Jornal escrito e em áudio (alunos do Educom.rádio)
14-	Colcha de retalhos: filmes, livros e literatura
15-	Produção de Livro: resumo do material que for colhido e produzido durante todo o ano
16-	Semana “AZF”

Fonte - EMEF AZF, 2005.

## Projetos Especiais desenvolvidos por Professores, Voluntários e Alunos

Oito professores e cerca de sessenta alunos desenvolveram alguns trabalhos fora do período de aulas, com o objetivo de realizar uma formação cidadã, atender aos interesses e expectativas dos alunos e ampliar as possibilidades pedagógicas para além dos horários formais de aulas.

**Quadro 4**

Atividades desenvolvidas por professores e alunos	
01	Comunicação: Jornal e Rádio da Escola
02	Construção do Jardim e da Horta
03	Oficinas de artesanato: reciclagem de materiais (caixas, garrafas plásticas, entre outros)
04	Confecção de bijuterias
05	Produção de sabonetes artesanais.

Fonte - EMEF AZF, 2005.

Visando atender às solicitações dos pais, alunos e educadores com a ampliação das linguagens e atividades na escola também no período em que as crianças e adolescentes não estão em aula, durante a semana e nos finais de semana, a direção da escola aproximou-se de pessoas da comunidade que possuem uma habilidade artística ou são profissionais das artes ou dos esportes para desenvolverem projetos especiais com os alunos. Assim, durante o ano de 2005 cerca de cento e oitenta crianças participaram de diversas atividades ao menos uma vez por semana.

**Quadro 5**

Atividades desenvolvidas por voluntários e alunos	
01	Violão: 03 aulas semanais com atendimento a 20 alunos
02	Violino: 02 aulas semanais com atendimento 15 alunos
03	Flauta: 02 aulas semanais com atendimento 30 alunos
04	Coral: 01 aula semanal com atendimento 40 alunos
05	Judô: 02 aulas semanais com atendimento a 40 alunos
06	Capoeira: 02 aulas semanais com atendimento a 30 alunos

Fonte - EMEF AZF, 2005.

As produções das oficinas e cursos foram apresentados durante a Mostra Cultural. As crianças e adolescentes participantes fizeram apresentações de Canto em Coral; Flauta, Capoeira e Judô.

As bijuterias, caixas e sabonetes foram expostos e vendidos durante os vários eventos organizados ao longo do ano. Todo o dinheiro arrecadado foi usado para comprar materiais para confecção de novos produtos.

### **Instituições auxiliares ao funcionamento da unidade**

**Associação de Pais e Mestres – APM:** Segundo a Assistente de direção a participação dos pais e alunos não é satisfatória. A maioria das reuniões acontece com a participação apenas dos funcionários e professores e, às vezes, alguns alunos pois os pais não atendem às convocações.

**Conselho de Escola – CE:** No início de 2005 a eleição dos membros do Conselho agitou a escola. A direção, coordenação, professores, pais e alunos organizaram um grande evento para a eleição direta dos seus membros. Alunos e pais fizeram campanhas e, com a ajuda da direção, reuniões de esclarecimento sobre as funções dos Conselheiros com todos os segmentos e debates dos candidatos. A votação contou com a participação direta de todos os alunos durante as aulas e dos pais nos horários de entrada e saída. Foram confeccionadas cédulas e urnas. Ao final, os membros eleitos compuseram um Conselho mais forte e comprometido, pois o processo da eleição aproximou todos dos objetivos deste. O Conselho foi responsável por ajudar a propor, planejar, organizar e efetivar os eventos do ano letivo, bem como outras questões pedagógicas e administrativas da unidade.

Contudo, no segundo semestre a participação dos pais deixou de ser satisfatória e as reuniões passaram a acontecer com a participação de poucos representantes deste segmento, sendo maior a frequência dos funcionários, professores e alunos.

**Grêmios Estudantil:** Em 2004 a escola participou de projetos de incentivo ao *protagonismo infanto-juvenil* incentivados pela Secretaria Municipal de Educação – dentre

eles OP-Criança, Educom.rádio e Vamos Combinar?<sup>45</sup> . Nesse contexto, houve um movimento para a criação do Grêmio na escola, eleições foram organizadas, porém como a maioria dos alunos que compunham o grupo concluiu a 8ª série e saiu da unidade, o Grêmio desestruturou-se não tendo continuidade em 2005.

## A Professora de História

*Professor, aquele que sonha.  
O vivido é o sonho sonhado?  
Professor, aquele que detém o saber.  
Mas que saber?  
Professor, aquele que faz História.  
História apropriada? Construída? Memorizada?  
Professor, aquele que abre caminhos.  
Mas que caminho tomar?*

Sonia Nikitiuk, 2001.

Nos limites deste trabalho não terei a oportunidade de realmente “contar a história” da professora de História. Mas, é primordial apresentá-la, tentar dar-lhe rosto, voz, movimento e uma personalidade docente dentro da diversidade que caracteriza essa profissão.

Na escola há 12 anos, a professora Maria é conhecida por muitos jovens, todos seus ex-alunos. Alguns hoje são pais ou mães de seus alunos da “quinta e sexta séries”. Por onde passa, desde o portão da entrada, pelos corredores, na saída para o jardim no horário do intervalo para fumar, Maria é cumprimentada, abraçada, abordada para tirar dúvidas de trabalhos e atividades. É assim, crianças e adolescentes gritam seu nome só para acenar-lhe de longe. Com alguns deles conversei, “despretensiosamente”, e todos disseram que Maria é “brava”, “não dá mole”, mas é a *melhor professora da escola*, a “*mais legal que já tiveram*”<sup>46</sup>.

Maria tem 44 anos, nasceu em Pernambuco, é casada e tem um filho. Graduiu-se em História em 1988, fez um curso de especialização em “História, Sociedade e Cultura” e licenciatura em Pedagogia com habilitação em Administração e Supervisão escolar.

Há quinze anos exercendo a docência no Ensino Fundamental em escolas públicas, atualmente acumula dois cargos como professora titular na EMEF AZF em que leciona

<sup>45</sup> Ações que integravam o Projeto Vida: Orçamento Participativo Criança, Educom.rádio – formação, criação e gestão de uma rádio na escola por alunos e professores e Formação sobre Sexualidade respectivamente.

<sup>46</sup> Este texto foi construído com base nos registros de conversas, observações de aula e atividades extra-classe e de uma entrevista com a professora.

para 4 primeiros, 5 segundos e 3 terceiros anos do ciclo II (5<sup>a</sup>, 6<sup>a</sup> e 7<sup>a</sup> séries respectivamente), entre as 11 e 19 horas<sup>47</sup>. No primeiro cargo, sua jornada de trabalho é de 36 horas semanais, das quais 08 horas são dedicadas à participação em projetos de formação nos horários coletivos e 03 horas para planejamento das aulas. A professora participava do grupo de estudos do período noturno, das 19h05 às 21h25. Uma vez por semana, neste horário, ela recebia um grupo de meninas para a oficina de bijuterias. No segundo cargo sua jornada é de 20 horas-aulas, todas em sala de aula.

Como os professores entrevistados pela escola, aos finais de semana Maria frequenta cinemas, mas também aprecia o teatro e encontra tempo para praticar natação. É assinante assídua de jornais e revistas, tem acesso à internet, ferramenta que ela utiliza para o preparo das aulas. Suas leituras centram-se em materiais específicos ligados à atividade profissional<sup>48</sup>, como forma de manter-se atualizada.

Maria é reservada, algumas vezes questionou minhas atividades de pesquisa, como eu analisaria as produções das crianças, se a “turma” estava realmente colaborando com meu trabalho. E me pedia desculpa pela agitação da classe, pela “confusão” nas horas das atividades em grupo. Foi sempre receptiva às minhas sugestões, mesmo que não as acatasse totalmente. Foi também muito solícita ao me entregar diversos materiais da turma, produzidos anteriormente às minhas observações.

Em suas aulas procurava criar situações de diálogo com os alunos, em que eles pudessem expressar suas idéias durante a exposição de temas e correções dos questionários. Contudo, apesar desse objetivo, em muitos momentos não problematizou essas idéias (não conseguiu?), não as tomando como ponto de partida para exploração de algum conceito. Elas eram expostas pelas crianças, contrapostas entre elas e não passava muito disso. Percebi que a agitação das crianças nesses momentos a deixava angustiada, como se não estivesse fazendo um bom trabalho. Creio que minha presença interferiu no seu comportamento e atitudes com as crianças, principalmente no início de minhas observações.

Sua formação, senso crítico e experiência profissional a fazem compreender significativamente a natureza e o papel da História ensinada, as próprias dificuldades como professora e as dificuldades dos alunos com relação à disciplina:

---

<sup>47</sup> Na rede municipal de São Paulo a carga horária de História está assim distribuída: 1º e 2º anos - 4 horas-aulas; 3º e 4º anos - 3 horas-aulas semanais.

<sup>48</sup> Em entrevista, a professora disse que sua última leitura foi *História e Ciências Sociais* – F. Braudel e que estava lendo *A História na sala de aula* – de Leandro Karnal, 2004.

*De algum modo, o aprendizado de História contribui para que as crianças e adolescentes tenham conhecimento de si mesmas, passando a comparar o tempo passado com o seu tempo; inevitavelmente nessa medida, eles têm dificuldade de compreender como determinados valores que eram fundamentais em determinada época não tem importância nenhuma no seu tempo ou vice – versa. É muito significativo quando percebo que essas crianças e adolescentes descobrem que não há uma “verdade” absoluta, existem várias verdades; quando eles percebem a complexidade das relações sociais, que a História não se faz nas ações individuais, mas nos conflitos e tensões das relações sociais no tempo; quando eles passam a valorizar sua cultura, seus antepassados, sua história e percebem que tudo é construído.*

**Professora Maria, em depoimento, 2005.**

Tal consciência reflete concepções construídas ao longo de sua história profissional e esta inclui variadas experiências: da infância à faculdade; da formação inicial à busca permanente pela atualização. Espaços de atuação e tempos de formação diversos compõem uma identidade profissional que fundamenta sua atuação em sala de aula, muitas vezes por mim avaliada como “equivocada”. Neste sentido, mesmo assim avaliada, a prática docente em sala de aula é algo que encerra muitas dimensões, como afirma Tardif (2002)

*“...os fundamentos do ensino são, a um só tempo, existenciais, sociais e pragmáticos. São existenciais no sentido de que o professor não somente pensa com a cabeça, mas com a vida, com o que foi, com o que viveu, com aquilo que acumulou em termos de experiência de vida, em termos de lastros de certeza (...) os fundamentos do ensino são sociais porque os saberes profissionais são plurais, provem de fontes sociais diversas e são adquiridos em tempos sociais diferentes (...) Finalmente, são pragmáticos, pois os saberes que servem de base ao ensino estão intimamente ligados tanto ao trabalho quanto à pessoa do trabalhador. Trata-se de saberes ligados ao labor...”*

Ao elaborar e no laborar da aula, a professora Maria, mas não somente ela, na maioria das vezes não consegue avaliar todos os seus aspectos a partir dos fundamentos que possui. Quando pára e reflete sobre sua ação, o faz com base no que representa como “aula ideal” e não como a “sua aula”, o “seu fazer pedagógico”. Nesse caminho, pouco ouve do que seus alunos dizem, pouco sabe sobre o quê e como eles pensam e isso não é produto uma “ignorância” acadêmica ou didática, mas da forma como os saberes docentes são ligados à representação do ser professor, numa escola pública, na periferia de São

Paulo. Se suas condições sociais e culturais são um pouco melhores que a de seus alunos, isso parece pouco influir na qualidade de sua aula: se há uma tentativa de incorporar “novos métodos” e linguagens – trabalho em grupo, uso de imagens, vídeo, informática – na organização, segue o modelo tradicional: a) *preparação*: ( \_Lembram-se do que vimos na aula passada? Hoje vamos estudar...); b) *apresentação* (escrita do texto na lousa, leitura de texto, geralmente do livro didático ou apresentação oral de conceitos, histórico de um acontecimento, etc), c) *associação e assimilação de conceitos por comparação* (exposição oral do texto e primeiras explicações realizando associação entre novos conceitos, temas e idéias com outros ensinados anteriormente); d) *generalização* (explicações, esclarecimentos de dúvidas para que os alunos consigam estabelecer relações entre fatos e conceitos, consiga expressar definições); e) *aplicação* ( resolução de questões para “fixar os conteúdos ensinados; questionários com definições, interpretações e análises;. produção de textos).<sup>49</sup>

Com esses procedimentos a Professora (mas insisto, não apenas ela, pois estes compõem práticas arraigadas no espaço escolar) sentia-se segura para realizar seu trabalho, controlar os momentos de participação e expressão dos alunos e avaliar suas atividades e suas produções. Durante algumas atividades realizadas com a memória e história da escola percebi seu “desconforto” com procedimentos pouco habituais em sua rotina. No entanto, poucas vezes estes comprometeram seu desempenho ou a realização das atividades.

Reconheço que tive o privilégio de encontrar uma professora que, apesar de todo seu conhecimento teórico, sua experiência vastamente maior do que a minha na área do ensino de História dentro de uma escola pública, mostrou-se no decorrer da pesquisa aberta a críticas, sugestões, discussões e mudanças em seu cotidiano profissional. Ao aceitar participar de algo “desconhecido” - ser “objeto coadjuvante” da pesquisa - expôs suas aulas e com elas seus saberes pessoal e docente, suas potencialidades e dificuldades. Isso demonstra, fundamentalmente, seu compromisso permanente com seu trabalho, sua história profissional e seus alunos.

---

<sup>49</sup> Ghiraldelli (2005: 24 – 26)

## A turma: as crianças, os alunos.

*Pergunto coisas ao buriti; e o que ele responde é:  
a coragem minha. Buriti quer todo o azul, e não  
se aparta de sua água – carece de espelho.  
Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de  
repente aprende.*

João Guimarães Rosa, 1956.

A frase acima, escrita por Guimarães Rosa para dar voz a Riobaldo Tartarana, antigo professor de fazenda no sertão de Minas Gerais, depois jagunço, cangaceiro e chefe de cangaceiros, no fim da vida, um fazendeiro que conta e reconta suas memórias de guerreiro e aprendiz perguntador, é tomada de empréstimo para epígrafe de apresentação da turma de crianças da quinta série “A”, da EMEF AZF. Convivi com essas crianças por alguns meses durante as aulas de História ministradas pela Professora Maria. Observei seus comportamentos, registrei suas falas, analisei suas atividades para compreender suas idéias. Quem são elas? Aprendizagens da História escolar, com memórias e representações do que isso significa. Quantas são? Como são suas famílias? Que grupos e espaços sociais freqüentam quando não estão na escola? Quais as formas de lazer disponíveis para elas? Do que gostam? Do que não gostam? O que desejam? O que rejeitam?

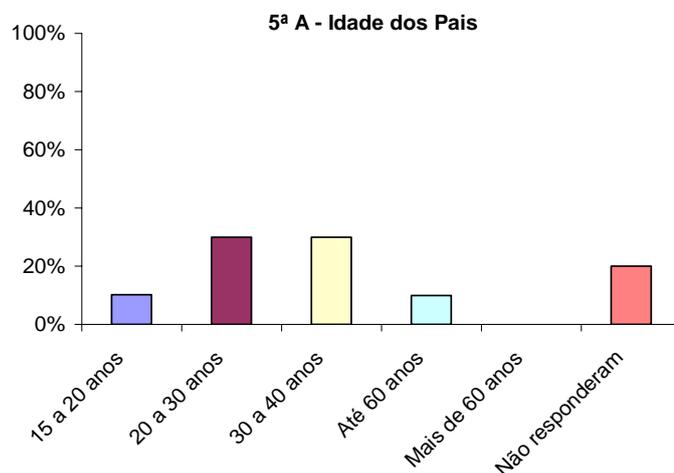
Infelizmente nem todas as perguntas terão respostas satisfatórias ou completas. Ficará sempre algo “não dito, não pesquisado, não aprofundado”, mas teremos um retrato, um olhar sobre o grupo o suficiente para compreender os sujeitos – crianças e adolescentes – e não apenas os “alunos” generalizados em seu papel de quem “sempre aprende” ou “deveria aprender”. De repente, como nessa pesquisa, são eles os *mestres* a ensinar educadores e pesquisadores.

A turma do primeiro ano do Ciclo II, 5ª série A, era formada por quarenta e três alunos matriculados, porém apenas trinta e seis freqüentes, 16 meninos e 20 meninas com idade entre 11 e 14 anos.

Parte das informações socioeconômicas foram coletadas em uma reunião com vinte pais que responderam à um questionário preparado pela escola. Como relatado, os pais responderam às questões coletivamente, orientados por um professor. Porém, como nos registros anteriores, esse material apresenta problemas com a formulação das questões e, conseqüentemente, com as respostas produzidas. Contudo, as observações e dados coletados durante o acompanhamento das aulas, bem como as pesquisas produzidas pela

administração pública citadas, é possível estabelecer uma noção do perfil social e econômico da classe. As informações coletadas pelo questionário foram tabuladas e colocadas em gráficos que mostram o perfil das famílias dos alunos:

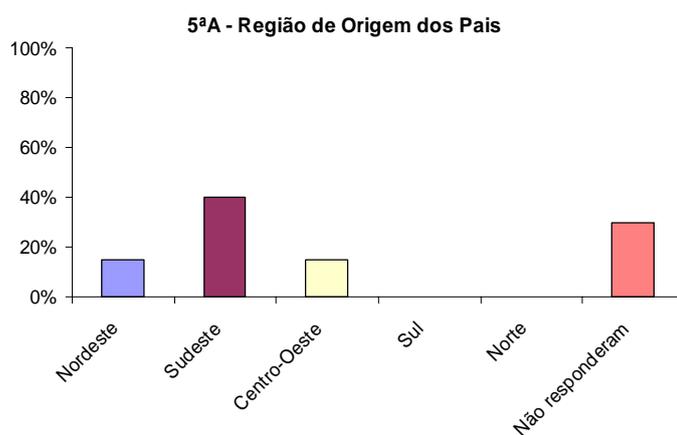
**Gráfico 4**



Fonte - EMEF AZF, 2005.

O gráfico mostra o que foi afirmado anteriormente: os pais e responsáveis pelos alunos da turma pesquisada são jovens, alguns foram mães/pais ainda na adolescência. A maioria está hoje entre os 20 e 35 anos e apresentam um perfil semelhante ao mostrado pelas pesquisas institucionais citadas. No grupo que respondeu à pesquisa, a maioria era formada por mulheres (80%), naturais da região sudeste, possivelmente filhas de imigrantes nordestinos:

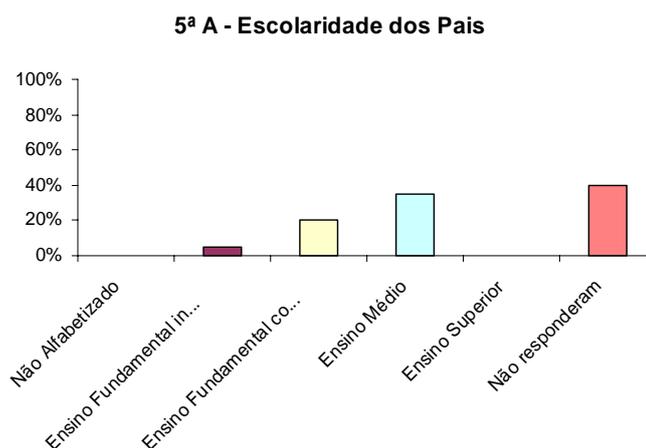
**Gráfico 5**



Fonte - EMEF AZF, 2005.

Dentre o grupo de pais e responsáveis todos possuem algum nível de escolaridade. Um grande número não respondeu à questão, mas a maioria declarou ter o ensino fundamental completo ou o ensino médio.

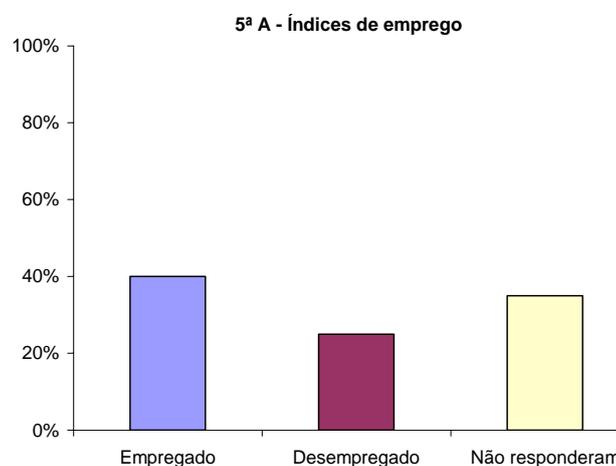
**Gráfico 6**



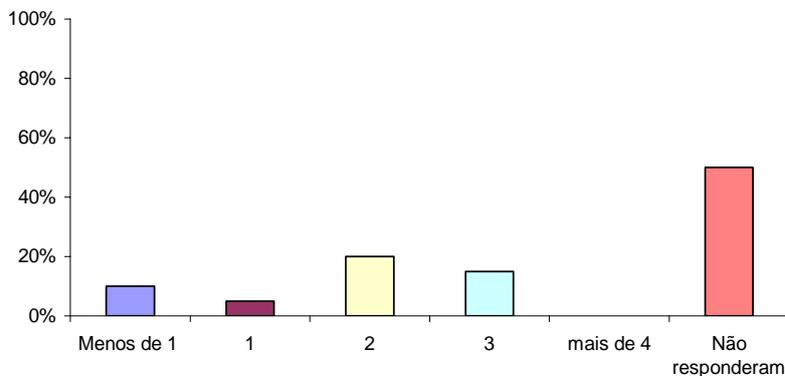
Fonte - EMEF AZF, 2005.

Muitos pais deixaram de responder às questões que pediam a identificação do provedor da casa, condição de emprego / desemprego e rendimento familiar. Além da forma como o questionário foi aplicado, compreendo que o fato de não responderem a este tipo de questão procura ocultar informações sobre as verdadeiras condições econômicas das famílias: muitas pessoas têm medo de declarar os rendimentos e isso ocasionar algum tipo de perda de “benefícios” ou a exclusão de “programas sociais”.

**Gráfico 7**

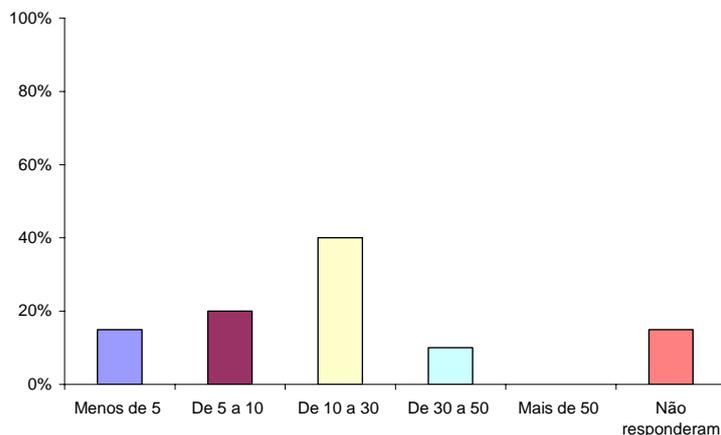


Fonte - EMEF AZF, 2005.

**Gráfico 8****5ª A - Renda Familiar em salários-mínimos**

Fonte - EMEF AZF, 2005.

A hipótese de que os pais dos alunos, sendo naturais da região sudeste, tenham nascido no bairro ou na região de São Miguel e Itaim Paulista pode ser verdadeira se atentarmos para o dado que a maioria, sendo jovens entre vinte e quarenta anos, reside entre 10 e 30 anos em Vila Curuçá, característica importante do grupo.

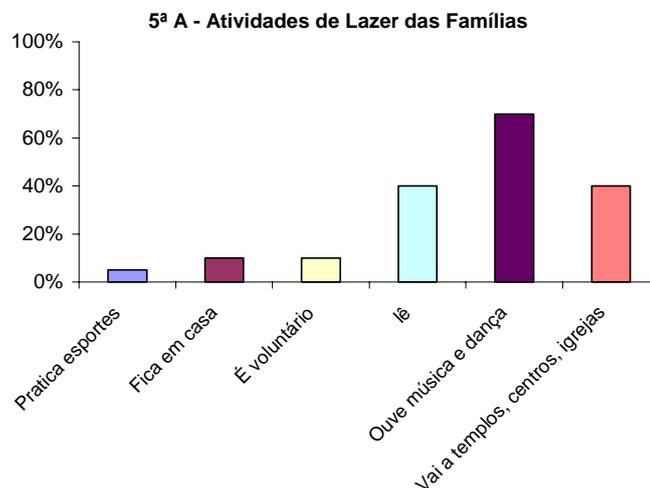
**Gráfico 9****5ª A - Tempo da família no bairro em anos**

Fonte - EMEF AZF, 2005.

Quanto às atividades realizadas no tempo livre, temos a frequência a poucos espaços (templos religiosos, bailes e prática de esportes não declarados) e a permanência em casa, com atividades de pouco custo – leituras e audição de músicas estão entre as

“preferências” dos pais. Não houve citação de frequência a cinemas, teatros ou *shopping center*.

**Gráfico 10**

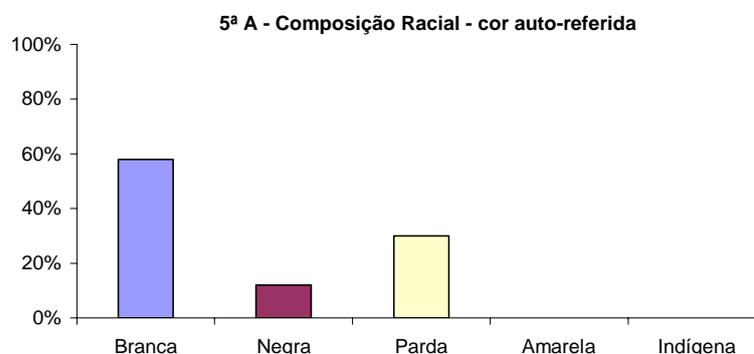


Fonte - EMEF AZF, 2005.

A partir dos gráficos produzidos com as respostas dos pais ao questionário da escola e das pesquisas realizadas pela administração pública e órgãos de pesquisa apresentadas anteriormente, mais algumas informações coletadas<sup>50</sup> durante a pesquisa empírica, procurei desenhar brevemente um perfil socioeconômico e cultural das crianças participantes da pesquisa.

As crianças têm entre 11 e 14 anos, 16 meninos e 20 meninas. Pela auto referência à cor ou grupo étnico-racial a turma está assim caracterizada: 58% de brancos; 12% de negros e 30% de pardos:

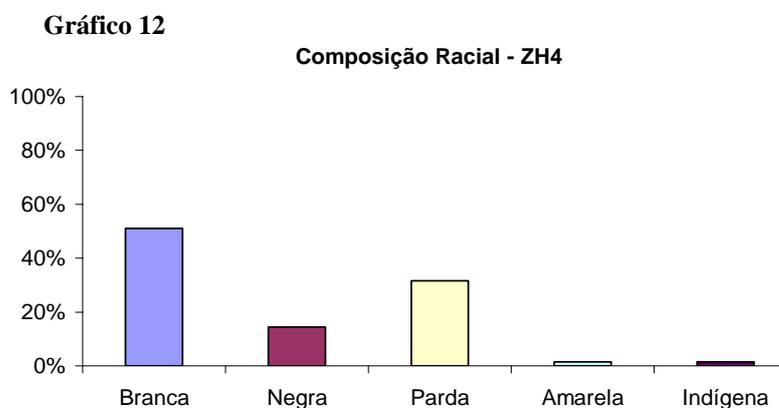
**Gráfico 11**



Fonte - EMEF AZF, 2005.

<sup>50</sup> Realizei uma pesquisa de modo “informal” com questões abertas, procurando “sondar” aspectos sociais e culturais das crianças, já que a direção da unidade não autorizou a realização de um levantamento sistematizado de dados sócio-econômicos das crianças.

Os dados acima coincidem com os levantados na pesquisa *Mapa da Juventude*, para a Zona Homogênea 4, que inclui a Vila Curuçá<sup>51</sup>:



Fonte – SDTS/PMSP, 2003

A “questão racial” esteve presente nas aulas que acompanhei através de “xingamentos” e agressões entre as crianças. Uma das meninas negras, T. de 11 anos, era freqüentemente agredida pelos meninos com frases do tipo “*neguinha metida*” ou através do refrão da música “Xica da Silva”. Ela respondia a estas “ofensas” com “socos”, beliscões e palavrões. Sua reação era motivo para ser novamente agredida. Este é apenas um exemplo de situações diárias com as quais crianças e adolescentes negros convivem na escola. Ocorrências que geram tensões no grupo, exclusão e rejeição entre as crianças e muitas vezes são ignoradas pelos professores.

A maioria das crianças reside no bairro desde o nascimento. Os núcleos familiares são pequenos, formados em média por quatro ou cinco pessoas, com renda mensal entre dois e cinco salários mínimos. Como outras pesquisas mostram, existem poucas opções lazer e diversão na Vila: as crianças ficam em casa, assistem TV, brincam nas ruas, usam as quadras das escolas aos finais de semana para se reunirem, jogar bola, andar de skate e bicicleta. Apesar da proximidade com espaços que oferecem regularmente atividades culturais e esportivas - um parque público e um Centro Educacional Unificado – CEU -, os alunos e suas famílias não os freqüentam. As crianças que declararam ter ido ao teatro e parques no último ano o fizeram em excursões escolares.

Dos trinta e seis alunos da turma apenas dois possuem computador com conexão à *Internet* em casa. Os demais têm acesso em *Telecentros* municipais, durante as aulas na escola ou em casas de amigos e parentes.

<sup>51</sup> *Mapa da Juventude* SDTS/PMSP, 2003

Dentre as atividades de preferência das crianças estão: assistir programas de TV (desenhos animados, programas de humor, novelas e minisséries), jogar bola e *video games*, soltar pipa, assistir filmes em vídeo; ouvir músicas e dançar. Dentre os estilos musicais, as crianças costumavam cantar nos intervalos das aulas, *funks*, sambas, pagodes e axé, estilos musicais mais tocados nas rádios de sua preferência.

Algumas crianças, cerca de 10%, declararam ler regularmente, comprando ou emprestando livros na sala de leitura da escola. Os livros citados por elas foram: *Harry Potter*; *Contos de Fadas* e “Poesia”.

Durante o acompanhamento das aulas, dois dados me chamaram imediatamente a atenção: as agressões constantes entre alguns alunos e dificuldades de leitura e escrita no grupo. Os alunos escrevem em todas as aulas, no entanto, têm muita dificuldade para expressar suas idéias por escrito, escreverem definições, relatarem um acontecimento, produzirem textos. Dois alunos frequentemente se recusavam a escrever durante as aulas. Os cadernos desses meninos eram confusos, sem seqüência de aulas, assuntos ou temas da disciplina. Essas dificuldades estão evidenciadas na transcrição de textos produzidos pelos alunos no terceiro capítulo. Quatro alunas destacavam-se do grupo, produzindo regularmente histórias “fantásticas”, de mistério, usando elementos de suspense e terror; ambientadas na escola e envolvendo alunos da turma. Esses textos eram escritos coletivamente, cada aluna produzia um “capítulo” da história em casa e levava para a sala para ler às demais.

Cerca de 60% do grupo apresentava problemas com relação à alfabetização. As leituras de textos eram vistas como desafios, em muitos momentos todos queriam ler ao mesmo tempo, no entanto, a leitura oral na maioria das vezes era realizada com muita dificuldade.

As dificuldades com a leitura e a escrita interferiam diretamente nas formas como as crianças e adolescentes se relacionavam com a História. As aulas centradas em longos textos e questionários faziam com que os alunos relacionassem “História a livros, documentos escritos”. Suas hipóteses sobre “como se faz a história” é a de que a História é feita de “histórias” – da vida das pessoas, genericamente chamados de antepassados – porém sua escrita parece ser realizada por “alguém” que não é “desse tempo” e nem “desse lugar”.

A avaliação dos alunos em História, segundo os instrumentos e critérios utilizados pela Professora Maria (exercícios e questionários nos cadernos; interpretação, produção de

textos e prova), mostrou que aproximadamente 25% dos alunos tiveram desempenho Plenamente Satisfatório<sup>52</sup>; 50% Satisfatório e um índice de 25% de desempenho Não-Satisfatório ao final do primeiro e do segundo semestres.

No entanto, esses dados pouco contribuem para identificar e analisar como as crianças representam o conhecimento histórico veiculado em aula. Para construir um conhecimento sobre as idéias, imagens e representações das crianças sobre a dimensão histórica do tempo, do passado e da história é preciso ir além da constatação de suas potencialidades e dificuldades, buscar o que está por “trás” das avaliações bimestrais e semestrais e debruçar sobre sua escrita fragmentada, apreciar seus desenhos, ler suas anotações, seus cadernos e, principalmente, ouvir, mesmo em meio a sua algazarra, a formulação de hipóteses, os conflitos entre o senso comum e os conceitos científicos e suas próprias concepções acerca destes.

---

<sup>52</sup> Conceitos atribuídos na avaliação dos alunos da rede municipal de São Paulo: P – plenamente satisfatório; S – satisfatório e NS – não-satisfatório. Conceitos “NS - não-satisfatório” por bimestre: 25% no primeiro; 20% no segundo; 25% no terceiro e 20% no quarto bimestre.

## Capítulo 2

### Aprendizagem em História: mosaico de conceitos e representações

*“É que as crianças são especialmente inclinadas a buscarem todo local de trabalho onde a atuação sobre as coisas se dê de maneira visível. Elas sentem-se irresistivelmente atraídas pelos destroços que surgem da construção, do trabalho no jardim ou em casa, da atividade do alfaiate e do marceneiro. Nesses restos que sobram elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e só para elas. Nesses restos elas estão menos empenhadas em imitar as obras dos adultos do que em estabelecer entre os mais diferentes materiais, através daquilo que criam em suas brincadeiras, uma nova e incoerente relação. Com isso as crianças formam seu próprio mundo de coisas, mundo pequeno inserido em um maior.”*

W. Benjamin, 1984

Walter Benjamin situa a representação do mundo pelas crianças como conhecimento em produção. Do momento em que são atraídas pelos vestígios que o “mundo das coisas” deliberadamente deixa para elas, à construção de seu “mundo pequeno”, evidenciam-se hipóteses, idéias peculiares, representações e saberes. É possível relacionar a epígrafe com o conceito de aprendizagem como reconstrução permanente, resultante das interações dos sujeitos entre si e com os elementos de sua cultura.

No desenvolvimento da pesquisa, a reflexão teórica e metodológica teve como referências as pesquisas sobre o ensino de História (Abud, 1992, 1998; Bittencourt, 1998, 2002; Siman, 2000, 2001; Schmidt, 2003; Zamboni, 2003) bem como as propostas de educação histórica em museus e outros espaços históricos e culturais (Horta, 1988 e 1999; Salgado, 1996; Guilhotti, 1998; Almeida, 2002). E, principalmente, os referenciais construídos a partir dos estudos sobre as especificidades da aprendizagem histórica e das proposições das pesquisas voltadas para a compreensão da construção do pensamento histórico em crianças e jovens (Barca, 2000; 2001; 2003; Lee, 2002; 2003; Melo, 2002).

A partir dos estudos sobre a aprendizagem histórica, os pesquisadores sintetizaram em três princípios a lógica do processo. O primeiro afirma que, a *aprendizagem deve processar-se no contexto da resposta à natureza da disciplina*. Isso significa que, apesar de sua articulação com o processo global de aprendizagem e desenvolvimento e dos pontos de convergência com outras disciplinas, existem lógicas e estratégias específicas no processo

de aprendizagem da História, o que nos remete ao segundo princípio: a *aprendizagem histórica processa-se em contextos concretos*. É necessário que os conceitos façam sentido para os alunos, portanto, na elaboração de metodologias que favoreçam a aprendizagem, alguns elementos devem ser considerados: a importância das vivências prévias dos alunos, que inclui conhecimentos e práticas sociais, a natureza específica da área, a articulação da metodologia adotada com os conceitos abordados, o tipo de tarefa exigida, as características, interesses e aptidões pessoais, dentre outros.

Diante desses princípios, evidencia-se que não há um desenvolvimento linear da aprendizagem. Os estágios de desenvolvimento e os processos de aprendizagem não são invariáveis como propuseram os pesquisadores que tomaram a teoria de Piaget como base para a pesquisa na área da cognição histórica. A partir das contribuições de Vygotsky, compreende-se o processo de desenvolvimento cognitivo articulado e impulsionado pelo processo de aprendizagem, sendo esse último de natureza sócio-histórica. Portanto, o pressuposto de que exista uma progressão linear, de mesma seqüência, para todos os indivíduos é inviável. O resultado mais provável será sempre uma gama variada de níveis do pensamento histórico, e não uma mesma resposta ou compreensão de todos, ou da maioria dos alunos.

Estes princípios indicam que os percursos da aprendizagem histórica de crianças, adolescentes e adultos precisam ser avaliados e investigados por educadores e pesquisadores no decorrer do mesmo, tomando como referência a natureza do conhecimento histórico e, portanto, construtos teóricos próprios da disciplina, mas também, contribuições teóricas de outros campos, como da Pedagogia, Psicologia e Filosofia.

As pesquisas que investigam as idéias, práticas e representações das crianças sobre noções centrais do pensamento histórico – temporalidade, evidência, compreensão e interpretação de conceitos expressos em narrativas - têm sido realizadas através da articulação de múltiplos campos teóricos e metodológicos. Desde a abordagem em situações de aprendizagem em sala de aula (Dutra, 2003); através da adaptação de metodologias de entrevistas, como o método clínico (Oliveira, 2003) ou de entrevistas através de questionários construídos para investigar um conceito específico (Ashby, 1998; Barca, 2000; Lee, 2003). Há ainda pesquisas que utilizam dados de avaliação institucionais, cujo objetivo é verificar a aprendizagem de conhecimentos substantivos e de

segunda ordem, competências e habilidades desenvolvidas pelo conhecimento histórico (Miranda, 2003).

Na investigação realizada, ao identificar e analisar as idéias e representações das crianças com relação ao passado da comunidade local, procurei entrelaçar conceitos de campos teóricos e metodológicos distintos para compreender os processos de construção do conhecimento histórico na escola e analisar elementos da sua aprendizagem.

Dentre as ciências voltadas para a reconstrução do passado social, o conhecimento histórico tem como característica principal construir uma compreensão das sociedades, ações, pensamentos e projetos humanos no tempo, expressas em forma de narrativa. . Embora seja uma experiência comum desde o nascimento das crianças, o tempo é uma dimensão real e conceitual complexa, que não pode ser percebida pelos sentidos. As formas de medição, marcação da sua passagem, resultam de convenções sociais, de especificidades históricas. Os conceitos de tempo, história e passado são conceitos históricos, construídos ao longo da evolução cultural da humanidade e ao mesmo tempo promotor de formas de ver, pensar e organizar a vida em sociedade. Assim o *tempo* pode ser tomado como uma dimensão cultural, pois a criança se relaciona com ele e constrói noções e representações temporais dentro de um universo cultural que encontra “pronto”, com sentidos e significados definidos para essa realidade. Tais especificidades tornam sua aprendizagem, pelas crianças e jovens marcadas pelas interpretações que conseguem realizar a respeito dos fatos sociais por eles vivenciados. Assim, a compreensão do social no presente torna-se elemento (inter)mediador das interpretações e compreensões sobre a vida das pessoas no passado. (Lee, 2003: 02; Pozo, 2000: 38).

Frente às características e especificidades do conhecimento histórico, compreender sua construção conceitual e representativa pelas crianças exigiu uma incursão no campo da psicologia, primeiro com as teorias da psicologia do desenvolvimento e aprendizagem de base sócio-interacionista (Vygotsky, 1998) para inventariar os processos de construção de representações mentais. Simultaneamente, para entender o papel das vivências e das experiências sociais da criança no processo de aprendizagem dos conceitos históricos, articulou-se a perspectiva vigostikiana com a teoria das representações sociais de Serge Moscovici (1978; 2003). O desafio teórico e metodológico da pesquisa foi articular teoricamente a natureza do conhecimento histórico (Bittencourt, 2002; Lee, 1994, 2000, 2003; Rago, 2003; Rüsen, 1999, 2001, 2002) aos processos sociais de produção do

conhecimento (Moscovici, 2003; Vygotsky 1998) para analisar as idéias e representações que as crianças expressaram durante o trabalho em aula.

## **2.1. Aprendizagem, desenvolvimento e construção de conceitos.**

No trabalho pedagógico em qualquer área de conhecimento emergem questões relacionadas aos processos de aprendizagem. Como as crianças aprendem conceitos científicos? Como desenvolvem habilidades e competências em determinada área? Quais as melhores formas de intervenção que os educadores podem realizar para promover aprendizagem e desenvolvimento?

Para compreender aspectos cognitivos da formação de conceitos históricos pelas crianças, o ponto de partida é a abordagem teórica de Vygotsky, para quem o processo de desenvolvimento cognitivo é impulsionado pelo de aprendizagem, ambos os processos de natureza sócio-histórica e cultural. Essa perspectiva teórica apresenta-se adequada à pesquisa sobre a aprendizagem de conceitos em História por seus pressupostos com relação ao sujeito do conhecimento (primazia das interações cognitivas sobre a transmissão social); ao papel da sociedade e da cultura no desenvolvimento cognitivo e na aprendizagem (as mediações simbólicas, as relações entre processos interpsicológicos e intrapsicológicos) e à perspectiva genética do desenvolvimento articulada ao processo de aprendizagem.

Para Vygotsky, desde o nascimento da criança, a aprendizagem está relacionada ao desenvolvimento, constituindo-se em aspecto fundamental no processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. Existe um percurso de desenvolvimento, em parte definido pelo processo de maturação do organismo individual, pertencente à espécie humana, mas é o processo de aprendizagem que possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento que, não fosse o contato do indivíduo com o ambiente cultural, não ocorreriam.

Vygotsky considera que a aprendizagem permite que o processo de desenvolvimento seja impulsionado, por isso a ênfase de sua teoria é a de que desenvolvimento e aprendizagem são processos interdependentes e devem ser investigados buscando as formas como um interfere no outro. Frequentemente, os processos de avaliação do desenvolvimento e da aprendizagem focalizam o que as crianças são capazes de realizarem sozinhas, ou seja, as *capacidades reais* das crianças, como no caso dos estágios propostos por Piaget. As *capacidades potenciais*, aquelas que são desenvolvidas

quando as crianças recebem ajuda de outras, imitam os mais velhos ou são submetidas a um processo educacional, foram destacadas por Vygotsky como representativas de desenvolvimento.

A idéia de nível de desenvolvimento potencial capta um momento do desenvolvimento que caracteriza não as etapas já alcançadas e consolidadas, mas etapas posteriores, nas quais a interferência de outras pessoas afeta significativamente o resultado da ação individual. A *Zona de Desenvolvimento Proximal* pode ser definida como o caminho que o indivíduo vai percorrer para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas no seu nível de desenvolvimento real. A zona de desenvolvimento proximal é, pois, um domínio psicológico em constante transformação, como se o processo de desenvolvimento progredisse mais lentamente que o processo de aprendizagem. O aprendizado desperta o processo de desenvolvimento que, aos poucos, torna-se parte das funções psicológicas consolidadas do indivíduo. (Wertsch, 1988:84).

A aprendizagem escolar deveria partir do nível de desenvolvimento real da criança - num dado momento e com relação a um determinado conteúdo a ser desenvolvido - e como ponto de chegada os objetivos estabelecidos pela escola, supostamente adequados à faixa etária e ao nível de conhecimentos e habilidades de cada grupo de crianças. O percurso a ser seguido nesse processo estará balizado também pelas possibilidades das crianças, isto é, pelo seu nível potencial de desenvolvimento. O trabalho educativo deve propiciar às crianças desafios cognitivos, atuando a partir do que é significativo em relação às referências sócio-culturais, porém incidindo sobre o que potencialmente elas podem realizar com o auxílio ou a mediação do educador, dos colegas ou de “ferramentas mediacionais”. (Vygotsky, 1998: 88).

O conceito de *Zona de Desenvolvimento Proximal* - ZDP evidencia a perspectiva vigostskiana de que o percurso de desenvolvimento da criança ocorre em dois planos: primeiro no plano social para depois aparecer no plano individual. Esse processo de mudança qualitativa apresenta uma interação entre ambos os planos, individual e coletivo, através de um processo de *mediação*<sup>53</sup>.

---

<sup>53</sup> “Mediação“ refere-se à idéia de que o homem tem acesso ao mundo fundamentalmente de forma indireta ou mediada. Desse modo, nas relações entre o sujeito e o mundo, existem elementos que atuam como mediadores ou ferramentas auxiliares da atividade humana. Para Vygotsky, esses mediadores podem ser os instrumentos ou os signos. Enquanto o instrumento é um objeto criado para exercer ou auxiliar o trabalho humano, o signo exerce uma função auxiliar nos processos psicológicos, que são orientados para o sujeito, através dos mecanismos psíquicos do indivíduo.

A mediação possui uma natureza dinâmica. As ferramentas ou artefatos culturais – *signos* – envolvidos nesse processo têm o papel de modelar a ação dos sujeitos, mas só exercem algum impacto sobre estes na ação e interação destes com aqueles. Esse aspecto nos alerta para o fato de que o estudo da mediação e da ação mediada não pode centrar-se, ou privilegiar, apenas as ferramentas culturais envolvidas, mas todas as interações estabelecidas pelo sujeito.

Durante a infância, o sujeito necessita de “ferramentas ou artefatos” para interagir com o meio e realizar certas operações mentais, lidando assim com as situações e conceitos que se apresentam. No processo de desenvolvimento, o uso de mediadores externos – instrumentos ou signos – vai aos poucos dando lugar a processos internos de mediação, signos ou representações mentais que substituem os objetos ou situações reais e concretas. Este processo possibilita ao sujeito libertar-se do espaço e do tempo presentes, estabelecendo relações entre objetos ausentes, e assim, imaginar, planejar, generalizar, abstrair.

Para compartilhar dos conceitos e das formas culturais, dos significados que as pessoas atribuem aos objetos – imagens, gestos, sons, memórias -, a criança interage e domina a *linguagem* do seu grupo. É através dessa interação e atuação social que ocorre o desenvolvimento cognitivo - das estruturas, conteúdos e formas de pensamento, que implicam na progressão da fala externa para a fala interna<sup>54</sup>. A linguagem começa a ser utilizada, de modo gradual e crescente, orientando-se em parte para si mesma, e operando como uma espécie de organizadora e avaliadora da própria ação ou resolução de situações problemáticas. Da função comunicativa inicial deriva o uso intelectual, mas este ainda se confunde com a função inicial, portanto não completamente interiorizada. O processo seguirá para outras funções como a memória que mostra o domínio completo de uma nova função intrapsicológica, mediada por signos<sup>55</sup>.

---

<sup>54</sup> Em função de sua concepção genética geral, Vygotsky procurou dar um tratamento evolutivo para a formação de significados e a análise das transformações interfuncionais entre o intelecto e a linguagem. Seu objetivo era compreender como um *conceito*, enquanto idéia intelectual se relaciona com seu *significado* e, como se relaciona com suas diferentes formas verbais. Vários problemas foram abordados: as diversas formas de produção verbal – a fala comunicativa, fala egocêntrica e a fala interna – a organização hierárquica da formação de conceitos – de imagens sincréticas à estrutura lógica dos conceitos científicos; e o problema da leitura e escrita como processos psicológicos superiores.

<sup>55</sup> Além destas, a linguagem possui as funções indicativa e simbólica, a primeira orientada para os aspectos referenciais da linguagem enquanto que a segunda se refere à classificação de eventos e objetos em termos de categorias generalizadoras e, finalmente, a formação de relações entre categorias. Ao fazer uso da linguagem para nomear determinado objeto estamos classificando – o numa categoria, numa classe de objetos que possuem certos atributos em comum. Assim, a linguagem é interiorizada psicologicamente antes de ser interiorizada fisicamente. Vygotsky explica que a interiorização da linguagem ocorre porque sua função se

O processo pelo qual, aspectos estruturais das ações realizadas no plano externo (das relações, significados e mediações sociais) passam, paulatinamente, a fazer parte do plano interno Vygotsky denominou de *internalização*, ou seja, como *fenômenos sociais* tornam-se *fenômenos psicológicos*. A *internalização* é um processo de “criação de consciência” e não de recepção de conteúdos externos “na consciência”<sup>56</sup>. É um processo ativo, em que o sujeito apropria-se do real de modo singular. Nesse processo reside o papel estruturante do sujeito: ao integrar o social, posiciona-se frente a ele, transformando a si, modificando estruturas e funções, o que dá ao processo de internalização o caráter de reconstrução ou ressignificação.

Apesar de não caracterizar fases ou estágios de desenvolvimento, Vygotsky investigou as especificidades de raciocínio e representação de conceitos em diferentes idades, comparando os resultados encontrados no desempenho de crianças, adolescentes e adultos.

Ao investigar a formação de conceitos na infância, Vygotsky procurou estruturar e concretizar os conceitos teóricos relativos ao processo de desenvolvimento. Em *Pensamento e Linguagem (1934)*, Vygotsky desenvolve uma série de reflexões a partir de hipóteses e pesquisas para mostrar as relações no desenvolvimento do pensamento e da linguagem e como este forma um tipo peculiar de pensamento: *o pensamento verbal*, o ponto em que o desenvolvimento do pensamento e da linguagem se entrecruza, produzindo a “fala interior” ou a linguagem interiorizada. As estruturas da linguagem dominadas pela criança tornam-se estruturas básicas de seu pensamento, permitindo a formulação e comunicação de significados e conceitos. (Vygotsky 1998: 62).

Vygotsky via no poder generalizador da palavra, no *significado da palavra*, a unidade de constituição, de união entre pensamento e linguagem, bem como o elemento de análise ideal para a abordagem da relação entre ambos os processos: (...) *do ponto de vista da psicologia, o significado de cada palavra é uma generalização ou um conceito. E como as generalizações e os conceitos são inegavelmente atos de pensamento, podemos considerar o significado como um fenômeno de pensamento.* (Vygotsky, 1998: 150-151).

O que é central no desenvolvimento de significados não é fruto de uma acumulação de associações entre as palavras e os objetos, mas uma transformação estrutural do

---

transforma, seguindo o percurso de desenvolvimento de outras operações mentais que envolvem o uso de signos, tais como a quantificação e a memorização.

<sup>56</sup> Vygotsky usa a palavra consciência para designar a “percepção da atividade da mente, a consciência de estar consciente”.

significado que partindo de formulações inferiores e primitivas de generalização do pensamento verbal, chegando às formas superiores de máxima complexidade que encontram sua expressão nos conceitos abstratos. (Vygotsky, 1998: 73).

As variações dos significados das palavras possuem um eixo evolutivo e outro funcional. O primeiro eixo refere-se às transformações sofridas pelo conteúdo e pela estrutura dos significados das palavras ao longo do desenvolvimento do sujeito. O aspecto funcional se refere às variações possíveis do significado quando mudam as formas de funcionamento do pensamento. Reconstruir o pensamento verbal, para Vygotsky incluía deter-se sobre ambos os eixos – da evolução dos significados e dos aspectos globais dos processos de pensamento verbal.

Ao investigar as transformações dos significados, Vygotsky procurou compreender e demonstrar como as crianças desenvolvem conceitos espontâneos e científicos, relacionando o que acontece com ambos nesse processo. Para o pesquisador, estes se influenciam mutuamente, apesar de seguirem percursos de desenvolvimento distintos, entre ambos haveria uma relação de complementaridade e não de conflito. O pressuposto da teoria de Vygotsky de que o processo de desenvolvimento cognitivo é impulsionado pelo processo de aprendizagem, coloca as dimensões históricas, sociais e culturais como as “fontes” principais, ou melhor, primordiais, para a construção dos conceitos espontâneos, do mesmo modo que interferem no processo de aquisição e desenvolvimento subjetivo dos conceitos científicos, chegando mesmo a direcioná-lo. (Vygotsky 1998: 105, 107)

Vygotsky considerou três grandes momentos<sup>57</sup> do processo de desenvolvimento conceitual, com base na evolução dos significados das palavras. Este processo tem como ponto de partida a aprendizagem da *palavra*, seguida da atribuição de sentidos e da construção de significados.

A partir dos estudos foram identificadas três modalidades de pensamento: *sincrético, por complexos e o pensamento conceitual*. Cada modalidade encerra uma série de matizes, nuances e transições. Na primeira, se descrevem formas rudimentares de construção de significados ou de conceitualização, passando por formas de categorização

---

<sup>57</sup> Estudiosos da teoria de Vygotsky tratam de modo diferente esses momentos. Wertsch (1988) aborda-os como níveis de desenvolvimento do significados das palavras em sua evolução para um funcionamento estável, característico do pensamento adulto. Para Kozulin (1990), não se trata de fases naturais do desenvolvimento, mas de dispositivos metodológicos para distinguir qual a forma mais acentuada da formação de conceitos em cada idade e, enfatiza que, formas pré-conceituais de representação permanece em crianças maiores e em adultos, que a elas recorrem de acordo com a sua interpretação do problema ou da estratégia que escolham para resolução dos mesmos.

concreta e pseudoconceitos até chegar a categorizações e generalizações avançadas, ponto em que Vygotsky situa os conceitos científicos.

As investigações de Vygotsky e seu grupo mostraram que um conceito não se forma pela simples interação de elementos e associações de atributos, mas por uma operação intelectual do sujeito. Todas as suas funções mentais elementares participam de uma combinação particular, centrada no uso da palavra como meio de ativar a atenção, abstrair elementos, sintetizá-los e simbolizá-los por meio de um signo.

A questão central no processo de formação de conceitos espontâneos é a dos meios usados nessa operação, ou seja, todas as funções psíquicas superiores são processos mediados, e os signos constituem o meio básico para dominá-las e dirigi-las. *O signo mediador é incorporado à sua estrutura como uma parte indispensável, na verdade a parte central do processo como um todo. Na formação de conceitos esse signo é a palavra, que em princípio, tem o papel de meio na formação de um conceito e, posteriormente, torna-se o seu símbolo.* (Vygotsky, 1998: 70).

Retoma-se, assim, a importância do papel da linguagem no desenvolvimento intelectual. A linguagem do grupo cultural em que a criança está inserida dirige o processo de formação de conceitos: o percurso de desenvolvimento de um conceito será determinado pelo significado que a palavra que o designa possui na linguagem dos adultos, seus significados sociais.

Os processos de formação de conceitos espontâneos e a emergência de conceitos científicos repetem o percurso em duas linhas distintas, posteriormente convergentes, como no caso das relações entre pensamento e linguagem. Enfatizo que é errôneo dizer que haja uma “evolução” de conceitos espontâneos para conceitos científicos. Na verdade estes processos ocorrem separadamente e tomam direções contrárias, porém o que era inicialmente afastado, ao longo do desenvolvimento, se encontra em determinado ponto. O desenvolvimento dos conceitos espontâneos é ascendente, enquanto o dos conceitos científicos é descendente. A convergência de ambos permite que o sujeito tome consciência destes, ressignificando seus conceitos cotidianos/espontâneos e sentido aos conceitos científicos.

Os conceitos científicos se caracterizam por pertencerem a um sistema organizado de conhecimentos, a um campo disciplinar específico e são particularmente relevantes nas sociedades letradas, nas quais as crianças os adquirem por processos sistemáticos de educação. Ao investigá-los, Vygotsky tinha duas preocupações: primeiro, o que acontece

na mente infantil quando os conceitos científicos são transmitidos em situações formais de ensino e segundo, qual seria a relação entre a assimilação da informação e o desenvolvimento interno de um conceito na mente da criança. Para ele embora os conceitos científicos sejam apresentados às crianças por meio de um processo de ensino, de escolarização, os mesmos são *internalizados* por um processo de desenvolvimento na consciência infantil<sup>58</sup>. A força do processo é colocada por Vygotsky na relação dialética entre duas formas de aprendizagem: a transmissão social ou formal dos conceitos e a atividade mental dos sujeitos.

O desenvolvimento de conceitos científicos pressupõe o desenvolvimento de outras funções intelectuais: atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade de comparação e diferenciação. Estes processos, em sua complexidade, não são dominados pela aprendizagem inicial, pela simples definição verbal do conceito. A lógica do desenvolvimento dos conceitos científicos (estruturas e funções) é distinta dos conceitos espontâneos: desde a forma de aquisição dos conceitos até o seu papel nas estruturas de generalização do pensamento:

- o contato inicial: o desenvolvimento de conceitos espontâneos parte de referenciais concretos, existentes na vida cotidiana da criança, para depois ser generalizado, enquanto que os conceitos científicos partem de uma *definição verbal*, que necessita de remissão comentada para, somente depois de um processo gradual de conscientização, ser incluso num sistema de conjunto, no qual ganha sentido;
- consequência da formação de processos superiores avançados, o domínio de conceitos científicos tem como efeito a participação em contextos e atividades sociais específicas, ampliando o papel social do sujeito, como as formas de participação promovidas pelo ambiente escolar, por exemplo;

---

<sup>58</sup> É relevante explicitar que Vygotsky se opôs às duas concepções “tradicionais” sobre o desenvolvimento de conceitos científicos. A primeira não via nenhum processo de desenvolvimento interno desses conceitos, eles seriam apenas fruto de transmissão de informações e assimilação pela criança. A segunda, admitia um processo de desenvolvimento dos conceitos científicos, no entanto, como um processo não distinto do desenvolvimento de conceitos cotidianos.

- o domínio crescente da “abstração” e das “formas de conceitualização científicas” promovido pelas situações de aprendizagem caracterizadas pela sistematização e apropriação gradual dos conceitos;
- existência de pontos “fracos e fortes” em ambos os conceitos. Enquanto os conceitos espontâneos são limitados em sua capacidade de abstração, os conceitos científicos têm como ponto fraco o “verbalismo”, insuficiente para dar concretude ou sentido ao *significado*, sendo o principal obstáculo ao seu desenvolvimento;
- as estruturas hierárquicas de generalização, ausentes nas primeiras etapas de desenvolvimento impedem um verdadeiro “pensamento verbal” o que influencia na concepção dos conceitos espontâneos. Estas estruturas são construídas em cada etapa do desenvolvimento infantil (pensamento sincrético, por complexos, pseudoconceitos e conceitos.
- a presença de um sistema conceitual é o elemento central na análise de Vygotsky sobre o acesso às formas de conceitualização científica e das formas de operações intelectuais por elas habilitadas. Ou seja, *qualquer conceito pode ser designado com a ajuda de outros conceitos mediante uma quantidade inumerável de procedimentos.* (Vygotsky 1998: 134)
- a reorganização da estrutura cognitiva do sujeito através da apreensão dos conceitos científicos. Os conceitos espontâneos, cotidianos, seriam reorganizados mentalmente e ressignificados socialmente a partir da aquisição de uma nova estrutura de generalização. Cada novo estágio do desenvolvimento de *generalizações* se constrói sobre as generalizações do estágio anterior. Os produtos das atividades do nível precedentes não se perdem, ao contrário, servem de base para o aprofundamento dos conceitos. Por sua parte, um novo conceito transforma o significado de conceitos anteriores, mais rudimentares, na medida em que conscientiza o sujeito dos limites de sua conceitualização precedente.

As idéias de Vygotsky sobre o desenvolvimento de conceitos integram elementos-chaves de sua teoria sobre o desenvolvimento por meio de processos de internalização das práticas sociais. Sua construção teórica pode ser articulada ao papel das representações sociais na aprendizagem conceitual, principalmente a ênfase sobre a atividade social e a prática cultural como fontes do pensamento. Outros pontos de convergência com o processo de formação das representações sociais são a importância da mediação no desenvolvimento psicológico humano, a centralidade da aprendizagem neste processo e a inseparabilidade das dimensões individual e social.

Para Moll (1996: 16), Vygotsky elegeu como objeto de estudo os indivíduos enquanto sujeitos ativos, considerando todas as complexidades dessa escolha. Sua teoria representa um conjunto de possibilidades, não subestima as habilidades de crianças e adultos, pois seus recursos sociais e culturais são os instrumentos básicos por eles construídos para mediar sua relação com o mundo e promover mudanças em si mesmos e no ambiente.

As investigações de Vygotsky possibilitam compreender o processo de *representação interna* de conceitos, como os relacionados à *temporalidade* central para a construção de noções e conceitos históricos. Seu trabalho evidenciou o papel da linguagem (fenômeno social e cultural) na apropriação e construção de significados pelos sujeitos. O pesquisador propôs que os processos intra-individuais são *internalizações* do que foi estabelecido externamente, em processos interindividuais. A criança em desenvolvimento, progressivamente internaliza as práticas e representações de sua comunidade para construir uma representação / conceitualização própria destas. Os processos psicológicos são formas de mediação semiótica, os signos funcionam como “instrumentos”, ferramentas que pressupõem uma comunidade de usuários para que possam funcionar. Com essa perspectiva, Vygotsky estabelece que não só os processos psicológicos são socialmente construídos, como suas estruturas são produtos histórico-culturais, portanto estes possuem uma evolução descontínua.

As conceitualizações de Vygotsky relativas a aprendizagem e desenvolvimento individual, articuladas à teoria das representações sociais, atenta aos processos de construção coletiva do conhecimento, à formação de *representações externas*; promovem uma visão de como os significados, conceitos e conhecimentos sociais, tornam-se fonte para a aprendizagem e desenvolvimento em amplo sentido: cognitivo, afetivo e social.

## 2.2. Representações Sociais: a dinâmica entre cientificidade e cotidianidade

O conceito de *representação social* explicita a relação entre produção, circulação e transformação do conhecimento na sociedade contemporânea. No campo educacional, onde se inserem os fenômenos e processos investigados nessa pesquisa, a teoria das representações sociais possibilita evidenciar aspectos da aprendizagem que se definem para além da ação educativa escolar, das relações professor-aluno e do planejamento-execução-avaliação de tarefas em aula.

Compreendendo modalidades diversas de conhecimentos, as representações sociais estão presentes nas ações da escola, definindo quais conteúdos serão ensinados, qual a sua natureza e alcance, bem como os procedimentos e atitudes que farão parte das relações entre os principais atores da ação educacional: os professores e os alunos. Nas propostas de ensino<sup>59</sup>, influenciam desde a carga horária das disciplinas à definição dos objetivos; distribuição dos conteúdos, organização didática, opções metodológicas; a organização do tempo e do espaço pedagógico, só para citar alguns aspectos de dimensões diversas.

Com relação aos processos de aprendizagem, as representações sociais têm sido analisadas a partir do papel exercido na construção de conceitos pelos alunos. Sob este foco, o estudo das representações possibilita verificar e compreender:

- O papel das crianças, adolescentes e jovens como atores sociais, explorando como estes internalizam as estruturas de pensamento de sua comunidade / sociedade, colocando-se como participante desta. Na perspectiva construtivista do conhecimento, os alunos são sujeitos portadores de conhecimentos sociais, de representações válidas, originadas em seu grupo cultural;
- As estratégias de aprendizagem elaboradas pelos sujeitos, têm como referência o seu grupo social, a “sociedade pensante” da qual faz parte é a fonte do estabelecimento de processos de aproximação, articulação e ressignificação de novos conceitos aos conceitos pré-existentes, à (re) construção cognitiva que dá origem a novas representações;
- Idéias e conceitos construídos pelas crianças no percurso da aprendizagem em História;

---

<sup>59</sup> Alves - Mazotti, 2000.

- A reconstrução, ou não, de conceitos espontâneos e a aquisição de conceitos científicos na perspectiva proposta por Vygotsky.
- O papel social do conhecimento científico veiculado pela escola em suas diferentes áreas e abordagens.

A valorização dos conhecimentos espontâneos dos alunos, também denominados na literatura pedagógica de *conhecimentos prévios*, como o ponto de partida da aprendizagem conceitual na escola exige a investigação dos conteúdos desses conhecimentos, sua dinâmica de formação e transformação. Como tem sido apontado por diversos pesquisadores (Barca, 2001; Bittencourt, 2002; Lee, 2003; Perez-Gomes, 1999; Pozo, 2000), a aprendizagem em História é perpassada pelas leituras que os alunos conseguem realizar do contexto social em que vivem. Os processos de socialização promotores de leituras de mundo e conceitos espontâneos são marcados pela diversidade de representações que circulam em seu meio.

### **Representação Social – História e Historiografia**

No campo historiográfico, a História Cultural voltou-se para o conceito de Representação, principalmente a partir dos estudos e reflexões de Roger Chartier. Em seu trabalho relativo às diversas formas de apreensão dos bens simbólicos pelos grupos sociais, formas de produção, usos e significados diferenciados, Chartier recusou o pressuposto de que os contrastes e as diferenças culturais estivessem necessariamente organizados em função de um recorte social previamente constituído (Chartier, 1996:78).

Chartier rejeitou a dicotomia entre cultura popular/cultura erudita, em favor de uma visão mais abrangente de cultura, dimensionando-a em termos de classes sociais, mas sem delimitá-las externamente, desconsiderando a produção e consumo cultural em seu interior. Ao reconhecer a fragilidade do esquema de interpretação utilizado pela História Social da Cultura na abordagem dos objetos e práticas culturais, Chartier propôs o deslocamento de uma História Social da Cultura para uma História Cultural da Sociedade que “*entre a sua atenção nos empregos diferenciados, nos usos contrastantes dos mesmos bens, dos mesmos textos, das mesmas idéias.*” (Chartier, 1990:136).

Deste modo, ao compreender o social em conexão com os diferentes usos da cognição, Chartier propõe o conceito de cultura enquanto *prática* e sugere para seu estudo

as categorias de *representação e apropriação*. Segundo Chartier, *Representação* pode ser pensada como algo que permite “*ver o que está ausente*” ou como “*exibição de uma presença*”. Assim, *em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade é construída, pensada, dada a ler* por diferentes grupos sociais (Chartier, 1990:16). A construção das identidades sociais seria o resultado de uma *relação de força entre as representações impostas por aqueles que têm poder de classificar e de nomear e a definição, submetida ou resistente, que cada comunidade produz de si mesma*. (Chartier, 2002:73)<sup>60</sup> Já o conceito de *apropriação* define o consumo cultural como uma *operação de produção* que embora não resulte em nenhum objeto, promove formas peculiares de utilização dos produtos que lhes são impostos. As práticas de apropriação (táticas) são contrapontos às operações (estratégias) que visam disciplinar e regular o consumo cultural.

As categorias de representação e apropriação propostas por Chartier interessam diretamente às pesquisas em educação e, particularmente as relativas à aprendizagem da História. Abrem perspectivas de análise da relação da criança-aprendiz com o conhecimento histórico, no que se refere ao ensino e sua produção na sala de aula e principalmente do papel das vivências, experiências sociais como práticas, mas também como formas de conhecer e estar no mundo, com as quais os grupos sociais em que as crianças estão inseridas, compartilham. Através de representações e formas de apropriação apreendidas no cotidiano, elas se aproximam ou rejeitam conceitos, conteúdos e estratégias da disciplina.

O conceito de Representação Social, desenvolvido na vertente da psicologia social por Serge Moscovici, tem o caráter de fenômeno cognitivo, cujas bases são as relações entre os indivíduos e a sociedade. Moscovici aproximou a psicologia das análises sociológicas, contrapondo-se a uma tendência marcadamente individualista, deu-lhe um novo *status* ao social, atribuindo-lhe um papel específico no processo de produção coletiva e individual do conhecimento.

Assim, o conceito de *representação* em Moscovici e em Chartier apresenta algumas convergências, como a preponderância do sujeito na produção social do conhecimento; a

---

<sup>60</sup> Chartier considera o conceito de “representação” superior ao de “mentalidade”, pois o primeiro permite articular três modalidades da relação com o mundo social: a delimitação e classificação das múltiplas configurações intelectuais, através das quais os grupos sociais constroem a realidade; as práticas que visam reconhecer uma identidade social, exibir uma maneira própria de estar no mundo, significar simbolicamente um estatuto e uma posição e, as formas institucionalizadas e objetivadas através das quais os representantes (indivíduos ou coletividades) marcam de forma visível e permanente a existência do grupo, da classe ou da comunidade. (Chartier, apud Vainfas, 1997:154)

interação e dinâmica dessa da relação sujeito e sociedade na produção de conhecimentos, sentidos e formas de apropriação dos objetos científicos e culturais. Ambos trabalham com o conceito de *representação* como uma operação cognitiva, a capacidade dos sujeitos constroem imagens, versões, teorias a respeito de um objeto. Desta forma, há uma relação próxima entre *representação* e *identidade* de grupo, na medida em que a primeira “fornece” o material para a constituição de um universo consensual que permite a construção da segunda. Um outro elemento que aproximam os dois teóricos é a abordagem dada ao cotidiano e as relações das pessoas comuns, como sujeitos que, em suas práticas e atividades mentais, constroem uma compreensão de si mesmos e do mundo.

No entanto, apesar dessas importantes convergências, os pontos que distinguem o conceito de representação em Moscovici e em Chartier, fizeram com que nessa pesquisa, a opção fosse pelo primeiro campo. Ao compreender a noção de *representação* como a capacidade do indivíduo simbolizar, ou seja, transpor o mundo para seu universo mental, subjetivo, construindo imagens e sentidos para estes no decorrer de um processo de socialização, Moscovici propôs uma abordagem psicológica do social, em que este é mais do que um “espelho” e os indivíduos mais do que seu “reflexo”. Moscovici confere ao senso comum um papel de transformação e construção social. Por outro lado, Chartier propõe que a História Cultural adquira maior consistência teórica ao compreender *representação* como uma forma complexa de raciocínio, de apropriação e produção cultural. Chartier preocupa-se em demonstrar a importância da diversidade dessas formas, enfatizando a singularidade dos sujeitos nos processos de recepção.

A maior ênfase de Chartier nos processos singulares, na diversidade das formas de apropriação, do que no aspecto social ou estrutural das representações, fez com que, apesar da validade de sua concepção para análise e compreensão de fenômenos e processos da aprendizagem; a opção nesse estudo fosse pela abordagem do romeno Serge Moscovici. Notadamente sua contribuição para a compreensão do papel exercido pelo conhecimento social, do tipo senso comum, na constituição do que se denomina visão de mundo dos sujeitos, na produção de saberes e conhecimentos, permite a identificação e análise dos conteúdos e procedimentos envolvidos nos processos de aprendizagem da história.

A adoção do conceito de *representação* não está voltada para compreender o trabalho do historiador ou do professor como uma produção de leituras singulares de representações históricas, mas para a atuação dos alunos na interação e construção de representações sobre o passado.

## Representação Social – Sociologia e Psicologia

A construção de *representações sociais* tem sido articulada por diversas disciplinas: sociologia, psicologia social, história, antropologia. O conceito de *representação* caracteriza-se pela interdisciplinaridade e tem possibilitado o estudo de relações complexas entre sujeito e sociedade, nas quais se recuperam e evidenciam articulações entre as dimensões cognitiva, afetiva e social.

Na Sociologia, o conceito foi utilizado por Durkheim (1897)<sup>61</sup>, cuja preocupação estava voltada para o caráter coletivo das representações e não propriamente para seu conteúdo ou dinâmica. Neste período destacam-se, também, os trabalhos de Wundt, Simel e Weber, posteriormente Freud e Piaget para transpor os conteúdos sociais presentes nos processos mentais; e Vygotsky para compreender o papel das dimensões históricas e sociais no desenvolvimento individual (Moscovici, 2003: 172-194)

Nos estudos sobre as representações, Moscovici busca as relações entre o individual e o coletivo, a diversidade e a unidade, entre conhecimento, práticas e suas re-apresentações na sociedade. O conceito de *representação social* para o autor seria o mais adequado ao estudo das sociedades modernas, caracterizadas pela complexidade, em que as formas de vida mental antes marcadas pela tradição são substituídas pelas da ciência e da tecnologia, a unidade pelo pluralismo, a centralidade pela rápida difusão das informações e “certa estabilidade” pelas constantes e rápidas mudanças econômicas, políticas e culturais (Moscovici, 2003: 194).

Para Moscovici, o pensamento científico é o alvo para o qual se dirige o pensamento da sociedade moderna, isto é, em função dessa forma de pensamento que os conjuntos de crenças são transformados. Preocupado em compreender as relações entre *grupos sociais – atos – idéias*, tripé que, para ele, constitui e transforma a sociedade<sup>62</sup>.

---

<sup>61</sup> Durkheim entendia que a ciência, para estudar as representações, deveria reconhecer a oposição entre o individual e o coletivo. Para ele, o substrato da representação individual era a consciência própria de cada um, objeto de estudo da psicologia. O individual era, portanto, subjetivo, flutuante e perigoso à ordem social. Por outro lado, o substrato da representação coletiva era a sociedade em sua totalidade. Esta seria o objeto de estudo da Sociologia, pois os fatos sociais só poderiam ser explicados em relação a outros fatos sociais. O objeto sociológico, o fato social, tinha origem no coletivo, na sociedade, impessoal e ao mesmo tempo permanente, o que garantia a ligação necessária entre os indivíduos e, conseqüentemente, a harmonia social. (Almeida e Costa, 1999).

<sup>62</sup> Para Moscovici, a ciência é uma fonte fecunda de representações na sociedade moderna, sua preocupação estava em compreender os limites entre senso comum e ciência, por isso o interesse em investigar as concepções do senso comum a respeito da ciência, no seu estudo, investigou as representações sociais da Psicanálise na França (1961).

Consideradas formas de conhecimento, as representações sociais dizem respeito ao universo de construções, reelaborações dos indivíduos em relação a um determinado objeto de conhecimento, de acordo com a história de vida, condições intelectuais individuais e sua relação com o grupo social. São conhecimentos plurais, que constituem e reforçam identidades de grupos, bem como influenciam suas práticas e reconstituem suas formas de pensar. A representação social não é *uma representação do coletivo*, nem do *inconsciente*, mas a *ação, o movimento de interação entre os sujeitos*. As representações sociais constituem-se em uma forma de conhecimento individual que só ocorre na interação com o outro, no mesmo momento em que esta interação se dá.

Moscovici parte do princípio de que o conhecimento é produto e processo de construção do homem e, como tal, se transforma através do tempo. Além disso, da mesma forma que existem resistências para a aceitação de novos conhecimentos nos círculos de especialistas, também existem resistências para a sua aceitação em domínio público mais amplo. A diferença entre estas resistências é que, enquanto no contexto de sua produção, a resistência ao "novo" se dá em função de pressupostos teóricos e metodológicos (e também em função deles a mesma é superada), em territórios públicos, essa resistência se dá em função de critérios culturais, diferenciando-se, portanto, de um grupo a outro. Esse processo de "resistência" faz com que o conhecimento assuma formas e significados multifacetados, dependendo do modo pelo qual ocorre o processo de difusão entre os diferentes segmentos culturais que compõem a sociedade. A esse conhecimento (re)criado, em função de sistemas próprios de valores, Moscovici denominou de representações sociais. (Moscovici, 1984:181)

*(...) por representações sociais queremos indicar um conjunto de conceitos, explicações e afirmações interindividuais. São equivalentes, em nossa sociedade, aos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; poder-se-ia dizer que são a versão contemporânea do senso comum.*

As representações sociais, como modalidades de conhecimento prático, orientadas para a comunicação e para a compreensão do contexto social, material e ideológico vivido; ou como construções expressivas, são formas de conhecimento que se manifestam em elementos cognitivos: imagens, conceitos, categorias, teorias. Porém, não se reduzem à cognição (individual), pois são socialmente elaboradas e compartilhadas, contribuindo para a construção de uma realidade comum, um *universo consensual*, possibilitando a interação

entre os indivíduos e o intercâmbio entre grupos sociais. Dessa maneira, as representações são *fenômenos sociais* e têm de ser estudadas e compreendidas a partir do contexto de sua produção, isto é, a partir das funções simbólicas e ideológicas a que servem e das formas de comunicação em que circulam.

As contribuições de Moscovici e da teoria das Representações Sociais propiciaram uma melhor compreensão da medida que o social atua no desenvolvimento e na aprendizagem dos indivíduos, não apenas a fonte de informações e conceitos, mas como produtor de modalidades diversas de pensamento.

A relação dialética entre o *sujeito* e o *social*, em que um só existe com o outro, alinha a perspectiva teórica das representações sociais às teorias construtivistas de produção do conhecimento para quem a ação, a atividade do sujeito é parte integrante do processo de formação de estruturas cognitivas.

A Teoria das Representações Sociais estabelece uma dinâmica para a relação do sujeito *com* o social e *entre* ambos. Mais do que reconhecer a interação aponta o caráter *interdependente* dos processos individuais e coletivos de produção do conhecimento. Nesse sentido, supera a concepção “positivista” de que a base do conhecimento individual assenta-se em regularidades (biológicas, históricas, culturais, geográficas) que determinam qualquer produção humana, fundamentando sua teoria e metodologia do conhecimento na importância *interpretação* em lugar da descrição dos fenômenos e da *compreensão*, e não só a explicação, dos significados e conhecimentos socialmente construídos.

As representações sociais são formas de conhecimento geradas na interação *com* o outro, por isso sua característica híbrida e mutável. As formas e conteúdos que permitem as relações intersubjetivas são históricos e culturais, transformam-se conforme as necessidades individuais e coletivas. Ao dar um novo *status* para os indivíduos comuns, para os conhecimentos de que são produtores, Moscovici (2003) reconheceu a pluralidade de conhecimentos sociais, uma *polifasia cognitiva* inerente à vida mental. Múltiplas racionalidades emergem das formas como o conhecimento é produzido, difundido e recriado nas sociedades contemporâneas. A origem de formas distintas de pensar e representar pelos sujeitos impossibilita a hierarquização de saberes, sejam eles produtos do pensamento mítico ou da elaboração científica (Moscovici 2003: 181, 185, 213).

Em síntese, a teoria das representações pressupõe a subjetividade como *estruturada e estruturante* do social. O sujeito é ativo, suas teorias são dinâmicas. Cada sujeito torna-se representativo da produção social do conhecimento. Mora (2002: 7) define a representação

social como “ [...] *uma forma de conocimiento a traves de la cual quien conoce se coloca dentro de lo que conoce*”.

Colocar-se “dentro” do que se conhece não é um processo simples, exige do sujeito a mobilização de recursos cognitivos, de um processo de pensamento cujas bases são a memória e os conhecimentos anteriores, oriundos da experiência, vivência e desenvolvimento intelectual, afetivo, físico. Moscovici localiza nesse processo dois mecanismos dialeticamente relacionados - a *ancoragem* e a *objetivação*.

O primeiro mecanismo procura *ancorar* idéias e conceitos estranhos, colocando-os num contexto familiar, no segundo, ao *objetivar*, ocorre a transformação desse “estranho abstrato” em algo concreto, transferindo-o do mundo mental para algo semelhante existente no mundo físico, tornando-o tangível e inteligível.

Os mecanismos envolvidos no processo de tornar “familiar o não-familiar” primeiro transferem o “novo”, o desconhecido, seja ele um objeto, conceito ou pessoa, para uma dimensão particular, onde os indivíduos podem compará-lo e interpretá-lo. O que os sujeitos não conseguem classificar, denominar, aparece como estranho e ameaçador. Assim, colocá-lo num sistema particular de categorias com base em paradigmas pessoais, estabelece uma relação – positiva ou negativa – com ele. *Ancorar* é, pois, classificar, nomear algo, categorizar, rotular. No processo de *ancoragem* ocorre a integração cognitiva do objeto representado no sistema de pensamento pré-existente e, conseqüentemente, ocorrem transformações num e noutro. (Moscovici, 2003: 61-63)

O processo de *objetivação* articula “não-familiaridade” com “realidade”. Consiste na transformação de um conceito ou de uma idéia em algo concreto. Objetivar significa reproduzir em imagem, descobrir o ícone de uma idéia ou ser desconhecido.

Comparar o “não-familiar” com algo conhecido é *representar*, dar substância concreta ao abstrato, usando para isso o que Moscovici chama de “estoque de palavras” referentes a objetos específicos a partir do qual é possível dar-lhes sentidos concretos equivalentes..

As informações que circulam sobre o objeto (estoque de palavras e ou imagens) sofrem uma triagem em função de condicionantes culturais (acesso diferenciado às informações em decorrência da inserção social do sujeito) e, sobretudo, de critérios normativos (guiados pelo sistema de valores do grupo), de modo a proporcionar uma imagem coerente e materializada do objeto da representação. O resultado dessa organização é chamado por Moscovici de *núcleo figurativo, um complexo de imagens que*

*reproduz um complexo de idéias*, um paradigma que possibilita a construção estilizada do objeto. O núcleo figurativo absorve o excesso de significações, sintetiza, concretiza e coordena os elementos da representação, os quais, partilhados e confirmados através da conversação, se tornam o real para aqueles que as constroem<sup>63</sup>.

Há uma convergência entre a ação do sujeito e o papel do conhecimento social nos processos de aprender e representar. Os sujeitos *buscam sentidos* no (seu) mundo *para aproximar-se do “novo”* e, ao mesmo tempo, *os colocam ao lado das novas percepções do real* (percepção que pode ser conceitual, procedimental ou um outro sujeito). Esse processo lhes que permite construir uma imagem para este “novo objeto” que é revestido de uma forma significativa. Nesse sentido, (Moscovici, 2003: 55) enfatiza que as representações têm sempre um caráter simbólico: a “imagem” substitui o “conceito”: (...) *em seu todo a dinâmica das relações é uma dinâmica de familiarização, onde objetos, pessoas e acontecimentos são percebidos e compreendidos em relação a prévios encontros e paradigmas.*

Mais do que a “reprodução” de teorias, os sujeitos são re-constructores permanentes, nos planos cognitivo/afetivo e social, dos conceitos, teorias e conhecimentos que circulam na sociedade. Desse princípio emerge a necessidade de investigar o papel de crianças e adolescentes enquanto sujeitos sociais e seus processos de *internalização*, das práticas sociais de sua comunidade e das estruturas de pensamento presentes nesta. (Vygotsky, 1984)

A criança (e o adolescente) é um sujeito socialmente “incompetente” para atuar de forma independente no mundo. Assim, na família, na comunidade e depois na escola ela entrará no universo de representações sociais que lhe possibilitarão construir sua identidade e situar-se com autonomia no mundo social. Articulando às contribuições de Vygotsky, a compreensão da cognição infantil promove uma “nova” óptica sobre a criança e suas possibilidades: estas deveriam ser o centro do processo de aprendizagem e desenvolvimento, seja no grupo social ou na escola.

---

<sup>63</sup> A estabilidade do núcleo figurativo, bem como sua materialidade, lhe confere o estatuto de referente e de instrumento para orientar as percepções e julgamentos sobre a realidade. De posse desse paradigma, criam-se fórmulas, clichês e imagens – sínteses; elementos antes distintos são agregados em torno deste. A diferenciação entre imagem e realidade é esquecida e assim, o núcleo figurativo de um conceito é separado de seu contexto original e, pelo seu uso contínuo, adquire independência, deixa de ser signo para ser aceito como uma realidade ou réplica de uma realidade. Num segundo momento, a imagem é assimilada e o que é *percebido* substitui o que é concebido. As imagens, como elementos da realidade tornam-se elementos do pensamento.

A partir das investigações teóricas e empíricas não se concebe a criança e o adolescente como “incompetentes”, mas almeja-se compreender suas competências, as habilidades que conseguiram desenvolver e as especificidades de seu pensamento. Na elaboração e reelaboração de conceitos, são diversas as “ferramentas” e signos disponíveis socialmente às crianças e adolescentes como mediadores em seu processo de aprendizagem.

*A escola faz nós aprender e educação e escola e muito boa para todos(...) Nós aprende História, Geografia, Português, Matemática, Inglês e Ciências. Antigamente a escola so tinha 6 salas e dois andares(...) Também a escola serve para brincar na física e no intervalo só que primeiro A escola é muito importante para estudar para quando nós crescermos para podermos trabalhar.”*

**Aluno B. - 11 anos, produção de texto sobre sua escola.**

Na fala do aluno B., o encontro e o desencontro de representações sobre a instituição escolar: o que a escola precisa ser, o que ele quer que ela seja e o que a instituição poderia ser – a garantia do seu futuro como cidadão-trabalhador: *a escola é para aprender, também serve para brincar, mas só no intervalo, pois sua função primeira e por isso ele, menino, está ali, é o conhecimento que o possibilitará crescer e trabalhar.*

Da aproximação das teorias decorrem duas questões: quais as contribuições que o desenvolvimento das estruturas mentais da criança exerce na sua aquisição de representações sociais? E por seu lado, qual o papel das representações sociais no desenvolvimento das estruturas cognitivas e afetivas das crianças, particularmente as relativas ao pensamento histórico?

Para educadores e pesquisadores da educação voltados para a investigação da aprendizagem essas questões se articulam com a própria noção de “aprendizagem” como reconstrução pelo sujeito, da cultura e do conhecimento, seja este oriundo do senso comum ou da ciência. A aprendizagem nem sempre se evidencia em “desempenho”, sendo definida com um processo complexo de interações cognitivas, afetivas e sociais.

Ao investigar como as crianças representam temas e conceitos históricos, não se pretendeu responder a tais questões, pois elas estão além do escopo desse trabalho. Não obstante, o problema por elas exposto permite compreender as especificidades da aprendizagem em História e analisar aspectos encontrados nessa pesquisa.

No trabalho de campo, da observação à identificação e análise das idéias das crianças em História, foi se constituindo um quadro das principais representações das

crianças frente aos temas históricos trabalhados, à visitação a Capela, ao contato com fontes históricas diversas. Este quadro pode contribuir para o entendimento de como se constrói o pensamento histórico de crianças e adolescentes, indicando aos professores e pesquisadores a necessidade de aprofundar as investigações da cognição histórica com a contribuição de campos teóricos múltiplos.

Tanto para os conceitos de Vygotsky sobre o desenvolvimento sócio-cultural, quanto para a teoria das representações sociais e para os estudiosos da área da cognição histórica, o conhecimento não é um produto de ações inerentes à mente humana, tampouco um reflexo de influências do mundo social e da transmissão sistematizada de informações. Meu propósito foi aproximar teorias cujo pressuposto fundamental é: *o mundo, como os sujeitos o conhecem, é o mundo que é construído através de suas operações psicológicas.* (Duveen, 1994: 262).

Nesse sentido, as representações como formas de conhecimento construtivas, ou *estruturas estruturantes*, constituem o mundo tal como ele é conhecido e as identidades que elas sustentam garantem ao sujeito um lugar nesse mundo (Duveen, 1994: 267). Outro pressuposto presente nessas teorias é a compreensão da criança, do aluno, como sujeito social que ao internalizar os sistemas de signos de sua coletividade, o faz de maneira interativa com esta, por meio de processos cognitivos autônomos. Essa ação do sujeito cognoscente permite que em seu desenvolvimento e processo de aprendizagem construa novos significados para o conhecimento transmitido, possibilitando-lhe expressar sua relação com o mundo ao mesmo tempo em que consegue situar-se nele<sup>64</sup>.

A pesquisa empírica em situações de aprendizagem formal permite mostrar essa “autonomia” do sujeito, que em sua ação de conhecer, constantemente aproxima os conceitos que lhes são apresentados àqueles que ele adquiriu e reelaborou ao longo de sua vida, buscando (re) significá-los<sup>65</sup>. Nesse processo de reconstrução, os conceitos apresentados pela escola são apropriados pelos alunos, transformados em um conhecimento diferenciado daquele que foi transmitido. Esse novo conhecimento terá a marca de representações que circulam em seu grupo social, mas também as marcas das

---

<sup>64</sup> Moscovici (2003: 190) reconhece uma relação de proximidade entre a psicologia social e a psicologia do desenvolvimento. Ambas estariam preocupadas com os mesmos objetos. A primeira no espaço e a segunda no tempo, a primeira na dimensão externa e a segunda na dimensão interna. Se para os psicólogos do desenvolvimento a questão é compreender *como a criança se desenvolve enquanto sujeito social*; os psicólogos sociais não podem ignorar que *todo sujeito tem uma história, um percurso particular de desenvolvimento* que interfere em sua interação com o mundo social.

<sup>65</sup> Estes são comumente denominados de “conhecimentos prévios”, ou seja, precedentes à intervenção pedagógica, ao processo de aprendizagem formal de conceitos.

operações cognitivas possíveis à criança naquele momento, suas habilidades com as linguagens que utilizam para expressar seu pensamento e sua competência para operar com noções históricas.

### **2.3. Representações, Conceitos e Aprendizagem em História**

A aprendizagem histórica refere-se aos processos cognitivos e afetivos envolvidos no desenvolvimento de conceitos históricos; às habilidades e significações construídas a partir do contato com o passado através do conhecimento histórico produzido no campo do senso comum ou no campo científico.

O conhecimento histórico diferencia-se de outros tipos de conhecimento pela centralidade da dimensão temporal - a perspectiva de investigação e análise das ações e pensamentos humanos no tempo. Nesse sentido, os historiadores definem a História como *um sistema de explicação das sociedades no tempo* (Le Goff, 1974), como *o estudo das mudanças na duração* (Bloch, 2001) ou *como o estudo da experiência humana no tempo* (Hobsbawn, 1998; Thompson, 1981)

Mudanças e continuidades, movimentos temporais diversos, ritmos e durações. O tempo histórico inclui a cronologia, a sucessão, a ordenação, a simultaneidade e a quantificação, mas não pode ser resumido a estas categorias. Sua natureza é ampla, profunda e marcada pela articulação de três dimensões: passado – presente – futuro. Não há homogeneidade, linearidade ou possibilidade de “retorno”. Ao contrário, como produto de ações e relações, formas de pensar e agir dos seres humanos, experiências que variam ao longo de sua passagem, o tempo histórico é marcado pela multiplicidade e diversidade de aspectos e dimensões. Em cada momento histórico, cada sociedade construiu sentidos para o tempo, articulando relações diferenciadas entre permanências e rupturas com o passado, bem como perspectivas de futuro e assim produziu conhecimento, construiu cultura.

Pensar a temporalidade das ações humanas em sociedade é um desafio, em diferentes gradações, para historiadores, educadores, crianças, adolescentes, jovens e adultos. No campo teórico da disciplina, no campo do desenvolvimento cognitivo e no educacional, mais um desafio se apresenta: a caracterização do processo de aprendizagem histórica a partir da natureza do conhecimento histórico; como categorias e atividades centrais do pensamento histórico – noções de tempo, estabelecimento de relações entre

evidências, interpretação, crítica e produção de narrativas, por exemplo – são construídas pelas crianças?

Em meados da década de 1960, as pesquisas na área da aprendizagem histórica se iniciam, principalmente na Inglaterra, Estados Unidos e Canadá. Desde então, os pesquisadores estudam sistematicamente os princípios e estratégias de aprendizagem histórica em crianças, adolescentes e adultos. As primeiras pesquisas possuíam um caráter generalista e partiam da categorização do pensamento em dois níveis – concreto e abstrato - baseadas nas contribuições da epistemologia genética de Jean Piaget. Atualmente, as pesquisas na área tomam como pressupostos teóricos *a natureza do conhecimento histórico* e como pressuposto metodológico, *a análise das idéias que os sujeitos manifestam em e sobre a História*. Através de tarefas concretas, os estudos realizados distanciam-se dos critérios e limites dos estágios de desenvolvimento piagetianos.

Os estudos desenvolvidos por R. Hallam no final dos anos de 1960 e na década seguinte partiram de pressupostos generalistas para identificar a capacidade de crianças e adolescentes pensarem historicamente. Através das investigações realizadas, Hallam e seus colaboradores ressaltaram as dificuldades e obstáculos do desenvolvimento do raciocínio histórico por crianças. Suas pesquisas indicavam que, diferente dos resultados encontrados por Piaget, para quem as crianças ascendem ao pensamento formal em torno dos 12 anos, os adolescentes pesquisados só ascendiam ao pensamento concreto por volta dos 12 anos e ao pensamento formal, necessário para o trabalho com História, por volta dos 16 anos ou ainda mais tarde.

Num primeiro momento, a existência de dificuldades e ausência de habilidades do pensamento formal exigida pela natureza do pensamento histórico, levou a conclusão de que haveria pouca possibilidade de desenvolvimento do raciocínio histórico em crianças e adolescentes antes dos dezesseis anos. Os resultados destas pesquisas subsidiaram propostas de exclusão da disciplina nas séries iniciais da educação básica em alguns países.

As críticas aos pressupostos de Hallam<sup>66</sup> apontaram a extrema rigidez no emprego da teoria dos estágios de Piaget, tendo como pressuposto o desenvolvimento do raciocínio lógico a partir das ciências exatas, bem como o reducionismo ao trabalhar com as especificidades do pensamento histórico, restringindo-o ao pensamento formal. Nesses estudos, considerava-se a concepção *da história narrativa tradicional dos grandes feitos, dos grandes acontecimentos e grandes homens*, como avaliou Thompson “*O critério para*

---

<sup>66</sup> Booth, 1978; Dickinson & Lee, 1978, 1984; Peel, 1972; Thompson, 1973; apud BARCA, 2000: 23 – 41.

*progressão em História não deveria ser o da quantidade de informação factual adquirida, mas o do progresso alcançado em nível de pensamento histórico*”. (Thompson, apud Barca, 2000: 25).

Portanto, não será apenas o domínio de operações sobre o tempo físico (ordenação, sucessão, duração, simultaneidade, formas de medida do tempo) nem de *informações factuais sobre o passado*, que garantirá que crianças e adolescentes possam raciocinar historicamente. O sentido do tempo pressupõe o sentido de historicidade – articulação da existência no passado e no presente.

Os críticos das “investigações generalistas”, na década de 1970, iniciaram a realização de estudos presididos pela lógica histórica, tomando como elementos de pesquisa os conceitos relativos a natureza do conhecimento histórico. Os trabalhos de Dickinson & Lee, publicados em 1978 e em 1984, por exemplo, mostraram a possibilidade de criação de um modelo de progressão de idéias em História. Ashby, Dickinson & Lee<sup>67</sup> investigaram idéias das crianças e jovens a respeito de conceitos de segunda ordem como *compreensão, explicação, evidência* (interpretação das fontes), *causalidade, temporalidade e variação da narrativa em História*. Para Lee (2003), as pesquisas permitem sintetizar construtos sobre a progressão da compreensão em história pelas crianças. Segundo o autor,

*A progressão é distinta de uma noção de agregação de informação substantiva e pode ser facilmente seguida em termos de conceitos de segunda ordem. As crianças revelam idéias tácitas acerca desses conceitos históricos, mesmo se nada de explícito lhes é ensinado acerca deles. Estes conceitos tácitos de segunda ordem afetam profundamente o seu raciocínio substantivo e é possível identificar níveis de progressão no desenvolvimento desses conceitos históricos (...). É possível sintetizar algumas idéias gerais sobre os níveis de progressão: os níveis de progressão são constituídos por idéias interligadas, aumentando progressivamente de poder de nível para nível.* (Apud Barca, 2000: p. 30).

Os estudos de como as crianças e jovens lidam com a natureza do conhecimento histórico, primaram por investigar as compreensões dos estudantes acerca de conceitos de segunda ordem, no entanto, não criaram procedimentos para investigação do

---

<sup>67</sup> Projeto CHATA – Concepts of History and Teaching Approaches, implementado no Instituto de Educação da Universidade de Londres, na década de 1990 propunha investigar as idéias das crianças sobre narrativa em História. As investigações realizadas por Roselyn Ashby exploraram os conceitos dos alunos relativos à investigação histórica e à explicação histórica. Foram trabalhados mais de 300 alunos dos 3º, 6º, 7º e 9º anos. Os resultados começaram a ser publicados em 2000. (Lee, 2001: 16; Ashby, 2003: 37-57)

desenvolvimento do pensamento histórico<sup>68</sup>. Estas pesquisas criaram a possibilidade de classificar as idéias em níveis que permitem acompanhar o desenvolvimento da compreensão dos alunos, de como interpretam textos – narrativas e evidências - mas não as operações intelectuais e atitudes inerentes à produção do conhecimento histórico (Laville, 2005: 33).

Outros investigadores, nos Estados Unidos e Canadá<sup>69</sup>, realizaram pesquisas para mostrar os critérios epistemológicos que estão na base do raciocínio histórico entre crianças e adultos. Essas pesquisas têm trabalhado com os conceitos de *significância histórica, mudança, evidência e narrativa* e sua principal conclusão é a de que as crianças chegam à escola com um conjunto de idéias relacionadas à História. Essas idéias são adquiridas na família, na comunidade e através da mídia. Para eles, estas constituem a base em que os educadores devem atuar para ajudar na construção de idéias mais elaboradas, relativas à natureza do conhecimento histórico.

A partir das pesquisas inglesas, investigações sobre a aprendizagem histórica têm sido realizadas, em Portugal principalmente por pesquisadores da Universidade do Minho. Isabel Barca publicou, em 2000, o estudo: “*O pensamento histórico dos jovens. Idéias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica*”. A pesquisa tinha o objetivo de identificar como os jovens entendiam a existência de diferentes explicações para um mesmo acontecimento histórico. A partir das respostas dos alunos a uma questão em que se utilizaram quatro textos diferentes, acompanhados de um conjunto de fontes primárias e secundárias, a autora analisou as idéias destes sobre o caráter provisório da explicação histórica. Estas foram classificadas em cinco níveis conceituais<sup>70</sup>.

Os resultados das diversas pesquisas realizadas na área da aprendizagem histórica mostram a necessidade de investigação do papel da disciplina na formação de estruturas cognitivas, através de competências<sup>71</sup> relativas ao conhecimento histórico. As dimensões

---

<sup>68</sup> Notadamente os trabalhos realizados por Ashby (1998) sobre a *compreensão de evidência histórica*; Barca (2001) a respeito *das explicações provisórias em História*; Lee (2000) sobre o desenvolvimento da *empatia histórica* e Ribeiro (2004) sobre a *compreensão do objeto como fonte arqueológica*.

<sup>69</sup> Barton, 2001; Barton & Levstick, 2001 Apud Barca, 2001: p. 15.

<sup>70</sup> No estudo de Barca (2001: 17), o nível mais sofisticado foi encontrado numa pequena parcela de estudantes e, em todos os anos de escolaridade foi valorizada a explicação multifatorial, ou seja, quanto mais fatores explicativos melhor a qualidade da versão historiográfica, sem preocupações com a objetividade. Outro aspecto demonstrado pela pesquisa foi a existência de idéias mais elaboradas entre crianças mais novas e com menor escolaridade.

<sup>71</sup> O conceito de “competência” é tomado como uma visão integrada da cognição. Perrenoud (2000: 15) descreve o conceito de competência como “uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação”. Não é simplesmente um “saber-fazer”, pois em sua definição, o autor considera que necessitam da mobilização de recursos; que só é pertinente em situação, ou seja, em contexto e o exercício da competência articula operações mentais complexas.

básicas da temporalidade, localização espacial e contextualização, possibilitam identificar os referenciais e estratégias com as quais as crianças constroem o pensamento histórico. (Barca 2001; Lee 2001). As competências do pensamento histórico implicam no domínio de três elementos essenciais na História - utilização de fontes (investigação), a comunicação (narrativa) e a compreensão histórica<sup>72</sup>. Para Barca (2001: 01) tais competências relacionam-se ao saber: a) ler, compreender e interpretar textos em História e fontes históricas diversas – em suportes diversos, com mensagens diversas; b) confrontar fontes em suas mensagens, intenções e validade; c) selecionar fontes, para confirmação e refutação de hipóteses; d) entender – ou procurar entender – o “nós” e os “outros” - em diferentes tempos e espaços; e) levantar novos problemas, novas hipóteses para investigação – o que constitui, afinal, a essência da progressão do conhecimento.

*O saber histórico genuíno constrói-se, com base nos significados tácitos que cada sujeito atribui às mensagens, por inferência sobre múltiplas fontes, diversas no seu suporte e nos seus pontos de vista. O pensamento histórico não se limita a uma interpretação parcelar e linear das fontes; alimenta-se de narrativas progressivamente construídas, criticadas e reconstruídas. Este caminho é percorrido por quem interpreta, por quem aprende e é essencial para a construção de sínteses progressivamente contextualizadas. A apreensão do contexto de uma situação histórica deverá, sobretudo ser encarada como um ponto de chegada na aprendizagem, mas um ponto de chegada sempre provisório, mesmo entre adultos historicamente educados. (Barca, 2001: 02).*

Os trabalhos que investigaram as idéias das crianças mostraram a importância de criar modelos de análise que partem da “lógica histórica” para compreender como crianças e adolescentes desenvolvem explicações e conceitos históricos. Demonstraram também que o desenvolvimento das idéias *em* e *sobre* História não depende apenas da idade ou do respectivo estágio de desenvolvimento. Os pesquisadores observaram um desenvolvimento irregular da compreensão em História e do pensamento histórico, progredindo gradualmente e com oscilações dos níveis mais simples aos mais complexos e sofisticados.

O pensamento histórico depende de um processo de desenvolvimento cognitivo articulado a um processo de aprendizagem de conceitos da disciplina. Pensar

---

<sup>72</sup> O conceito de compreensão histórica pode parecer amplo, porém no sentido que Lee (2003:19) o define indica a capacidade de compreender as articulações entre intenções, circunstâncias e ações das pessoas no passado.

historicamente requer capacidades cognitivas distintas, porém se articuladas às funções e objetivos sociais da disciplina, instrumentalizam o sujeito que, ao compreender as ações, pensamentos e projetos humanos no tempo, experimentam a temporalidade como forma de orientação na vida prática, na forma de memória e com espírito crítico para reconhecer e combater manipulações históricas. (Matozzi, 1998; Rüsen, 2001).

Entre as capacidades cognitivas do pensamento histórico, destacam-se as de identificar e explicar permanências e rupturas entre passado, presente e perspectivas de futuro; a capacidade de relacionar acontecimentos e seus estruturantes de durações e ritmos diferenciados; identificar ainda simultaneidade de acontecimentos no tempo cronológico; capacidade de relacionar diferentes dimensões e aspectos da vida social em contextos sociais diversos. E, principalmente, supõe que o sujeito identifique em seu cotidiano, nas relações sociais, políticas, econômicas e culturais, a presença de elementos do passado, nas relações de continuidade com o presente em toda sua complexidade.

Como as investigações em cognição histórica têm mostrado, crianças e adolescentes desenvolvem o raciocínio histórico em níveis relativamente elaborados quando as situações de aprendizagem se apresentam significativas, em especial quando consideram suas vivências e conhecimentos e representações. As pesquisas mostram que, em contextos de ensino expositivo, factual, cujas orientações seguem o padrão “perguntas e respostas”, os estudantes desenvolvem procedimentos para recepção passiva das informações, úteis apenas nos momentos de “exercícios e provas”. Esses procedimentos os levam a conceber e relacionar-se com a História como um acúmulo de informações sobre o passado, que não têm relação com o presente. Um conhecimento em que não há necessidade de contestação, crítica ou validação.

Na perspectiva de construção do pensamento histórico, Moniot (1993), chama a atenção para a diferença entre “saber História” e “aprender com a História”. A aprendizagem histórica ou “aprender com a história” é um processo de construção, ao longo da escolarização, de habilidades e competências que permitem aos sujeitos compreender e manipular as especificidades do tempo histórico, desenvolver a compreensão narrativa, transitar pelos sentidos da memória e ser instigados pela necessidade, ou uso significativo, da cronologia, da datação e da duração. Esse processo tem como objetivo compreender a sua realidade, as representações construídas no passado e no presente e, empreender perspectivas de futuro, individual e coletivo.

O pensamento histórico pode ser definido como uma qualidade ou capacidade intelectual e afetiva de relacionar-se com o tempo, para além da constatação de sua passagem, das mudanças inexoráveis e da memória individual. O pensamento histórico abrange mais do que a compreensão das mudanças, segundo Lavielle (2002: 02), requer habilidades semelhantes ao trabalho do pesquisador. Os historiadores realizam, não apenas uma reconstituição do passado, mas uma crítica que envolve a habilidade de isolar um problema, analisar suas partes e construir uma interpretação expressa em narrativas, conjugando para isso, a curiosidade, a empatia, a imaginação histórica, baseadas em fontes e processos de racionalização.

Assim, os estudantes, ao entrarem em contato com o passado historicamente construído deveriam aprender a aplicar operações cognitivas que envolvem o pensamento histórico, compreendendo como esse conhecimento é construído através procedimentos usados pelos historiadores: a investigação, a análise, a interpretação e a construção narrativa.

*O caminho que os alunos devem percorrer é o que conduz do leitor de textos históricos incompetente ao leitor versado; do reconstrutor espontâneo do passado ao reconstrutor metódico; do observador inconsciente dos signos da história ao observador consciente; do receptor acrítico das representações do passado ao receptor crítico. (Mattozzi, 1998: 39)*

Para Rüsen (1992), a aprendizagem histórica também é um processo de “*internalização das experiências do tempo expressa em competência narrativa*”. Especificamente, é constituída pelas habilidades de narrar uma experiência relacionada com o passado; pela capacidade interpretativa que relaciona temporalidades amplas – experiências do passado, compreensão do presente e expectativas de futuro – e, finalmente, pela necessidade de referências temporais para explicar a vida cotidiana. Para o autor, a aprendizagem histórica é uma qualidade específica do desenvolvimento cognitivo da consciência histórica. Rüsen define que a consciência histórica relaciona “ser” e “dever” em uma narração significativa dos acontecimentos do passado. O objetivo dessa construção narrativa é tornar inteligível o presente e conferir uma expectativa futura a essa atividade atual. Portanto, a consciência histórica tem uma “função prática” de conferir à realidade uma direção temporal, uma orientação que pode guiar a ação intencionalmente por meio da mediação da memória histórica.

Dialogando com Rüsen, C. Laville (2002) atenta para o fato de que a função prática da *consciência histórica* na criação de sentidos comuns para os grupos em sua compreensão da realidade e perspectivas de futuro precisa ser articulada ao desenvolvimento do *pensamento histórico* enquanto “ferramenta” cognitiva para compreensão da historicidade do presente e do futuro. Para ele, dessa forma a aprendizagem da História contribuirá definitivamente ao capacitar os sujeitos para resistirem à imposições de “*consciências históricas forasteiras*”<sup>73</sup>. Compreendo que a preocupação de Laville reflete a necessidade de explicitação do papel da aprendizagem da História, enquanto processo cognitivo, na formação crítica e processo de socialização, na educação *com e para* os valores da Democracia.

Tem-se, portanto, amplas expectativas para os resultados dos processos de aprendizagem histórica – a capacidade de pensar a realidade com as estruturas do pensamento histórico, produzindo orientações e ações voltadas para a construção de uma sociedade democrática. No entanto, acompanhar esse processo de aprendizagem tem revelado questões complexas e por vezes colocado em questionamento tais expectativas e objetivos.

#### **2.4. Aprendizagem Conceitual em História**

As disciplinas científicas possuem sistemas conceituais e bases de dados próprios, assim como procedimentos, que as diferenciam uma das outras. Procedimentos e atitudes intelectuais podem ser compartilhados por diferentes áreas como, por exemplo, a produção e compreensão de diversas linguagens, inferências, metodologias de pesquisa, curiosidade intelectual. No entanto, o mais específico de uma disciplina são os elementos que compõem a sua trama conceitual.

No campo educacional, as peculiaridades conceituais das áreas de conhecimento exigem, de pesquisadores e educadores, a investigação de questões relativas a como crianças e adolescentes aprendem conceitos científicos; como desenvolvem habilidades e competências em determinada disciplina; quais as melhores formas de intervenção pedagógica para a aprendizagem conceitual. Uma das questões norteadoras desta pesquisa

---

<sup>73</sup> Laville está preocupado com o “uso” do conceito de *consciência histórica* no retorno de uma educação histórica voltada para a criação de “identidades comuns”, nacionais ou supranacionais, que ofusquem e calem as diferenças, diversidades da história concreta, podando as liberdades do pensamento crítico, individual e coletiva.

é a de como podemos caracterizar a aprendizagem de conceitos por crianças e adolescentes, particularmente de conceitos históricos.

A aprendizagem conceitual, como já apresentado, tem sido objeto de investigação de estudiosos do campo da psicologia do desenvolvimento através de duas grandes vertentes: as pesquisas em Epistemologia Genética, desenvolvidas por Jean Piaget, e os estudos baseados na teoria do Desenvolvimento Sócio-Cultural de Vygotsky e nos experimentos empreendidos por ele e seus colaboradores.

Segundo as pesquisas de Piaget, as crianças devem adquirir, ao longo do processo de desenvolvimento, grande parte das categorias e conceitos que os adultos utilizam em sua vida cotidiana para ordenar, compreender e dar sentido a tudo que os cerca. Para as crianças as alterações na aparência dos objetos representam alterações na sua natureza. Conceitos e categorias possibilitam que se reconheçam classes de objetos aos quais se atribui característica semelhante, além de algumas alterações aparentes.

Porém, às características dos conceitos cotidianos, os conceitos científicos – todos, ou pelo menos a maioria, aprendidos por meio de processos pedagógicos – agregam o pertencimento a alguma disciplina, a sistemas conceituais organizados. Um conceito científico não é um objeto isolado, mas elemento de uma rede de conceitos. Portanto, sua aprendizagem será sempre mediada por outros conceitos. (Vygotsky, 1998: 116).

A característica fundamental dos conceitos científicos é a de que um conceito está sempre relacionado a outros conceitos, de modo que, sua compreensão só é possível se for estabelecida uma rede de relações significativas entre os mesmos. Essa característica dos conceitos científicos coloca uma condição fundamental para a aprendizagem conceitual: para aprender um conceito o sujeito precisa estabelecer relações significativas deste com outros. Quanto mais elementos forem articulados na rede conceitual que o sujeito possui em determinada área ou disciplina, maior será a sua capacidade de estabelecer relações significativas e, portanto, chegar a compreensão dos fatos e conceitos que compõem a área.

A tese de Vygotsky sobre o papel da formação dos conceitos científicos é que a partir de sua aprendizagem, rudimentos de sistematização são elaborados pela mente infantil e depois transferidos para a compreensão de conceitos espontâneos, mudando a estrutura psíquica de cima para baixo. (Vygotsky 1998: 117):

*Embora os conceitos científicos e espontâneos se desenvolvam em direções opostas, os dois processos estão intimamente ligados. É preciso que o desenvolvimento de um conceito espontâneo tenha alcançado certo nível para que a criança possa absorver um*

*conceito científico correlato (...) ao forçar sua lenta trajetória para cima um conceito cotidiano abre caminho para um conceito científico e o seu desenvolvimento descendente (...) os conceitos científicos, por sua vez, fornecem estruturas para o desenvolvimento ascendente dos conceitos espontâneos da criança em relação à consciência e ao seu uso deliberado. Os conceitos científicos desenvolvem-se para baixo por meio dos conceitos espontâneos; os conceitos espontâneos desenvolvem-se para cima por meio dos conceitos científicos.*

Nesse sentido, a aprendizagem de conceitos em qualquer disciplina tem como premissa ocorrer, necessariamente, dentro de um processo de aprendizagem significativa<sup>74</sup> em que, a relação dos conceitos apresentados com os conhecimentos anteriores (espontâneos ou científicos) do sujeito promove uma compreensão gradativa e efetiva dos novos conceitos. Frente a essa condição essencial, os conhecimentos e a estrutura cognitiva de que dispõem os alunos, a partir de suas vivências e experiências de grupo, fruto de condições sociais, culturais e psíquicas, para a aprendizagem, não devem ser apenas valorizados como *conhecimentos prévios*, mas como aportes, cognitivo e social, que os alunos dispõem para a aprendizagem de conceitos na escola.

A idéia de valorização dos conhecimentos construídos pelos alunos ao longo da sua vivência social como o ponto de partida para as intervenções docentes, tem sido abordada e defendida por vários autores, com enfoques diferenciados. Para alguns os “conhecimentos prévios” são parte de uma estratégia de ensino que procura “facilitar” e “significar” (externamente) o objeto da aprendizagem; para outros é condição essencial para a realização dos objetivos da educação, a transformação subjetiva e social e, para outros são essenciais para articular os conceitos espontâneos dos estudantes (senso comum) com os conceitos científicos, buscando a contextualização dos conteúdos de aprendizagem<sup>75</sup>.

---

<sup>74</sup> A idéia central do conceito de aprendizagem significativa é a de que o processo de aprendizagem é produto de um esforço deliberado para relacionar novos conhecimentos aos já existentes na estrutura cognitiva, com o estabelecimento de relações entre experiências e acontecimentos com o novo objeto, bem como o envolvimento afetivo para relacionar novos conhecimentos com aprendizagens anteriores. (Ausubel, 1978, apud Coll, 2000: 32 -33)

<sup>75</sup> As contribuições de Freire (1967, 1970, 1992) indicam que os conteúdos dos processos pedagógicos devem ser construídos a partir da identificação, nos contextos locais e também nos mais amplos, das diversidades e desigualdades que compõem a realidade social, e que se expressam e são compreendidas de diferentes formas pelos sujeitos. Pérez-Gómez (1998) destaca que o “principal desafio didático” está em contextualizar as tarefas de aprendizagem dentro da cultura da comunidade, na qual os conteúdos a serem aprendidos adquirem significado na vida cotidiana. Na historiografia, a concepção que entende o ensino de História como *o estudo da experiência humana no tempo* (Hobsbawn, 1998; Thompson, 1981), permite organizar os conteúdos de ensino em eixos temáticos, um trabalho a partir das experiências, histórias dos grupos e problemas da comunidade, configurando novos sentidos para as experiências pessoais e coletivas no contribuindo para a construção de identidades e da consciência histórica.

Além dessas abordagens dos “conhecimentos prévios” dos alunos, para explicitar o seu papel em relação à aprendizagem do conhecimento histórico é necessário relacionar suas características, analisar os conteúdos que os compõem, como são expressos, suas contribuições e limitações. Os conhecimentos que as crianças têm quando chegam à escola são formados a partir de elementos constituintes do mundo social em que estão inseridos. Esses conhecimentos são denominados de *prévios*, pois por suas características e origens, são formados anteriormente ao contato com o conhecimento científico em algum momento da vida escolar. São constituídos, na maioria das vezes, de conteúdos do senso comum, originados nas interações sociais estabelecidas desde o seu nascimento.

As pesquisas em diversas áreas dispõem de dados significativos sobre os conhecimentos dos alunos em relação às Ciências Naturais, Sociais e à Matemática<sup>76</sup>. Em História, diversos trabalhos<sup>77</sup> têm apontado para os conteúdos desses conhecimentos, suas características e papel na aprendizagem de conceitos históricos. Em cada área de conhecimento, os chamados *conhecimentos prévios* dos alunos diferem em conteúdo e, também, em sua natureza – alguns conhecimentos são mais conceituais, outros procedimentais; uns mais descritivos e outros mais explicativos. Esses aspectos podem variar ainda em relação à idade, instrução anterior, habilidades e interesses pessoais, aspectos sociais e culturais, bem como os relativos à inserção social da disciplina ou dos conceitos por ela trabalhados.

A primeira característica dos conhecimentos prévios é de que se assemelham às *representações pessoais* porque são *construções pessoais*, elaboradas de modo “espontâneo” pelos alunos, ou seja, não foi objeto de “ensino deliberado”, mas produto das interações sociais cotidianas. Portanto são ou estão impregnados de conceitos e representações construídas no seu grupo social. Alguns deles são, de fato, anteriores ao processo de escolarização, pois desde o nascimento a criança interage com o mundo e aprende as propriedades dos objetos, a interpretar fenômenos, comportamentos e reações, a compreender desejos e intenções, a se posicionar frente aos acontecimentos e situações-problema. Nesse processo, formam-se os conceitos com os quais as crianças irão operar socialmente e, embora estes sejam, com grande frequência, incoerentes em relação aos

---

<sup>76</sup> Pozo, 1992; Carretero, 1989, Resnik e Ford, 1981, apud POZO, 2000.

<sup>77</sup> Barca (2000; 2001), Bittencourt (2002), Lee (2002) Melo (2002), Miranda (2003), Oliveira (2003), Siman (2003), para citar alguns.

*conceitos científicos* apresentados pela escola, não o são dentro do universo da vida prática, da experiência cotidiana. Tais conhecimentos são acionados pelo sujeito quando há necessidade de entendimento de algo novo, como um conceito, um acontecimento, um objeto, buscando assimilá-lo ao seu universo social e cognitivo.

Mesmo com a característica de construções pessoais, esses conhecimentos são compartilhados por diversas pessoas, com idades, nível de instrução, formação e pertencimento a grupos diferentes. Segundo Pozo (2000: 39), podem também transcender no tempo, aparecendo nos alunos atuais idéias e hipóteses de filósofos e cientistas de períodos passados.

Os conhecimentos e concepções dos alunos são em geral estáveis e resistentes à mudança, muitas vezes persistindo apesar do tempo de escolarização e contato com procedimentos e linguagens científicas. Outra característica é o seu caráter implícito frente aos conceitos explícitos da ciência. Desse modo, nem sempre é possível ter acesso aos conhecimentos prévios dos alunos através da linguagem, sendo necessárias atividades que os ajudem a explicitar suas idéias, a expor e construir hipóteses. Outra característica é que esses conhecimentos dão maior destaque à “utilidade” do conhecimento ou conceito do que à sua “validade” ou “verdade”, como ocorre com os conceitos científicos, do que decorre a resistência à mudança conceitual.

A persistência de conceitos intuitivos, espontâneos, construídos previamente à aprendizagem escolar pode ser explicada pela especificidade ou particularidade dos mesmos, enquanto os conhecimentos científicos são mais gerais, não se referindo necessariamente a uma situação concreta. Assim, alguns alunos permanecem em seus conhecimentos “prévios”, por exemplo, interpretando fatos sociais em termos idealistas ou personalistas são apresentados em filmes, novelas e programas televisivos, não aplicando conceitos sociais ou históricos para explicá-los. (Pozo, 2000: 41). Podem também, apesar do contato com o conhecimento histórico através de diferentes versões do passado, entender a história como algo ininteligível, como descrição de acontecimentos sem necessidade de questionamento e validação.

Como são diversos os tipos de idéias, hipóteses e conhecimentos prévios dos alunos, suas origens também serão. Diversas também têm sido as explicações para a sua constituição, como as causas psicológicas (domínio da percepção e uso de raciocínio causal simples); a influência da cultura e da sociedade (atribuídas atualmente ao papel da linguagem e conteúdos dos meios de comunicação de massa) e de resultados indesejados

do processo de ensino que, em alguns casos ou não modifica os conceitos iniciais dos alunos, como origina novas idéias cientificamente equivocadas e mesmo errôneas.

As explicações apresentam causas e fontes diferentes para as idéias dos alunos (psíquica, social, ensino), no entanto, a compreensão de como se forma esse conhecimento será possível quando se analisar as implicações de cada uma dessas causas, ou da interação entre elas, de acordo como se apresentam em conteúdo e natureza em cada área do conhecimento. No caso do conhecimento histórico, as pesquisas mostram o predomínio da influência das dimensões social e cultural, expressa na forma de representações dos alunos que, não são “espontâneas”, mas construídas (ou adquiridas) através dos processos de comunicação e socialização dos grupos ao quais pertencem – família, relações sociais, meios de comunicação, etc. (Bittencourt, 2002: 77; Pozo, 2000: 41). Portanto, o aporte da teoria das representações sociais além de elucidar esse predomínio, possibilita um mergulho na compreensão de seu papel nos processos de aprendizagem das crianças e adolescentes.

A atenção no que P. Lee (2002) afirma a respeito da importância da investigação das idéias das crianças e jovens sobre a História, baseado na preocupação e reconhecimento de que “*diferentes leituras do passado são baseadas em diferentes maneiras de leitura do presente*”, conduz a reflexão para o entendimento de que as relações estabelecidas pelas crianças com o passado através das experiências cotidianas (família, *mass media* e da escola) comungam dos mesmos critérios de validação. Nas relações cotidianas os critérios de validação de um discurso são os da vivência, do testemunho. A “verdade” e a validade da narrativa sobre um acontecimento são atribuídas à “proximidade” espacial ou temporal do narrador a estes - o sujeito que “viu” a história acontecer. Esse critério transfere-se para validar o discurso de outros meios – notadamente a televisão, o cinema, os jornais, testemunhas “oculares” de acontecimentos no presente. Também, através de diferentes gêneros narrativos como contos, lendas e sagas, as crianças experimentam o passado em forma de ficção. A forma como essas histórias circulam socialmente não exigem a crítica das fontes ou da autoria, a interpretação é “pessoal”, não há questionamento e nem discussão de critérios de validação, o ponto de vista aceito é o da criação do autor.

Essas experiências justificam o presente / realidade e criam projeções do que é o passado, a história e também o que será o futuro. Por outro lado, há poucas oportunidades, mesmo na escola, de confronto entre as concepções infantis oriundas do senso comum ou

do contato com o passado representado na ficção (literária, televisiva, cinematográfica), os conceitos históricos e a natureza do conhecimento histórico, o que coloca a História escolar como mais um elemento nesse conjunto de “leituras”.

Na reflexão sobre os caminhos da aprendizagem histórica a questão é mais complexa do que saber se os alunos devem aceitar *uma* imagem do passado ou construir e usar narrativas próprias (Laville, 2002). A pesquisa empírica realizada mostrou que o que pode ser dito pelas crianças a respeito do passado é tão múltiplo, diverso, que inviabiliza a possibilidade de se propor uma única narrativa escolar, não só porque na realidade não existe uma, mas porque o objetivo almejado pela disciplina atualmente não é compreender “a História”, mas as formas possíveis de se conceber / construir o passado histórico, habilitando as crianças e os jovens para a sua reconstrução com base em seu próprio quadro conceitual. Mas, esse objetivo só será conquistado se, enquanto educadores e pesquisadores conseguirmos responder e compreender questões, que não são novas, mas continuam sendo fundamentais: primeiro, a dos meios que os estudantes possuem para construir o conhecimento histórico, suas capacidades cognitivas, representações mentais e sociais e a de que como a História trabalhada na escola atual pode fornecer como meios para fazê-lo (Lee, 2002; Laville, 2002).

No primeiro ponto, tem-se que a aprendizagem é um processo de ressignificação que produz uma multiplicidade, *um mosaico* de representações em torno da unidade conceitual trabalhada. O segundo, a qualificação do ensino da História como promotor de instrumentos conceituais para compreensão histórica da realidade, depende de um conhecimento profundo do primeiro e da organização de situações de aprendizagem que considerem as capacidades reais e potenciais dos estudantes, problematize conceitos espontâneos e representações com base na natureza do conhecimento histórico.

### Capítulo 3

## Conceitos e Representações do conhecimento histórico na sala de aula

A pesquisa empírica que fundamentou este trabalho foi realizada entre o início de maio e o final de outubro de 2005, com a observação de uma turma de alunos do primeiro ano do ciclo II na EMEF AZF, durante as aulas de História, duas vezes por semana, as terças e quintas-feiras.

Todos os alunos possuíam e utilizavam o livro didático de História<sup>78</sup>. A Professora Maria trabalhava em sala de aula seguindo a seqüência de conteúdos proposta pelo autor. Quando iniciei o acompanhamento das aulas a Professora havia trabalhado com os temas: *O que é história? Para que serve? Fontes Históricas; origem do homem: teorias criacionista e evolucionista. Estava começando a trabalhar os conceitos de tempo, definições de calendário, períodos históricos, linha do tempo.*

A maioria das aulas constituiu-se de: leitura de textos do livro didático, de literatura infantil e textos de literatura infantil ou de cunho informativo levados pela professora (Anexo 2), cópia de textos da lousa, resolução de questionários por escrito com correção individual, nos cadernos e, coletiva, através de discussões; exposições de temas e conceitos pela professora. Após escrever o que deveria ser copiada na lousa, a professora acompanhava a realização da atividade realizada pelos alunos, bem como a resolução das questões. Nas aulas em que acompanhei a resolução de questionários, as dúvidas dos alunos referiam-se principalmente ao significado de palavras desconhecidas. As intervenções da professora limitavam-se cobranças que primavam pela escrita correta das palavras, organização de frases e a disciplina dos alunos na continuidade da atividade.

Dois aspectos imediatamente observados nas primeiras aulas referentes à relação Professora e alunos chamaram-me a atenção. O primeiro deles, é a representação positiva dos alunos em relação à professora e à disciplina História. Em várias ocasiões as crianças manifestaram que aulas de História são as melhores, as preferidas. Na primeira aula que acompanhei e em várias outras, as crianças afirmaram não ter medo da matéria ou da professora, o que ocorre com outras disciplinas como Matemática, Português e Ciências.

---

<sup>78</sup> Silva, Francisco de Assis. *História: da pedra e do bronze à cultura greco-romana*. Ed. Moderna, 2001. Anexo 1. Plano de Curso de História para o Ciclo II.

Algumas crianças dizem não gostar muito da “matéria”, mas gostam da professora, devido ao bom relacionamento com elas.

Durante uma das conversas entre as crianças e eu, um grupo de cinco alunos disse que, em ordem de importância para a sua formação, História estava em segundo lugar, atrás apenas da Língua Portuguesa.

O segundo aspecto refere-se à forma como a Professora Maria conduzia as aulas expositivas. A preocupação da Professora em garantir a “fala” de diferentes alunos durante as exposições, explicações e correções de questionários, causava um alvoroço entre eles, com todos querendo falar ao mesmo tempo, opinar, responder corretamente. Também observei que, mesmo tendo uma postura rígida em relação à disciplina e à execução das tarefas, a Professora Maria mantinha uma aproximação afetiva com as crianças e estas sempre as recebiam com abraços, queriam saber sobre a vida pessoal, faziam elogios e até mesmo reclamações e críticas.

A dinâmica das aulas privilegiava a exposição dos temas pela Professora e a cópia de textos da lousa ou do livro didático e questionários também propostos pelo livro. Os alunos, apesar de algumas reclamações, pareciam “acomodados” a essa metodologia. A aula em que a professora propunha somente a cópia conseguia atenção maior dos alunos para com o tema trabalhado, bem como “controlava” melhor o “clima” da sala. Já nos momentos em que propunha a leitura ou escrita de textos, os alunos reclamavam, mostravam-se arredios, pouco interessados, cobravam se não iriam copiar nada.

Em algumas aulas a Professora levou textos de literatura infantil e textos informativos, digitados e reproduzidos para todos os alunos, que eram lidos oralmente pela turma. Essa leitura era bastante disputada entre os meninos e as meninas. Os “bons” leitores eram privilegiados com parágrafos maiores ou até com mais da metade do texto. Alguns alunos se escondiam para não ler, outros, apesar de pouca “desenvoltura” com a leitura oral, “brigavam” por um espaço para ler também, insistindo até conseguirem.

O acompanhamento dessas aulas, um total de dezessete, possibilitou a identificação de diversas idéias das crianças sobre o passado e a história, expressas no decorrer da apresentação de conceitos e fatos históricos pela Professora, das interações das crianças com a Professora e com os textos e atividades trabalhadas, das interações entre as crianças e, em alguns momentos, no diálogo com elas ou apenas ouvindo suas conversas.

O procedimento usado para registro e análise das produções das crianças em todas as atividades foi a transcrição ou digitalização das atividades e posterior categorização de

acordo com os elementos internos ao texto ou desenho. No corpo do texto da dissertação, apresento as falas, textos e desenhos das crianças, optando por manter a grafia e discursos originais, sem correções. Em alguns casos apenas há uma edição, onde recorto o excerto mais interessante para análise.

### 3.1. Tempo histórico: de que tempo, quanto tempo, qual tempo?

A partir da descrição de algumas aulas e das idéias das crianças, quero iniciar com algumas considerações sobre a presença de uma conceitualização presente no pensamento das crianças quando indagadas sobre a história, o passado ou sobre a definição de tempo histórico: *História é igual a passado, um tempo distante, fixado num espaço e que só pode ser acessado fisicamente – pela memória ou por um retorno no tempo.*

*Tempo histórico é um tempo bem antigo, bem longe de nós.*

**R. 11 anos**

*Os fósseis são vestígios históricos porque são antigos.*

**M. V. 11 anos**

*Nosso tempo não é histórico, porque nós temos relógio, sabemos as horas, os tempos de cada coisa.*

**K. 11 anos**

Esta idéia foi manifestada pelas crianças após a leitura do item do livro didático referente às diferenças entre tempo histórico, tempo geológico e tempo cronológico e a exposição dialogada realizada pela Professora sobre o conceito de tempo histórico. Na mesma aula, a Professora corrigiu oralmente um questionário do livro didático a respeito de fósseis e diferentes fontes históricas; o trabalho do historiador e o trabalho arqueológico, cientistas que investigam o passado.

As crianças possuem uma concepção de tempo baseada na experiência e consciência da sua passagem. Desta decorre que o conceito de *tempo histórico* é compreendido como um tempo “sempre do passado”, *distante* do presente. A falta de concretude que a idéia de “tempo” possui para as crianças é resolvida com a percepção dos elementos que marcam a sua passagem. O tempo é algo que passa, por isso sua imagem

mais significativa, mais familiar, é a do instrumento que mede essa passagem, o relógio. O Tempo é o relógio.

Quando confrontados com os conceitos de tempo histórico, tempo cronológico, períodos, datas e séculos, noções e conceitos relativos à complexidade de diferentes “tempos”, as crianças identificam o “tempo histórico” como um período de “acontecimentos distantes no tempo”, em que “tudo” seria diferente.

Dessa identificação, a representação de tempo histórico se estende ao conceito de passado e história. Tudo o que ficou para trás na passagem do tempo é representado como “antigo”, a história é a escrita do que não existe mais, o passado está “fossilizado” porque foi superado pelo presente.

Na seqüência dessa mesma aula, a Professora leu com as crianças um texto do livro didático, “*Tinha um dinossauro no meu quintal*”<sup>79</sup>. Após a leitura, a discussão girou em torno de recuperação da seqüência do texto.

Professora: *Primeiro, de que fala o texto?*

Crianças, várias ao mesmo tempo: \_ *Fósseis, dinossauros, ossos, crânio.*

A professora lançou a questão:

— *Os fósseis de dinossauros podem ser considerados vestígios históricos?*

Os alunos responderam:

— *Sim!!!*

E um aluno: *Sim, porque faz tempo! Por que eles são antigos!*

Outro: — *o texto fala de crânio!.*

A professora não contestou a resposta, não problematizou e continuou...

— *O que vocês sabem sobre dinossauros?*

Crianças:

— *Eram grandes!*

— *Carnívoros*

Professora: \_ *mas tinha só dinossauros carnívoros?*

Menino: — *Não! Tinha vegetariano também...*

<sup>79</sup> Reprodução de uma reportagem da revista *Superinteressante*, da Editora Abril.

Professora: — *os que comiam vegetais são os herbívoros.*  
 Um menino: — *Um comia o outros*  
 Outro menino: — *Eles se comiam..*  
 E outro:— *Os grandes comiam os pequenos...*  
 Professora: — *tinha dinossauro voador?*  
 Crianças: — *Tinha!*  
 Professora: — *Tinha dinossauro com penas?*  
 Crianças: — *Tinha!*  
 Um menino: — *Tinha????(risos)*  
 Outro menino: — *Tinha dinossauro pequeno também!?*  
 (R. implicando com o colega T....) — *Tinha dinossauro cabeludo?!*  
 Professora: — *O que mais? Será que eles botavam ovos?*  
 Menino: — *Eles tinham dentes grandes e ferozes...*  
 Menina: — *Professora a gente vê os dinossauros nos filmes...só que aquele...*  
 Outra criança: — *Filme é tudo mentira! É ficção!*  
 Professora: — *Alguns estudiosos dizem que eles não eram como aparecem nos filmes, nem tão ferozes. Gente, certos animais que existem hoje, são evoluções desses dinossauros....Alguns animais são descendentes dos dinossauros...*  
 Criança: — *Eles sofreram uma evolução igual ao ser humano, né?!*  
 Professora: — *Não, não, eles se transformaram...*

Em seguida, a Professora continuou respondendo a perguntas e aproveitou para corrigir o questionário do livro. Após o intervalo entre as aulas, ela solicitou que as crianças escrevessem um texto colocando tudo o que sabiam a respeito dos “Dinossauros”. As crianças gostaram da proposta, algumas acharam difícil, pois diziam não saber nada sobre os “*dinos*”, outras questionaram se poderiam “escrever qualquer coisa”, se “valia” falar dos desenhos animados, dos seriados “*Dinotopia*” ou da “*Família Dinossauros*”.

As “falas” que mais chamaram a atenção durante o acompanhamento dessas aulas foram as que fizeram parte do diálogo entre três alunas que discutiam o quê escreveriam no texto sobre dinossauros. Como estava sentada logo atrás das meninas, fui questionada se

poderia ajudá-las, se eu “*faria o texto para elas*” pois elas não “*sabiam nada sobre os dinossauros porque eles viveram há muitos anos, nem existem mais*”. Outra garota afirmou: “*Como podemos saber de alguma coisa tão antiga?*”. Com a intenção de dar-lhes algumas pistas, respondi-lhes com outras perguntas: — o que a Professora explicou sobre como podemos conhecer sobre o passado? O que restou dos dinossauros e que é possível a nós, hoje, milhões de anos depois sabermos da sua existência?

A resposta às minhas perguntas foi: “— *Ah, então é isso?! Os fósseis?*”

Questionei novamente: E o que são os fósseis? Para que “servem”?

A resposta veio “recordando” o livro didático: “*o livro diz que os fósseis são vestígios, são, assim que sobraram do passado...*” E eu novamente: como esses fósseis “ajudam” a conhecer o passado? Como isso acontece? Quem é responsável por estudar esses fósseis?

As meninas gostavam da discussão, começaram a fazer vários comentários, todas ao mesmo tempo. Destaco entre esses, dois dos mais “intrigantes”:

*Sabemos dos dinossauros, dos vestígios porque temos, quer dizer, os historiadores têm uma máquina do tempo. Eles vão até o passado, pega vestígio e volta, escreve a História...*

**J. 12 anos**

*É isso, o historiador que não voltou virou o homem das cavernas... ficou lá, na pré-história.*

**M. 12 anos**

As meninas falaram ainda de vestígios e restos, fontes que os historiadores usam para contar histórias. Para elas isso é possível porque esses estudiosos partem fisicamente em busca de suas fontes no passado.

Para mim, a princípio, tais falas pareceram um interessante exercício de imaginação. Depois, comecei a refletir sobre as origens dessas idéias, as contribuições das aulas de História e de outros conhecimentos e espaços sociais. As crianças representam o passado como um “momento estático”, tempo aprisionado num “espaço” (período) distante, onde restos e vestígios esperam por um historiador que os resgate, traga-os para o presente e escreva a sua história.

Nestas idéias, é possível identificar elementos das experiências vividas pelas crianças, do seu pensamento mágico, lúdico. Há também a influência de conteúdos de

contos e lendas; da programação da televisão, dos filmes e dos “cenários” de jogos e *vídeo games*. Mas é também uma apropriação do conhecimento da escola: as aulas em que foram expostos os conceitos de tempo, fontes históricas, vestígios, períodos geológicos e pré-históricos.

Conhecimentos oriundos de vivências diversas são articulados pelas crianças para produzir um *mosaico conceitual* que inicialmente é avaliado como um exercício de imaginação a-histórico, em que usaram apenas os saberes da experiência cotidiana, do senso comum que circula em sua comunidade ou adquirido através da mídia. No entanto, foi o acesso a conceitos do conhecimento histórico escolar que lhes deu a possibilidade de compor um instigante e complexo conjunto de representações. Em suas falas e textos há, de fato, um exercício imaginativo que funde saberes diversos para compor conhecimentos diferentes dos que lhe deram origem, resignificando elementos destes. Esse procedimento foi expresso nos textos escritos pelos alunos:

**Texto 1**

***O Mundo dos Dinossauros***

*Há muito e muitos anos atrás existia uma cidade de dinossauros. Um certo dia um dinossauro fêmea chocou dez ovos daí passaram-se quinze dias e um ovo abriu aí acabou abrindo todos a mãe criou eles até nove anos, depois fez com que eles se criassem sozinho. Depois de muito tempo eles já são crescidos já sabem se criar sozinhos, eles estão com fome matam um dinossauro menor e comem bebem água para se refrescar só que também eles estão em perigo. O dinossauro Rex é o maior dinossauro que já existiu. A seca chegou todos os dinossauros começaram a ficar com sede foi morrendo um por um até acabar todos morrendo.*

*Fim*

**J. 12 anos**

No texto da aluna *J.*, encontra-se a articulação de diferentes saberes: ela descreve os dinossauros com base nos conceitos e representações que dispõe, ou seja, próprios à sua realidade cognitiva, social e afetiva: os animais vivem num ambiente urbano, constituem famílias e têm problemas para sobreviver, pois em sua “cidade” parecem depender totalmente da natureza.

Em continuidade a atividade, na aula seguinte a Professora levou para os alunos um texto informativo sobre os dinossauros, destacando a época em que esses animais viveram sobre a terra e características de algumas espécies. (Anexo 3).

Após realizar a leitura do texto com os alunos e dar-lhes algumas explicações retomando a aula anterior, a Professora pediu que reescrevessem o texto produzido, utilizando para isso as informações recebidas.

No geral, os novos textos escritos pelas crianças apenas reproduziram as informações do material levado pela professora. Abaixo, o segundo texto da mesma aluna, J.:

#### Texto 2

#### *Dinossauros*

*Há muitos e muitos anos...*

*Os dinossauros apareceram pela primeira vez a cerca de 240 milhões de anos e governaram a terra durante 160 milhões de anos.*

*Os primeiros dinossauros eram pequenos e velozes aos poucos os dinossauros ficaram maiores.*

*Eles eram caçados pelo rei dos dinossauros carnívoros, o tiranossauro Rex.*

*Tiranossauro Rex = Esta era uma criatura assustadora; Seu nome significa “rei tirano dos lagartos” e foi o maior carnívoro que já existiu. Estranhamente, seus braços eram tão curtos que não alcançaram a boca.*

*Branquiossauro: Este dinossauro era gigante! Pesava 50 toneladas e era do tamanho de um prédio de quatro andares, capaz de alcançar as folhas das árvores mais altas. Um homem alto só chegaria a o seus joelhos.*

*Diplódoco = Pertencente a um grupo de dinossauros herbívoros chamado saurópodes, o enorme Diplódoco chegara a mais de 27 metros de comprimento e tinha um pescoço de 8 metros, parecido com uma cobra. Então 65 milhões de anos atrás os dinossauros foram extintos ninguém sabe ao certo por quê.*

A mudança qualitativa do primeiro para o segundo texto é evidente. Se o primeiro é marcado pela liberdade na criação de um contexto, espaço e concepção de “dinossauro”, pela fusão e ressignificação de conhecimentos diversos, o segundo tem a marca da “resposta correta”, da fidelidade ao “conteúdo ensinado”. Os textos dos alunos foram transcritos e constam no Anexo 4.

Os “dinossauros” não fazem parte dos conceitos a serem trabalhados pela disciplina de História. No entanto, dentre as escolhas e estratégias didáticas da Professora Maria, a

vida desses seres pré-históricos, ou melhor, pré-humanos, ganhou centralidade. Guiada pelo interesse que os animais despertam nas crianças, ela buscou utilizá-los como elemento de motivação, para “chamar a atenção” e, através deles, ensinar às crianças a importância de ciências que investigam o passado, bem como possibilitar-lhes que se manifestassem sobre alguns conceitos trabalhados: história, períodos históricos, temporalidade.

A crítica à prática pedagógica da Professora, nesse episódio, parece fácil e simples. Contudo não o é quando se tem consciência das condições da atividade docente, dos aspectos de formação e exercício do magistério; dos materiais disponíveis ao professor de História de uma escola pública e das características da turma – interesses, dificuldades, resistências. Mais do que compreender esses aspectos, é interessante tomar essa aula e atividade como emblemática de como eventos do cotidiano escolar contribuem na geração de reflexões, representações e certos conhecimentos produzidos pelas crianças.

A questão que proponho a partir dela é: quando essas reflexões, hipóteses e conhecimentos vêm a tona quem está disponível para ouvi-las? No caso, durante a escrita do texto sobre os “Dinossauros”, consegui ouvir apenas um grupo de três alunas. O que estariam pensando os demais meninas e meninos? Por quais caminhos se encaminhavam suas hipóteses? Os textos escritos, o primeiro e o segundo, apresentam alguns elementos que podem ajudar a responder essas questões.

O primeiro texto é livre, não tem compromissos com o conteúdo ensinado, portanto, poucos alunos se preocuparam com a “veracidade” ou probabilidade do que escreviam sobre a vida dos dinossauros. Os textos são fruto de um *conhecimento espontâneo*, e explicitaram diversos conceitos e representações pela abertura dada à sua escrita – “*escrevam o que vocês sabem*”, “*do jeito que vocês quiserem*”.

Então os “dinossauros” foram colocados em cidades, apareceram nos sonhos, andaram pela praia, brincaram e lutaram ferozmente diante de meninos assustados. Viveram em tempos tão antigos, que a expressão “bilhões e bilhões de anos atrás” foi a mais usada pelas crianças para explicar a distância temporal entre o tempo “deles” e o nosso.

### Texto 3

#### *O dinossauro no quintal*

*Era um dia ensolarado. Eu estava no sítio da vizinha que era na praia. Eu estava tão cansado que cai no sono então vamos lá no meu sono. Eu sonhei com dinossauro.*

*Eu sonhe que estava no parque ai vi dois dinossauro brigando e eu fui la e faliei com eles e me obedeceu rapidamente eles pararo de briga. E ele conversaro comigo então eles falaro da vida deles então era dois um macho e femia o macho falou que o pai dele tinha morido nun torneio de dinossauro o torneio era de luta e o pai dele lutou com o dinossauro e o pitussauro deu uma mordida no peito dele e ele morreu mas o que ele falou pó filho tentar matar o simorosauro. Mas so que o simossauro ele tem 52 metros ele é tão pesado que a terra tremia quando passava. também minha vó contava muita historia do tirranossauro rex ela falava que ele era tão forte que so um dinossauro derrotava ele de tão forte que ele era.*

**FIM**

**Desenho 1**



**Clube de Dinosauro**

**Texto 4**

**(sem título)**

*Hoje minha professora falou sobre o Dinossauro e eu estava que os dinossauro eles é muito ferozes e muito forte ela também esplicou que ele são assustador e é carnívoro e estranho.*

*Eles também é gigante e tem um que tem grupos tem muitos que são ennormes de comprimento.*

*Ha tão pouco fósseis de dinossauro que é muito raro acha eles um esqueleto completo a maioria dos esqueletos em exposição são contruidos surrando ossos recolhidos de diferentes espécie.*

*Os dinossauro evoluiu a partir dos répteis mas enquanto os répteis tinha pernas laterais a dos dinossauro ficavam bem embaixo do corpo para sustentar seu peso todo.*

**Textos e desenho do aluno Al. 11 anos**

No entanto, os textos sobre os dinossauros trazem informações distintas, além de como as crianças imaginam os “animais pré-históricos”. Sem considerar aspectos relativos à linguagem escrita e à construção narrativa, os textos contêm elementos que permitem o acesso às representações que os alunos têm sobre aspectos sociais, culturais, afetivos e sobre categorias do tempo: passagem, duração, periodicidade.

**Texto 5**  
***Os dinossauros***

*Os dinossauros são seres extraordinarios que abitavam o nosso planeta a bilhoes e trilhoes de anos.  
Eles eram muitos e eram voadores, tem dinosauros que brigam entre si e outros que ajudam o outro.  
Os paleontólogos estudam os dinossauros, e procuram lugares que fosse de dinosauros enterados e quando acham de....., todos os foseus [fósseis] e depois levam para um museu.  
eles acham tiranossauros, deno, gigantossauros sauropodomorfos: os dinosauros são muito legais.*

**T. – 11 anos**

**Texto 6**  
***Dinossauro o meu amigo***

*Eu sempre gostei de dinossauros meu quarto é cheio deles. Á me discupa! Meu nome é Angela minha mãe e meu pai sempre falou que existia um, então me leve pro zoológico! Mais não adiantava. Um dia eu resolvi ir só sinha como eu moro num sobrado catei dois lençól fiz um nó e amarrei na minha cama e desi eu não sabia onde era. Eu me encontrei com um caminhoneiro e ele me levou até lá. Eu vi zebra, macaco, leão...E nada dos dinossauro. fiz o mesmo caminho. E voltei! Pus o travesseiro no meu rosto e comecei á chorar. Mas minha mãe me levou para um lugar tão legal que só tem dinossauros. Eu fiquei tão feliz que eu comprei um e hoje ele é meu dinossauro de estimação o nome dele eu não mais se você quiser pode falar um nome para mim dar prá ele.*

**T. C. – 11 anos**

O texto informativo levado pela Professora trouxe uma representação de Dinossauros que reforçou o conhecimento espontâneo das crianças. Usando analogias às formas sociais humanas, o texto fala da “época em que os dinossauros governavam a

terra”, “do rei dos dinossauros” e “reinava o ...”. O comentário de uma menina ilustra minhas considerações:

*“Governavam a terra? [E chamando a colega] O J., sabia que os dinossauros governavam a terra?”*

**K. 11 anos**

No entanto, apesar desse caráter, o texto informativo não teve a força de motivar a reescrita do primeiro texto, mas provocou a escrita de um novo texto. O segundo texto da maioria dos alunos apenas reproduzia e afirmava as informações do texto da Professora. Algumas crianças copiaram trechos literais do material, sem acrescentar qualquer observação pessoal.

Sentei-me próximo às alunas da aula anterior. Elas conversaram o tempo todo, brincaram, mexeram com os meninos e ao reiniciarem a escrita, pareciam desmotivadas. Pediam para que eu fizesse a lição para elas, não entendiam porque tinham que escrever um “texto novo”, diziam que o primeiro estava muito bom<sup>80</sup>. Enquanto isso, meninos do grupo ao lado estavam preocupados em escrever um texto certo, melhor que o anterior. Para cada criança o mesmo texto significou uma intervenção diferenciada no pensamento. Para algumas, “desnecessário” e até “excessivo e repetitivo”, para outras, em geral os meninos, mostrou-se desafiante, já que agora contavam com informações corretas e confiáveis sobre os bichos e poderiam melhorar o que escreveram, como como expressaram oralmente o aluno Al. do texto acima e o aluno Gb. dos textos e desenho abaixo:

#### Desenho 2



#### Texto 7 *Os dinousssauros*

*Avia uma familia de dinossauros, essa familia vivia com muita fome, tinham que sair para comer e o estomago não agüentava. Até que a familia chegou num certo lugar que tinha vários filhotes de dinousssauros indefesos a mãe desses filhotes pode ser desnaturadas. A familia de dinousssauros encheram a barriga de pequenos carnivoros e depois os pais tambem se deliciaram com os pobres indefesos dinousssauros .*

<sup>80</sup> **Texto 2** dos alunos citados: **T.** Os dinossauros são seres .... que surgiram pela primeira vez a serca de 240 milhoes de anos e governaram a terra durante 160 milhoes de anos existiam dinosauros voadores como o aplarodáctilo. **T.C. Saltassauo:** Descoberto em 1980. foi o 1º dinossauro com couraça a ser encontrada. Ele tinha o corpo grande e o pescoço longo; com uma minúscula cabeça na ponta. dinosauros rapidos como o Struthiomimusauo dinossauro parese avestruz apesar de deses [ o aluno não completou a frase]

**Texto 8**  
***Dinoussauros***

*Os dinoussauros apareceram pela primeira vez há cerca de 240 milhões de anos e governaram a terra durante 160 milhões de anos, os primeiros eram pequenos e velozes, mas, aos poucos, os dinoussauros ficaram maiores. Até o fim de seu reinado, surgiram alguns herbívoros incrivelmente grandes, como o Saltassauro. Eles eram caçados pelo rei dos dinoussauros carnívoros = o tiranossauro rex. Então 65 milhões de anos atrás, os dinoussauros foram extintos. Ninguém sabe ao certo porquê. Os nomes de alguns dinoussauros que é conhecido no mundo os nomes são:*

*Struthiomimus, Tiranossauro rex, Braquioussauro, Diplódoco, Protocerátops, Saltassauro, Pterodactilo.*

*FIM*

No estudo das representações, Moscovici (2003) estabelece uma identidade entre o sujeito, seus processos de aprendizagem e as formas de produção e circulação social do conhecimento. Ao compor o conjunto de conceitos cotidianos dos alunos, as representações funcionam como “marcos interpretativos” na aquisição de novos conceitos. (Bittencourt, 2002: Pozo, p. 38). Tais “marcos” tornam-se legíveis nas manifestações espontâneas das crianças a respeito dos conceitos e informações veiculados pela escola, como no caso das atividades descritas. Suas representações são mediatizadas por linguagens não problematizadas no contexto escolar, como a do seu imaginário ou a da televisão. No entanto, informações e linguagens de natureza diversas são sintetizadas em palavras – verbais ou escritas –, explicitando impressões e sentidos válidos para a criança. Nesse processo as crianças (re)significam símbolos, classificam, ordenam, apropriam-se do mundo e situam-se nele de modo particular.

As crianças, ao participarem de situações de aprendizagem que se mostram significativas, ou seja, despertam interesse, causam impacto em suas concepções, estão motivadas para confrontarem suas concepções com os conceitos científicos. Nesse movimento, evidenciam-se as representações que possuem sobre o objeto de estudo e a própria disciplina. Estas representações podem ser objeto de análise do professor e de questionamento dos próprios alunos. Durante a observação das aulas, presenciei algumas situações que promoveram a emergência de representações das crianças, ora sendo questionadas pelos alunos e ora sendo objetos de “defesa”, usadas como resistência ao que

era apresentado, apesar das contradições e incoerências com relação às informações, conceitos e evidências a que as crianças tiveram acesso durante as aulas.

Nas citações abaixo, as representações das crianças sobre “tempo histórico” e “fontes históricas”, mostram seu esforço em raciocinar e articular diferentes informações – os saberes cotidianos, as informações oriundas da mídia, sua imaginação e fantasia, o conhecimento escolar. Essa combinação de saberes permitiu dar “concretude” a conceitos (tempo histórico / passado / história), começaram a compreender, sob outras bases, ações tidas como ininteligíveis (o acesso ao passado e o ofício do historiador) e conjecturar sobre procedimentos impossíveis (papel das fontes históricas como evidência do passado, meio pelo qual o historiador “acessa” o passado).

### **Tempo histórico**

*É o tempo que já passou, que as pessoas antigas viveram. T. 11 anos*

*É antigamente, dos homens de pedra...caverna! J. 12 anos*

*É o tempo do passado, do presente e do futuro. D. 12 anos*

### **As fontes**

*Fonte histórica é que, é tirou fotos, ficou guardado... A. 11 anos*

*São coisas antigas que você pode ter em casa. C. 11 anos*

*São vários argumentos para gente saber o que passou e o que vai passar, né... I. 11 anos*

### **O Historiador**

*Historiador explora as cavernas para saber a origem do homem. I. 11 anos*

*Os historiadores são aquelas pessoas que trabalham sobre a nossa origem, não é? C. 11 anos*

*Os historiadores são quase iguais detetives de, do passado, do presente e do futuro. A. 11 anos*

Durante as aulas e atividades em que os temas “vestígios do passado, fontes históricas, pré-história e dinossauros” foram abordados, o trabalho realizado pela Professora possibilitou a expressão dos conceitos espontâneos e representações das crianças, mas não a sua conscientização por elas, através do confronto entre as diferentes formas de conhecimentos. Quando a professora solicitou o primeiro texto sobre dinossauros, ela não orientou em “por quais parâmetros as crianças deveriam pensar”, não forneceu “subsídios” além daqueles que já havia dado durante a leitura do livro didático e

correção das questões. Essa liberdade de criação foi muito bem usada pelas crianças que “representaram” os dinossauros como estes lhes são “familiares”: *imaginando-os socialmente organizados, convivendo com humanos, “governando o planeta”*. Não estão em seus textos os animais, pré-históricos, extintos há milhões de anos, mas os dinossauros que seu pensamento “livre” construiu: semelhantes aos da literatura infantil, do cinema, da televisão, imaginados pela ficção. E esses parecem reais, pelo menos para uma parte dos alunos.

O resultado de tal liberdade não foi usado pela Professora para explorar os temas de interesse histórico e pedagógico. Houve um encontro entre representações, expectativas e objetivos da professora com a produção de textos sobre dinossauros e as das crianças, mas não o confronto necessário para promover mudanças conceituais, nem de “conteúdo” das idéias infantis, pois os textos produzidos no segundo momento apenas reproduzem as informações recebidas. A professora pretendia que, com a leitura do texto informativo sobre a vida dos dinossauros, as crianças reescrevessem seus textos, incorporando as “novas informações”. No entanto, as crianças, a grande maioria, queriam manter o primeiro texto, compreendendo que ele continha uma visão “completa” ou mais significativa do tema. A., 11 anos, em seu primeiro texto situa os dinossauros num tempo diferenciado do tempo histórico, do tempo dos humanos, questiona a sua existência, pois para a menina a principal representação dos animais vem do cinema e não da ciência. Ela questiona também a *possibilidade de imaginar* a existência destes seres na atualidade. Em seu segundo texto ela reconhece que aprendeu mais sobre os dinossauros, mas não retomou suas “reflexões” anteriores.

**Texto 9**  
**O Dinossauro**

*Os dinossauros vieram de uma era. Eles desapareceram. Os cientistas não sabem ainda direito porque eles desapareceram mas dizem que foi por causa do clima do globo terrestre eles são grandes, outros são pequenos, tem uns que são carnívoros, outros são vegetarianos. Acredita que uns comem aos outros mas será que eles já existiram mesmo? Será que eles são iguais aos dos filmes? Eu não sei não já pensou se eles vivem com a gente que baderna era gente correndo pra cá gente gritando pra lá e aqueles bichos enormes atrás da gente nossa! Mas voltando ao mundo hello isso não faz sentido eu nunca parei para pensar não teria sucego nem para dormir 24 horas acordada já pensou? Ó eu viajando de novo eu acho que foi uma ótima idéia eles terem sumido sabe, então essa é a minha história.*

### Desenho 3



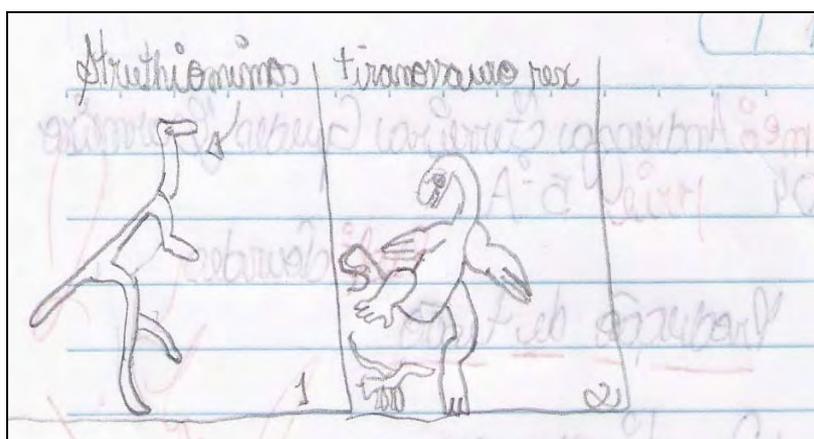
### Ilustração do texto 1

### Texto 10 *Os Dinossauros*

*Acredita agora que eu sei muito mais sobre os dinossauro é e, eu vou contar tudinho começa assim. Os dinossauros apareceram pela primeira vez há 240 milhões de anos atrás acredita governaram a terra a durante 160 milhões de anos. Os nomes de alguns dinossauros eram:*

*Struthiominius, tiranossauro rex, Braquissauro, diplócodo, protocerátops, Saltassauro, Pterodáctilo. Agora eu vou desenhar para vocês poderem ver com eles eram:*

### Desenho 4



### Ilustração do texto 2

### 3.2. Explorando hipóteses e conhecimentos prévios

No final de julho, após a volta do recesso escolar, realizei uma reunião com a professora para planejarmos o trabalho com a memória e história da escola e do bairro. A reunião ocorreu no horário de estudo coletivo<sup>81</sup>, após o período de aulas. Retomamos os objetivos da pesquisa e os das atividades a serem realizadas e elaboramos um pequeno roteiro do que seria desenvolvido pela Professora. Expliquei-lhe a importância que as idéias, questões, opiniões, falas “livres” das crianças tinham para a pesquisa. Discutimos características da turma, alunos com dificuldades, a participação do grupo nas atividades. Conversamos também sobre a importância, para a pesquisa e para o seu trabalho com a memória da escola e da comunidade, de levantarmos conhecimentos e hipóteses que as crianças possuíam sobre esse tema.

Para iniciar as atividades, concordamos em aplicar um questionário para avaliar o conhecimento dos alunos sobre a história da escola e da comunidade. Com esse mesmo instrumento pretendíamos verificar quais seriam as fontes históricas apontadas por eles, como as fundamentais para escrevermos a História da escola e do bairro. Partindo desses objetivos, elaborei o questionário que, após análise da Professora Maria, sofreu algumas alterações (Anexo 5).

Em aula, o questionário foi apresentado às crianças como o ponto de partida para uma pesquisa sobre a memória e história da escola. Estavam presentes trinta e quatro crianças, porém apenas trinta e dois questionários foram respondidos. As crianças receberam bem a atividade, discutiram entre si o que cada uma responderia, algumas sentaram juntas para respondê-lo, ficaram curiosas sobre os resultados, para saber se “acertaram ou não”. A Professora lhes disse que ao longo do trabalho de pesquisa elas mesmas poderiam verificar os acertos e erros.

A característica comum às respostas das crianças ao questionário é a de estas são “sucintas” muitas vezes restritas a adjetivos, sem o desenvolvimento de uma idéia.

---

<sup>81</sup> Horário em que os professores que optam pela Jornada Especial Integral – JEI realizam estudos conjuntos e projetos da escola.

1. Há quanto tempo essa escola foi construída?  
R1: *30 anos atrás*

2. Como você acha que era estudar aqui quando a escola foi construída?  
R1: *Muito bo nas salas de aula e os alunos estava quietos*

3. Você conhece algum adulto que estudou nessa escola? Quem?  
R1: *Meu primo*

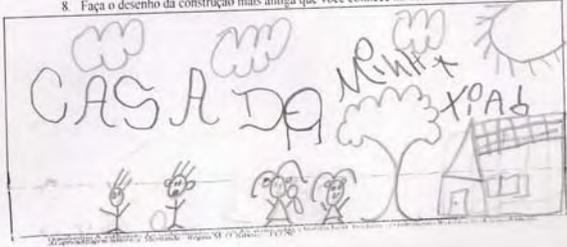
4. O que nos podemos usar para conhecer a história da escola desde a sua construção?  
R1: *Pesquisa na internet*

5. Há quanto tempo você mora nesse bairro?  
R1: *10 anos*

6. Qual o significado da palavra "Curuçá"? O que você sabe sobre a história do bairro?  
R1: *Não sei*

7. Como podemos conhecer a história do nosso bairro?  
R1: *Perguntar para um vizinho que mora lá muito tempo*

8. Faça o desenho da construção mais antiga que você conhece no seu bairro



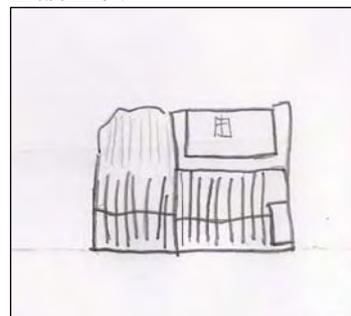
#### Questionário - Aluno D. 11 anos

Todas as respostas das crianças foram transcritas para uma tabela e agrupadas de acordo com os elementos internos – ocorrência de expressões, por exemplo. Posteriormente, realizei a análise das respostas a cada questão, criando os agrupamentos colocados nos quadros abaixo.

#### Representações da “escola de antigamente”

As respostas coletadas pelo questionário apresentam imagens recorrentes da “escola de antigamente”, tendo como critério para o conceito de “passado” (da escola há 30 anos) a noção de “tempo antigo”. As principais diferenças entre a escola no passado e hoje segundo as hipóteses das crianças seriam a organização e a exigência de disciplina, elementos que qualificam positiva ou negativamente, o passado da instituição.

#### Desenho 5



A escola há 30 anos - L. S. 11 anos

À questão *Como você acha que era estudar aqui quando a escola foi construída?* As crianças responderam usando o termo “legal” ou À questão *Como você acha que era estudar aqui quando a escola foi construída?* As crianças responderam usando o termo “legal” ou “melhor” para qualificar positivamente o ensino e a escola no passado. Algumas justificaram que essa era a diferença com a escola atual dizendo que os professores eram mais rígidos, os “alunos mais quietos” e “estudiosos” e o “ensino mais forte”. Outras vêm nessa mesma imagem algo negativo. A escola seria “chata”, ou “muito chata”, justamente pela extrema rigidez e cobrança da disciplina. Para outras crianças haveria uma defasagem: sua hipótese é de que a escola de “antes” não possuía algumas coisas comuns e imprescindíveis existentes na escola atual: merenda, computadores e quadras de esportes.

As crianças concebem o *passado* como um tempo *distante*, *totalmente diferente do presente*, diferença que pode ser vista como uma “anormalidade” ou como uma defasagem (Lee, 2003). Ao levantarem hipóteses sobre o passado da escola, essa concepção se manifesta em representações sociais da instituição: *escola antigamente era boa, o ensino oferecido era “forte”, a disciplina rígida, os professores ensinavam e cobravam as tarefas dos alunos, a reprovação fazia os alunos estudarem*. Essa representação foi manifestada por muitas crianças, como mostrarei a seguir. A partir da experiência como alunos da mesma escola no presente, as crianças valoraram o passado da escola como positivo ou negativo. Na valoração negativa da representação da *escola de antigamente* além da crítica ao “modelo escolar”, as crianças apontaram suas defasagens com relação à escola na atualidade – ausência de recursos, materiais, espaços, computadores, poucas salas: “*Eles não faziam educação física...? Como eles estudavam se não tinha merenda? O governo dava uniforme? Credo, não tinha nem computador...*”

As respostas das crianças foram agrupadas inicialmente pela frequência com que apareceram. Num segundo momento, separei o agrupamento em três, de acordo com a qualificação dada pelas crianças à escola de 30 anos atrás. Na coluna da direita, a frequência refere-se ao número de crianças que usou a expressão ou adjetivo para responder a essa questão.

**Quadro 6**

<b>Expressões positivas</b>	<b>Frequência</b>
<i>interessante, porque a escola era mais nova</i>	01
<i>deveria ser tudo certinho</i>	01
<i>bom</i>	03
<i>melhor</i>	02
<i>divertida</i>	02
<i>boa, porque cantava o hino</i>	01
<i>deveria ser legal,</i>	13
<i>conhecer mais coisas</i>	01
<i>lugar bom para aprender</i>	01

**Estudar na escola há 30 anos**

**Quadro 7**

<b>Expressões negativas</b>	<b>Frequência</b>
<i>alunos quietos</i>	01
<i>muito rígido</i>	03
<i>muito disciplinada</i>	01
<i>chato</i>	02
<i>chato, porque não tinha merenda</i>	02
<i>muito pó na sala de aula</i>	01
<i>diferente</i>	01
<i>chato, porque não tinha algumas coisas que tem que ter</i>	01

**Estudar na escola há 30 anos**

**Quadro 8**

<i>não sabe / não sabe porque não viu a escola ser construída</i>	02
-------------------------------------------------------------------	----

**Estudar na escola há 30 anos**

Tendo como referência o total de respostas a essa questão, a maioria das crianças tem uma representação positiva de como era estudar na escola há 30 anos, ligada à imagem de uma escola organizada e rígida, com alunos disciplinados.

Quadro 9

A Escola há 30 anos	Percentual nas respostas
Qualificação positiva	78,12%
Qualificação negativa	37,5%
Não respondeu	6,2%

A representação positiva da escola há 30 anos como melhor organizada, mais rígida e com alunos mais “inteligentes” e disciplinados circula no meio social das crianças através de depoimentos de familiares expresso na fala “*minha mãe falou que antigamente a escola era boa*”; nos meios de comunicação quando apresentam as “mazelas” da escola (pública) na atualidade ou nas produções televisivas e cinematográficas; e na própria escola as crianças ouvem, quase que diariamente, depoimentos “saudosos” de funcionários e alguns professores sobre o quanto a escola “era boa”.

Portanto, é provável que essa *representação social da escola* tenha sido, usando o conceito de Vygotsky, *internalizada* pelas crianças há muito tempo, antes de se tornarem alunos. Nesse sentido, é preciso enfatizar que esse não é um processo de “assimilação passiva” da representação ou do conceito cotidiano de “escola”, pois como afirma Vygotsky para o processo de construção das representações mentais e, Moscovici sobre a construção de representações sociais, o indivíduo no processo de elaboração destas é um sujeito, inserido num meio cultural, com uma história pessoal e interindividual, socialmente engendrada. Suas idéias individuais são tomadas como tendências de manifestações do grupo ao qual pertence e, nesse sentido, suas representações são *estruturas estruturadas*. No entanto, as representações são também expressões da realidade intra-individual, exteriorizam afetos, concepções e sentimentos e nesse sentido são *estruturas estruturantes*. Essa dinâmica dialética revela o poder criativo das representações e sua possibilidade de engendrar transformações na realidade social.

É fundamental destacar que as representações se diferenciam de outras modalidades de conhecimento, bem como integram (e não simplesmente agregam) conceitos como “atitude”, “opinião”, “imagem”, “estereotipo”, “percepção social” “crenças”<sup>82</sup>. Estes

<sup>82</sup> Mora (2002: 18) diferencia estes conceitos em relação ao de Representação Social. A atitude seria uma orientação geral, positiva ou negativa, de uma representação.. A opinião é uma fórmula através da qual o indivíduo estabelece seu posicionamento diante do grupo. Os estereótipos caracterizam-se por sua rigidez e a percepção social refere-se principalmente às características físicas observáveis, são instancias mediadoras entre os estímulos, o objeto e o conceito; as representações são processos em que conceitos e percepções são articulados. A imagem consiste na idéia de “representação como reflexo ou reprodução do mundo exterior no universo interior, na mente dos indivíduos”.

conceitos se diferem da “representação” porque pressupõem a existência de um estímulo externo, ao qual o indivíduo deve responder e desconsideram as dinâmicas e produções individuais e coletivas.

*O sujeito* em sua atividade representativa, não reproduz passivamente o objeto, mas o reconstrói e, ao fazê-lo, se constitui como sujeito, na medida em que, ao apreendê-lo de uma maneira particular, ele próprio se situa em seu universo social e material. Moscovici enfatiza que as Representações Sociais não são “opiniões sobre” ou “imagens de”, mas teorias coletivas sobre o real, sistemas que têm lógica e linguagem específicas, uma estrutura de implicações baseada em valores e conceitos que “*determinam o campo das comunicações possíveis, dos valores e das idéias compartilhadas pelos grupos e regem, subseqüentemente, as condutas desejáveis ou admitidas*”; constituindo pois, o que o autor denomina de *universo consensual*.(Moscovici, 1978: 51).

Portanto, as idéias das crianças sobre “a escola de antigamente”, além de se articularem ao critério de “passado=antigo=diferente=anormal ou deficitário”, se originam numa representação social da história da instituição escolar em nosso país. Uma escola em que, apesar de restrita à maior parte da população, o ensino atendia às demandas históricas, políticas e sociais do momento. A valoração como “a boa escola”, advém do cumprimento de seu papel – ensinar. Dessa representação excluem-se os conflitos e contradições presentes na historicidade da instituição - *ensinar o quê, somente a quem, como e porquê* - e fixa-se uma imagem que (quase) consegue impedir dúvidas e questionamentos.

A força dessa representação foi demonstrada em várias atividades realizadas. As crianças a retomaram quando a professora apresentou *slides* com o histórico da escola; na formulação das questões para entrevistar professores e funcionários e, também, quando analisaram as respostas colhidas nesses depoimentos, como mostrarei adiante.

As respostas a outras perguntas do questionário propiciaram a verificação de como as crianças compreenderam o conceito de “fonte histórica”. Duas questões pediam que indicassem fontes históricas para o estudo da história da escola e do bairro:

- A. *O que nós podemos usar para conhecer a história da escola desde a sua construção?*
- B. *Como podemos conhecer a história do nosso bairro?*

As respostas das crianças foram transcritas e agrupadas em categorias criadas de acordo com o tipo de fonte histórica citadas nas respostas. Assim, respostas como:

“perguntando para os professores mais antigos da escola” (M. 11 anos) e “perguntando para alguém que viu a escola ser construída” de (T. e E. 11anos), foram agrupadas na categoria “testemunho de pessoas”. Outras respostas indicaram diretamente um “tipo” de fonte, como o caso da Internet citada por quatorze crianças na resposta à questão **A** e por cinco crianças na resposta à **B**.

Abaixo, a ocorrência de fontes citadas pelas crianças. Para elas, as fontes mais indicadas para conhecer a história da escola e do bairro são os testemunhos pessoais (orais) e a Internet.

**Quadro 10**

<b>A. Tipos de fontes para a história da escola</b>	<b>Frequência</b>	<b>B. Tipos de fontes para a história do bairro</b>	<b>Frequência</b>
Internet	53%	Internet	15,6%
Testemunho de pessoas	28%	Testemunho de pessoas	43,7%
Documentos escritos	3,1%	Documentos escritos	-
Livros	9,3%	Livros	-
Pesquisa (sem especificar a fonte)	12,5%	Pesquisa (sem especificar a fonte)	25%
Fotografias	3,1%	Fotografias	-
Não respondeu	3,1%	Não soube definir	9,3%

#### **Hipóteses de fontes históricas**

Uma das crianças combinou em sua resposta o testemunho pessoal com o uso da Internet, dizendo ser possível enviar um *e-mail* para ex-alunos e moradores do bairro para saber sobre a história dos mesmos. Esse menino compreende a Internet como um meio de comunicação e não propriamente como “fonte histórica”.

A diferença entre a indicação de cada tipo de fonte para a escola e para o bairro, notadamente a *Internet* e o “testemunho das pessoas”, está relacionada à hipótese das crianças de que uma fonte histórica contém ou deve conter informações “completas”, confiáveis sobre o passado. Aliada a essa idéia, a *Internet* não é um meio acesso à informação, mas a própria informação, a própria fonte para escrever a história. “*Na internet tem tudo, a gente acha tudo professora. É só ir lá, pronto*”. (T. -11 anos). Assim, o “passado”, a história da escola, deve estar na *rede mundial*, acessível a qualquer um. Por

seu lado, a principal fonte para a história do bairro não está na *rede* nem nos livros, mas nas memórias das pessoas, dos mais velhos, dos *antigos moradores*.

*Pelos antepassados. C. e J. 11 anos*  
*Perguntando pra quem mora no bairro desde criança. T. 11 anos*  
*Com os vizinhos. L., J. e I. 11 anos*  
*Com a família que mora aqui a mais de 70 anos. K. 11 anos*  
*Documentos e registros da escola. M. 11 anos*  
*perguntando para os pais. D. 11 anos*  
*pelo avô. B. 11 anos*  
*fonte histórica. A. 11 anos*

As aulas expositivas e atividades realizadas<sup>83</sup> pela Professora a respeito da definição e uso de diversos suportes como fontes históricas, como documentos pelos historiadores, possibilitaram às crianças iniciarem uma reflexão sobre o que afinal fazem os historiadores com os “vestígios do passado”, mas não foram suficientes para modificar totalmente suas representações e hipóteses – a história está nos livros, na memória das pessoas e na *internet*.

*A História é uma coisa escrita...  
 Aquilo que o homem faz.  
 O que o homem escreve e depois a gente vai ler...ele inventa várias histórias e mostra para gente saber alguma coisa.*

As representações construídas pelos sujeitos respondem a necessidades concretas, isto é, a *compreensão do “novo objeto”* (resultado do processo que Moscovici denominou como *ancoragem* ou familiarização) e a *comunicação* que possibilita a interação social efetiva. São formas de conhecimento, mas também construções mentais e sociais específicas apoiadas na força do coletivo. Desse modo, no caso dos alunos, suas idéias ressoam no grupo e adquirem um *status* diferenciado do discurso do professor, pois as crianças sabem que a avaliação de suas concepções por seus companheiros não se dá pelos critérios de certo e errado, mas por sua “adequação”, plausibilidade e importância coletiva e social. E, neste momento, para elas é o que tem maior significado:

*A historia ta no livro de história.  
 A história é o vestígio do passado  
 É o que a gente aprende do passado.  
 É alguma coisa que passou no passado e que está nos livros.*<sup>84</sup>

<sup>83</sup> Antes de eu iniciar a observação das aulas a professora havia realizado uma atividade com imagens de famílias do século XIX e do final do século XX.

<sup>84</sup> Conversa entre um grupo de crianças, algum tempo depois das atividades aqui analisadas.

As outras perguntas do questionário procuraram explorar o conhecimento sobre o bairro partindo do significado do seu nome, a palavra “Curuçá”<sup>85</sup>. As crianças levantaram algumas hipóteses, mas a maioria declarou não saber ou não respondeu.

Transcrevo abaixo os significados imaginados pelas crianças. Duas crianças fizeram referência ao vocabulário da língua indígena, outras associaram o nome a uma característica comum nos bairros periféricos – as ruas sem asfalto, se o bairro antigamente não possuía asfalto, então “Curuçá” pode significar “chão de barro”.

**Quadro 11**

<b>Respostas</b>	<b>Frequência</b>
<i>não respondeu</i>	04
<i>não sabe</i>	16
<i>O bairro era aldeia de índios, por isso o nome</i>	02
<i>quem mora no bairro deve saber</i>	01
<i>nome de cachorro</i>	01
<i>morte</i>	01
<i>nada</i>	02
<i>chão de barro, cheio de barro</i>	02
<i>vila nova curuçá</i>	02
<i>uma ave</i>	02

**Hipóteses para o significado de “Curuçá”.**

A última atividade do questionário pediu um desenho da construção mais antiga que as crianças conhecessem no bairro. Todos os desenhos estão no Anexo 6.

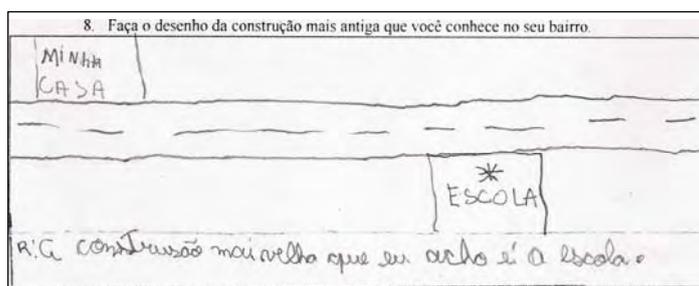
<sup>85</sup> Curuçá significa Cruz quebrada. Segundo registros, no século XVII alguns indígenas do aldeamento de São Miguel de Ururáí teriam se rebelado e fugido para viver naquela localidade. Seria esta a origem do nome da vila. (Imamura, 1999)

Quadro 12

Desenhos	Freqüência
Escola	16
Casa do avô	01
Campinho com árvores	01
Casa antiga, onde morava um casal de feiticeiros nela	01
Casa da tia	01
Casa (sem identificação)	02
Casa mal assombrada	01
Biblioteca que segundo a criança tem 67 anos	01
Praça (sem identificação)	01
Não desenharam	04

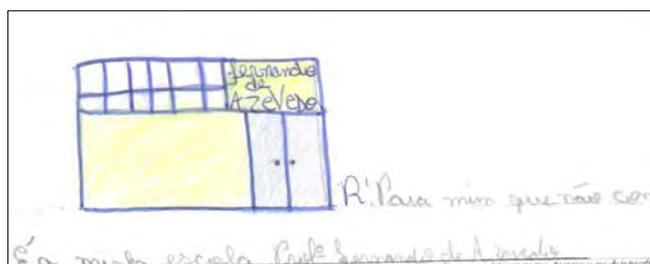
**Construção mais antiga no bairro**

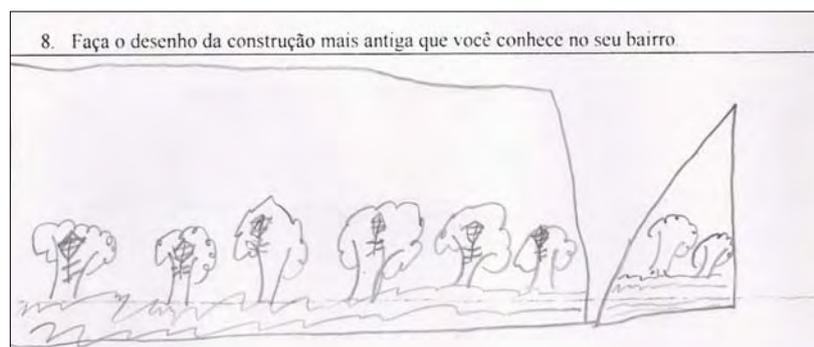
Desenho 6

**Escola – Ci. 11 anos**

Exatamente metade do grupo de crianças que respondeu ao questionário desenhou a escola onde estudam. A escola não é, de fato, a construção mais antiga do bairro, porém ao tomarem conhecimento do seu período de criação há trinta anos, as crianças passaram a identificá-la como *algo antigo*. Enquanto os alunos desenhavam, um grupo comentava que se a escola já tinha trinta anos, ela era *muito antiga e deveria ser feita de barro e madeira quando foi construída*. Uma das meninas do grupo disse que a escola era do “tempo da palmatória”.

Desenho 7

**Escola – R. 11 anos**

**Desenho 8****Escola – M. V. 11 anos****Desenho 9****Casa do Avô – Gb. 11 anos****Desenho 10****Campinho com árvore – T. F. 11 anos**

As crianças têm como referenciais principais os espaços da comunidade em que estão inseridas – casa de familiares; locais que freqüentam – campinho; igreja, escola; ou espaços lendários – como a casa “mal assombrada”.

### 3.3. Memória e história da escola

No início do mês de agosto a Professora começou a trabalhar com a história da escola apresentando com *slides*<sup>86</sup> um histórico de sua criação, informações sobre o patrono e fotografias de alunos em diferentes períodos. Os alunos fizeram perguntas sobre aspectos do prédio, espaços disponíveis como quadra, campo e pátio, sobre o funcionamento da escola, as aulas e o cotidiano escolar. Em seguida foram para a sala de aula e escreveram um texto sobre a escola (Anexo 8).

No geral os textos apontam aspectos da história da escola apresentados pela Professora, destacando as mudanças no espaço físico, as reformas, bem como o patrono da escola, cujas informações da Professora sobre a sua defesa de escolas públicas, gratuitas e com ensino de qualidade para todos, chamou muito a atenção das crianças.

#### Texto 11

*Esta escola foi inaugurada em 1975 ela ainda tinha 2 andares e os galpões eram de madeira.*

*Alguns professores, pais de meus colegas, tios, primos mais velhos ou amigos e outras pessoas estudaram aqui no AZF alguns estão fazendo supletivo porque não tiveram uma oportunidade para estudar direito quando eram crianças.*

*Ainda a umas professoras que estudaram aqui no Azevedo e tiveram um bom futuro e estão trabalhando, dando aulas, são nossas professoras.*

*O professor AZF foi uma boa pessoa. Protegeu as escolas gratuitas, que os alunos não precisavam pagar para estudar para ter um bom futuro.*

**Aluno Gb. - 11 anos, produção de texto sobre a história da escola.**

As crianças também teceram elogios e declarações de carinho e apreço à escola e seus profissionais, apontando a importância da educação e da escola como meio de preparação e garantia de um futuro melhor.

#### Texto 12

*A escola AZF é muito importante para mim por que é lá que eu vivo o meu presente e farei o meu futuro, eu me dedico a ajudar a construir a sua história. No começo a escola tinha 2 andares com 6 salas, bom não era tão grande mas já servia para alguma coisa nel estudava crianças do planedi (pré), com o tempo foi crescendo é*

---

<sup>86</sup> Anexo 7 - Apresentação em Power Point, aplicativo do pacote MS-Office para Windows. A apresentação foi editada pela professora e a projeção das imagens realizada com equipamento multimídia na Sala de Leitura da unidade.

*abando a ficar com 10 salas, bom esta escola é D+ eu acho que está é uma das escolas que fez essa história...*

**Aluna I. - 11 anos, produção de texto sobre a história da escola.**

Dando seqüência à apresentação, sugeri à Professora a leitura das fotografias apresentadas. Através das questões, procurou-se sensibilizar o olhar das crianças para compreender as imagens - fotografias das décadas de 1970 e 1980 - como fontes de informações diversas, principalmente relativas à memória e a história. As questões trabalhadas foram adaptadas pela Professora à linguagem dos alunos, e foram se adequando à medida que as crianças faziam novas perguntas: *De que tempo é essa fotografia? Quem são as pessoas na foto? Como estão vestidas? Onde estão? Como elas parecem – felizes, sérias,...? Qual o aspecto do prédio escolar nesta foto? Como seria estudar nesse espaço? Por que vocês acham que a escola foi ampliada? Quais elementos daquela época permanecem iguais na escola hoje?*

A princípio as crianças ficaram um pouco dispersas quando viram que eram as mesmas imagens apresentadas na aula anterior. Porém, com os questionamentos, elas passaram a prestar atenção nas cenas retratadas, identificando elementos do cotidiano escolar, fazendo comentários sobre as diferenças com a atualidade.

Um dos aspectos que mais chamaram a atenção foi o vestuário de professores e alunos. O uniforme escolar foi objeto de questionamentos – se todos os alunos usavam, se o uso era obrigatório, se o governo dava ou vendia os uniformes – assim como as mudanças na estrutura e espaços do prédio escolar – quantas salas existiam e como faziam educação física, se não havia quadra de esportes.

#### **Texto 13**

*A escola faz nós aprender e educação e escola e muito boa para todos(...)*

*Nós aprende História, Geografia, Português, Matemática, Inglês e Ciências. Antigamente a escola so tinha 6 salas e dois andares(...)*

*Também a escola serve para brincar na física e no intervalo só que primeiro A escola é muito importante para estudar para quando nós crescermos para podermos trabalhar.”*

**Aluno B. - 11 anos, produção de texto sobre a história da escola.**

Outro aspecto de interesse dos alunos foi a presença de fotografias de uma criança que estudou na escola naquele período e hoje é professora nesta escola. A Professora Maria propôs às crianças que entrevistassem esta professora, pois através da memória da ex-aluna obteriam mais informações sobre a história da escola. Os alunos também entrevistariam

uma professora que leciona há mais de dezesseis anos na unidade, presenciou e participou vários acontecimentos e mudanças na escola e na Educação da cidade e do país.

### **Memórias: de aluna à professora**

Quando a Professora Maria apresentou a proposta de entrevistar a professora que havia sido aluna da escola e atualmente leciona na unidade, a expectativa das crianças cresceu. Na volta à sala de aula, após a leitura das fotografias, começaram a formular suas perguntas para as entrevistas.

Enquanto pensavam o quê perguntar, as crianças comentaram entre si qual tipo de pergunta poderiam fazer, o que cada um ou cada uma poderia perguntar, muitos se dirigiram a mim para saber se a sua questão era importante, se fazia sentido e o que eu responderia no lugar das entrevistadas.

As questões formuladas evidenciaram idéias e representações sobre a “escola de antigamente”, baseadas principalmente em hipóteses sobre o seu cotidiano, originadas em informações recebidas de familiares que estudaram nesta ou em outra escola, inclusive em períodos mais remotos.

*O professor passava muita lição?  
O ensino era bom ou ruim?  
Como se fazia Educação Física se não tinha quadra?  
Como era a merenda? Tinha merenda?  
O governo dava os uniformes ou tinha que comprar?*

As entrevistas foram realizadas com duas professoras da unidade. A primeira entrevistada, professora de Língua Portuguesa, leciona há dezesseis anos na escola. A segunda professora a ser entrevistada, estudou na escola de 1975 a 1984 e leciona Língua Inglesa há dois anos na unidade. Foram feitas quarenta perguntas para a professora I e sessenta e quatro para a professora II.

As entrevistas com as professoras ocorreram em clima de agitação, com todos querendo falar ao mesmo tempo. Foi combinado com os alunos que cada um faria no máximo três questões; estas estavam escritas no caderno e, juntamente com as respostas das entrevistadas, foram registradas por um gravador de voz.

As respostas das professoras não confirmaram algumas hipóteses das crianças como o uso da palmatória e a não existência de merenda ou aulas de Educação Física. Essas

questões, ao lado das que versaram sobre comportamento e disciplina, rigidez dos professores, maior quantidade de tarefas e lições foram as mais repetidas pelas crianças.

Identifiquei seis temas em torno dos quais as crianças formularam suas questões. Reproduzo abaixo as principais questões formuladas, mantendo a transcrição literal da fala das crianças, agrupando as que mais se repetiram:

**A. Espaço físico e cotidiano escolar:** perguntas sobre as características do prédio escolar, número de salas, existência de quadra de esportes, ampliação e mudanças no prédio, reformas, merenda, características e uso de uniformes. Apesar de estarem com muitas informações sobre esses aspectos, as crianças perguntaram várias vezes o que as entrevistadas sabiam sobre o prédio, quais as mudanças nos espaços e, principalmente, como era estudar naquele tipo de escola:

*Professora, como era a escola?*

*Como era a escola antes?*

*Em que ano a escola foi construída?*

*Professora, quando a escola tinha os galpões, tinha dois andares e os galpões já tinha feito a quadra, já?*

*A escola mudou muito?*

*Quantas salas existiam?*

*O que tinha no lugar da quadra?*

*Professora qual a transformação da escola em 1995?*

*Professora como se fazia educação física se não tinha quadra?*

*Professora, o que dava de merenda na escola?*

*O que você achava da direção da escola?*

*Como era a direção da escola?*

*As diretoras de antigamente era nervosa?*

*Como era as nota, é igual as de hoje?*

*Como era o uniforme?*

*Professora era obrigado a usar uniforme?*

*Como era o uniforme de 5ª a 8ª?*

*O governo dava uniforme ou vocês tinham que comprar?*

*Antes da 5ª série até a 8ª, tinha professor separado de inglês, matemática...?*

*Quando você estudava aqui, você fazia física?*

**B. Qualidade do ensino,** as questões formuladas evidenciaram a tentativa de confirmar a imagem de que a escola de antigamente era melhor, porque esta seria mais organizada e seu ensino mais “rígido” e “forte”:

*O professor passava muita lição?*

*Como era o ensino na escola antes, era bom ou ruim?*

*A escola era melhor antes?*

*Quando você estudava era melhor o ensino ou era pior?*

*Quando a senhora estudava aqui era rígido?*

*Quando a senhora estudava o ensino era melhor?*

*A escola era mais rigorosa?*

*Professora, como era estudar na escola daquele tempo?*

*Naquele tempo era melhor o estudo?*

*Professora S., quando você estudou aqui era organizado?*

*A escola mudou muito de antigamente para hoje?*

*Quando você estudou aqui era bom?*

*Professora S., quando você estudou aqui era organizado?*

*Você gostava mais de antes ou de agora?*

*Os professores eram melhores que os de hoje?*

*O aprendizado era melhor?*

*A escola era mais organizada?*

**C. Comportamento e desempenho dos alunos,** as questões pautaram-se por entender como a disciplina era mantida, se havia espaços para “bagunças” ou se todos os alunos eram muito bons. Em algumas questões as crianças pedem comparações entre os alunos “daquele tempo” e os de hoje:

*Quando a senhora dava aula aqui ainda tinha palmatória?*

*Você já levou palmatória?*

*A senhora levou alguma vez palmatória?*

*Os alunos eram mais quietos?*

*Naquele tempo os alunos eram mais bagunceiros ou mais quietos que os de hoje?*

*Os alunos eram vagabundos?*

*Naquele tempo se escolhiam o melhor aluno da escola?*

*Professora, os alunos eram piores ou melhores do que os de hoje?*

**D. Características das relações entre os alunos**, esse grupo de questões articulam-se às questões sobre comportamento e disciplina:

*Quando você estudava, você brigava muito?*

*Você tinha muitas amigas?*

*Os alunos eram mais inteligentes do que os de hoje?*

*Os alunos cabulavam aula? Quem cabulava mais os meninos ou as meninas?*

**E. Relação entre professores e os alunos**, foram as questões mais repetidas pelos alunos, buscando a confirmação da imagem de professores distantes, rígidos e severos com os alunos:

*Como eram os professores de antigamente?*

*O professor passava muita lição?*

*A sua professora passava muita lição?*

*As professoras eram boas, legais assim...?*

*Os professores eram melhores do que os de agora?*

*E as professoras eram mais serias?*

*Professora R., qual o melhor tempo de dar aulas? Em 93 ou em 2005?*

*Você gostava dos professores?*

*Os professores eram legais naquele tempo?*

*Professora, até quantos anos uma professora pode dar aulas?*

**F. Características, impressões e desempenho enquanto aluno,** tais questões articulam às dos grupos **C** e **D**, porém diferenciam-se por dirigirem-se ao comportamento e desempenho escolar das entrevistadas.

*Você tinha uma melhor amiga?*

*Você era boa aluna?*

*Você era bagunceira?*

*A senhora era comportada?*

*Você era muito educada?*

*Você brigava muito na escola?*

*Há quantos anos que a senhora trabalha aqui na escola?*

*Professora, você já repetiu de ano?*

*Você repetiu alguma série?*

*A senhora era uma aluna com boas notas ou ruins?*

*Que matéria você gostava mais?*

*A senhora sente saudade daquele tempo?*

*A senhora já brigou na escola?*

*Naquele tempo você bagunçava*

*Você já levou convocação?*

A repetição de perguntas sobre comportamento e disciplina dos alunos, a relação entre professores e alunos e aspectos da (boa) qualidade do ensino de outros tempos demonstra que as crianças partiram de conhecimentos assentados em representações da “escola de antigamente” como melhor do que a atual porque seus professores eram mais rígidos, a escola mais organizada e os alunos mais inteligentes e disciplinados. Algumas crianças comentaram que seus pais haviam lhes contado sobre a escola, como eram os professores e que atualmente o ensino não era tão bom.

Após a entrevista, para as crianças, a “escola de antigamente” não apareceu como pior do que o atual, com os problemas enfatizados na atividade anterior, como a questão do espaço (galpões de madeira), falta de materiais e recursos, nem com dificuldades para todos estudarem. As crianças disseram ter sido “legal” saber que quando chovia o pátio da escola alagava e que os alunos brincavam na terra, pois não havia piso na área externa. A

escola e as relações entre seus membros foram “sintetizadas” no modelo de “ensino forte” - professores rígidos e alunos disciplinados e muito inteligentes. Em várias respostas as professoras entrevistadas colocaram que os alunos de “antigamente” não eram mais inteligentes que os atuais, que eram diferentes, mais comportados porque os pais e os professores eram mais rígidos, sempre lhes cobrando melhor desempenho. Ambas também enfatizaram que o maior problema era a dificuldade de pessoas pobres matricularem e manterem seus filhos na escola, e que os que conseguiam precisavam fazer muitos sacrifícios para não desistirem. No entanto, as crianças não “deram muito crédito” ao que elas respondiam e comentavam que não era verdade, que hoje todos os alunos “são muito burros” e não aproveitam bem a escola.

Não acompanhei a aula seguinte às entrevistas, mas como havíamos planejado, a professora preparou e aplicou uma atividade em que as crianças deveriam sistematizar as informações obtidas nas entrevistas. Cada criança respondeu a três questões:

*A. Enumere as questões que você elaborou com as suas respectivas respostas.*

*B. Segundo as respostas dadas pelas professoras, o que mudou na educação e na escola? O que continua igual?*

*C. O que mais chamou a sua atenção?*

A questão **B** pedia que as crianças apontassem mudanças relativas a aspectos da educação e especificamente na escola. Abaixo, o agrupamento das respostas em duas colunas – Mudou e Permanece igual de acordo com os aspectos apontados.

Quadro 13

<b>B. Segundo as respostas dadas pelas professoras, o que mudou na educação e na escola? O que continua igual?</b>		
<b>Mudou</b>	<b>Frequência<sup>87</sup></b>	<b>Permanece igual</b>
<i>galpões</i>	4	<i>o jeito que ela vem evoluindo</i>
<i>estacionamento</i>	2	<i>continua tudo igual, só mais uma quadra</i>
<i>pintura</i>	2	<i>os balcões [galpões]</i>
<i>estrutura</i>	3	
<i>a construção</i>	4	
<i>na escola mudou mais um andar, sala de informática, sala de leitura</i>		
<i>escola era menor</i>	2	<i>tudo segundo a professora R.</i>
<i>na escola não tinha computador</i>	2	
<i>recursos (materiais)</i>	3	
<i>[Hoje] tem mais prof, salas e quadras</i>		
<i>os períodos e o tamanho da escola</i>		
<i>tudo - escola, Professora, quadra, patio...</i>		
<i>nada, continua tudo no mesmo lugar (predio), só construiu mais um andar</i>		
<i>uniforme</i>		
<b>Aspectos da relação professores -alunos e do ensino</b>		
<i>alunos</i>	3	<i>as professoras continuam legais</i>
<i>professores</i>	5	
<i>tudo, segundo a professora S.</i>		<i>os alunos bagunceiros</i>
<i>alunos eram mais estudiosos</i>	2	<i>não mudou porque ela falou que sem amigo a gente não vive.</i>
<i>ficou melhor a educação e a escola</i>		<i>alguns professores</i>
<i>tudo, "não continua nada igual"</i>		<i>alunos levados</i>
<i>alunos e escola</i>		<i>não mudou nada e continua melhor o ensino</i>
		<i>Nada [mudou]</i>
<i>agora todos falam junto com a professora e as professora ficam louca e os alunos são bagunceiros</i>		
<i>as professoras passavam mais lições</i>		
<i>o estudo era mais organizado, eles eram bem quietos e organizados</i>		
<i>professores erma mais rígidos</i>		
<i>mudou a educação dos alunos, eles eram mais educados</i>		
<i>escola e a educação era mais rígida</i>		
<i>Nada agora as Professora Tentam expricar e os alunos não deixa, anos atras as Professora Explicava direitinho agora não.</i>		
<i>antes batiam na mão para quem fizesse bagunça e hoje não faz mais. [L. apesar das professoras terem afirmado que a 30 anos não existia palmatória...]</i>		

**O que mudou na educação e na escola; o que continua igual.**

<sup>87</sup> Refere-se ao numero de alunos que apontou esse elemento em suas respostas

A variedade de respostas sobre as mudanças mostra que a percepção das crianças se fixa nos aspectos concretos do espaço escolar, número de salas, quadras, recursos materiais disponíveis e nas relações entre alunos e professores.

Em algumas respostas as crianças não conseguem distinguir entre “aspectos relativos ao papel social da escola (ensino)”, que não teria mudado e as mudanças nas relações sociais, comportamentais, na estrutura espacial, etc. Por exemplo, uma resposta de que “*nada mudou*” é seguida de um comentário que mostra uma mudança de comportamento “*agora as Professora tentam explicar e os alunos não deixa, anos atras as Professora Explicava direitinho agora não*”. A criança percebe um tipo de mudança, porém tendo como referência a própria concepção de um “passado estático” e sua interpretação de respostas das entrevistadas que afirmaram “as crianças de qualquer tempo são sempre as mesmas”, gostam das “mesmas coisas”: brincar, bagunçar e etc. conclui que os alunos “do passado” e os de hoje são “iguais”, para ela, então, “*nada mudou*”. Ao mesmo tempo ela tem a sua vivência enquanto aluno, por isso tenta articular as duas visões – nada mudou, porque o papel da escola é o mesmo e as crianças são iguais, mas as relações entre professores e alunos não são estabelecidas sobre as mesmas bases – “antes os professores conseguiam explicar, atualmente não”.

A interpretação de que “as pessoas – adultos e crianças – são as mesmas, então não houve mudança”, bem como a organização da escola – espaços, horários, currículo – é também muito parecida, então, há mais semelhanças do que diferenças, ou até continuidade entre o que era a escola há 30 anos e a atual.

*“as professoras continuam legais”* **H. 11 anos**

*“os alunos bagunceiros”* **M. 10 anos**

*“não mudou nada e continua melhor o ensino”* **I. 11 anos**

Sob outra perspectiva está a resposta do aluno para quem “tudo mudou” – o espaço físico, a equipe que dirige a escola, os alunos e professores. No entanto, essa mudança não é relacionada à historicidade da instituição e da sociedade, pois a explicação desse aluno à sua resposta foi “*é lógico que tudo mudou, os aluno não é os mesmo, os professores também não, se não seriam muito velho hoje...*” (W. 11 anos). Neste caso a mudança está relacionada ao término de um ciclo: professores e funcionários mudaram de escola ou se

aposentaram; crianças cresceram e concluíram os estudos, desistiram destes ou foram transferidas para estudar em outro local.

Na aula seguinte foram usadas as transcrições das entrevistas (Anexo 9) com as professoras para leitura e análise pelas crianças. Em grupo, deveriam ler e seguindo um roteiro, analisarem alguns aspectos dos depoimentos. (Anexo 10)

A proposta era de que após leitura e discussão nos grupos, a Professora fizesse uma reflexão sobre as diferenças entre memória e história, destacando aspectos importantes dos depoimentos, relação da memória das professoras com acontecimentos sociais e culturais do período, por exemplo. Porém, a dinâmica da atividade estabelecida, em grupo, não possibilitou que o debate acontecesse, pois as crianças tiveram dificuldade para entender a proposta e realizar a leitura das transcrições no tempo da aula.

O texto das transcrições era longo, com as quarenta perguntas e respostas da primeira entrevista e mais as sessenta e quatro da segunda. A formulação do roteiro deixou alguns alunos desmotivados para escrever suas observações e depois elaborar um texto comentando a memória das professoras.

O tempo de duas aulas também não foi suficiente para realização da atividade. Na avaliação, percebi que a proposta ficou confusa e muito trabalhosa para as crianças devido às suas dificuldades de leitura, interpretação e síntese e, também, porque na aula anterior desenvolveram uma atividade semelhante, que envolvia as entrevistas realizadas, o que foi compreendido por alguns alunos como uma repetição do que já haviam feito. A leitura das perguntas elaboradas pelos colegas foi avaliada pelas crianças como positiva, bem como a discussão da importância, pertinência e até indiscrição de algumas delas. Houve especial interesse na leitura das respostas das professoras, principalmente porque no “calor” das entrevistas, algumas crianças não conseguiram acompanhar e ouvir tudo o que as entrevistadas falaram. As crianças escreveram sobre os depoimentos, algumas comentaram a confirmação ou não de suas hipóteses iniciais e as idéias surgidas durante e após as entrevistas. Também sugeriram que se entrevistassem outros professores e funcionários da escola.

Os textos dos alunos foram copiados para um quadro que facilitou a identificação dos aspectos por eles destacados. A primeira observação que fiz é a de que os textos seguiram as sugestões do roteiro, sua composição chega mesmo a omitir sentenças inteiras, como numa continuidade (ou resposta) ao item do roteiro. Por exemplo, um dos itens era “o que você gostaria de saber mais”; uma das crianças simplesmente segue em seu texto

dizendo “*como eram os moradores...*” sem ter um nexos com o restante do parágrafo, uma frase descontextualizada no todo do texto, pelo menos para quem desconhece o roteiro. Assim, ao copiar os textos para o quadro de análise, acrescentei, entre colchetes e em fonte diferenciada, alguma sentença que possibilite compreender melhor a escrita da criança, como no exemplo citado:

**Texto 14**

*Todos acharam bom [as entrevistas] mais estava muito barulho. [A escola] mudou bastante antigamente tinha poucas salas de aula. [Gostaria de saber mais] como eram os moradores se eles colaboravam com a APM.*

*Foi possível saber bastante sobre a história da escola, mas não foi possível saber se os alunos colaboravam com a APM e se tinha filme para assistir que [como] tem hoje em dia. [outra pesquisa] Fazer entrevista com quem conhece bem a história.*

**Aluno Gb. – 11 anos.**

Os aspectos mais citados e destacados pelas crianças foram os propostos pela Professora nas questões de orientação da leitura das entrevistas transcritas. Devido às características dos textos das crianças – escrita em sentenças fragmentadas, marcada pela oralidade (escrevem como se tivessem falando), dificuldades ortográficas e gramaticais ou seja, dificuldades em expressar idéias por escrito –, optei por analisá-los de acordo com os elementos que eles apresentaram. Dois aspectos se destacaram, o primeiro refere-se à importância de conhecer e falar com as professoras “participantes” da “história” que elas, crianças, não viveram e até então não conheciam. Para as crianças, os depoimentos das professoras representaram um “conhecimento direto da fonte”, de quem “viveu a história”. São apontados nos textos como “complemento do que já sabiam” e, em alguns, como suficientes, não havendo necessidade de consultar outras fontes para confirmar, refutar ou validar as informações obtidas. Alguns alunos destacaram o aspecto lúdico da atividade, dizendo que foi “divertido” e “legal” ouvir as professoras contarem sobre como era a escola.

O segundo item foi denominado “confirmação de hipóteses”. As crianças, a partir da representação de escola que tinham, imaginaram que as professoras fossem confirmar, por exemplo, a existência e uso da “palmatória” como castigo e forma de manutenção da disciplina em sala de aula. Outra hipótese era de que não havia merenda e aulas de educação física, bem como não haveria indisciplina por parte dos alunos de vinte ou trinta anos atrás. Essas hipóteses geraram perguntas que se repetiram várias vezes, por diferentes

alunos e em alguns momentos, pelo mesmo aluno. A permanência das hipóteses, embora não confirmadas, ocorreu com algumas crianças, como os textos produzidos nos mostraram.

O Anexo 11, com a transcrição dos demais textos que apresentam comentários gerais sobre as informações obtidas na entrevista. As crianças enfatizam que a atividade foi “importante” e que “gostaram” de realizá-la, alguns apontaram novamente a *Internet* como uma fonte para informações sobre a história da escola.

Considerando esses aspectos, os textos foram decompostos e seus excertos agrupados de acordo com os elementos enfatizados (itens A, B) e com o que foi expresso em relação a duas indicações do roteiro (itens C, D). O quadro 14, abaixo, mostra os textos com a percepção dos alunos sobre mudanças na educação e na escola a partir das entrevistas. Estes apresentaram aspectos relativos a mais de um dos quatro itens.

Quadro 14

. O que foi possível saber através das entrevistas: importância do testemunho, da memória pessoal	B. Confirmação ou não de sua hipótese	C. O que faltou saber	D. Possíveis fontes para mais informações
<b>Aluno Al. - 10 anos.</b>			
<p>“Achei interessante as entrevistas porque naquele tempo a gente não estudava aqui e elas estava nos contando como era aquele tempo. Nada [é parecido] porque a escola é diferente e mudou no tempo de hoje[a partir da entrevista foi possível saber] As notas de antigamente, porque eu queria saber como eram as notas!</p>	<p>Eu gostaria de saber mais sobre a palmatória, porque ela disse que no tempo dela não existia mais. Mas eu gostaria de saber um pouco mais.</p>	<p>Não faltou [saber] nada, porque elas já responderam tudo certo.</p>	<p>Eu queria saber mais coisas da escola por quem morava aqui no bairro antes, as pessoas do bairro.</p>
<b>Aluna I. – 11 anos.</b>			
<p>Eu gostei das entrevistas. Porque nós aprendemos um pouco mais do que a gente já tinha aprendido sobre o AZF. O AZF é uma escola muito boa que ensina as crianças ter um futuro melhor.</p>	<p>Eu achei que tinha a palmatória, só que a professora R. e a professora S. falou que para aprender não era necessário bater nas crianças para elas ficar inteligente.</p>		
<b>Aluna Jq. – 11 anos.</b>			
<p>Eu gostei das perguntas e das respostas porque assim a gente soube um pouco mais da nossa escola. Gostei como era a educação e eu achei que o ensino era muito bom e ensinava eles a ter um futuro melhor.</p>	<p>Eu achei que antes os alunos eram mais quietos mas a professora R. me disse que não, porque era normal eles quando faziam bagunça, falavam com eles que eles já ficavam quietos.</p>		
<b>Aluna L. – 11 anos.</b>			
<p>Eu achei super legal. Divertido. A estrutura é diferente, os alunos, os professores [eram parecidos com os de hoje].</p>	<p>Ela diz que os alunos eram praticamente “iguais” as vezes faziam mais bagunsa mais era só dá um grande berro que tudo melhorava.</p>	<p>Depois dos depoimentos foi muito claro saber “tudo” sobre os alunos daquela época, ou seja, do ano de 1989.</p>	<p>Eu acho que as respostas foram boas e não faltou muita coisa para ficar perfeito. Ex.: os uniformes, a estrutura da escola..</p>
<b>Aluna Z. – 11 anos.</b>			
<p>Eu achei das entrevistas muito interessantes legais e tudo o que eu ouvi eu não imaginava o que existia ou que tinha esse tipo de coisa. Foi interessante e muito legal fazer uma entrevista com os alunos e os professores...</p>	<p>...Que essa escola não tinha palmatória, não usavam...</p>		
<b>Aluno L. – 11 anos.</b>			
<p>Eu achei as entrevistas muito interessantes, algumas perguntas meio sem noção e outras muito interessantes. Foi possível saber em que ano ela foi fundada, quantas salas tinha, em que ano AZF morreu, como eram os professores antigamente se era bom ou ruins, o que eles davam de merenda e muitas outras coisas.</p>			<p>Precisa ser pesquisado os documentos da escola e antes da escola existir, o que tinha antes da escola</p>
<b>Aluna C. – 11 anos.</b>			
<p>Bom, porque deu para a gente saber a história da escola e a história da professora R. e da professora S. Bom também porque deu para ouvir da boca das professoras e não ver em computador ou lendo livros. Que as professoras estudaram aqui e agora estão trabalhando aqui.</p>	<p>E eu queria saber mais sobre a escola porque quase todas as perguntas fala sobre as professoras e pouco sobre a escola.</p>	<p>Foi possível saber que a escola existe mais de 30 anos. Porque ela ia ser destruída. E não foi possível saber qual era o nome [de todas as] das professoras (...)</p>	

Segundo Lee (2003), a inteligibilidade da História pelas crianças passa pela compreensão dos motivos que levaram as pessoas do passado a agirem de uma determinada forma e o que pensavam a respeito da forma como agiram. Para isso, os alunos precisam considerar as relações entre intenções, circunstâncias e ações, uma tarefa que não é simples e nem faz parte das formas de compreensão que as crianças vivenciam cotidianamente. Ao entrarem em contato com o passado da escola por meio da memória de ex-alunas, hoje professoras, as crianças além de articularem suas representações de como era essa escola (fisicamente) e as relações entre as pessoas que nela estudavam e trabalhavam; estiveram dispostas para ouvir suas “fontes”, questioná-las, porém tiveram dificuldades para “relativizar” as respostas das entrevistadas, compreendendo-as como a “verdadeira e completa” história da escola. Quando questionadas se faltou saber algo sobre essa história e como poderiam encontrar essas informações, poucas crianças apontaram lacunas nos depoimentos, sugeriram entrevistar outros funcionários e consultar outras fontes como visitar lugares próximos e documentos. Assim, ao confrontarem sua concepção de que os depoimentos constituíam uma boa fonte, completa e verdadeira, com a possibilidade de saber “mais coisas”, novamente as crianças tenderam a ver a memória e os objetos como “testemunhas” do que realmente aconteceu, como forma de acesso direto à história da escola. No entanto, como afirma Lee (2003: 25) a *História vai por caminhos opostos ao senso comum (...) só quando as crianças compreendem os vestígios do passado [dentre eles as memórias] como evidência no seu mais profundo sentido – ou seja, como algo que deve ser tratado não como mera informação mas como algo de onde se possa retirar respostas a questões que nunca se pensou colocar – é que a história se alicerça razoavelmente nas mentes dos alunos enquanto atividade com alguma hipótese de sucesso.*

### **Memórias: entrevistando outros personagens**

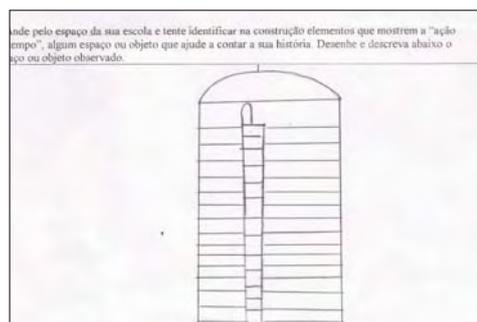
Com o objetivo de trabalhar com outras memórias da escola e do bairro e, também, para contemplar as sugestões e expectativas das crianças, promovendo um exercício de “investigação” da memória no espaço e na mente dos funcionários e ex-alunos, a seqüência das atividades consistiu na realização de duas tarefas (Anexo 12). Para a primeira, relativa à historicidade do espaço escolar, apresentada nas fotografias e enfatizada pelas crianças nas entrevistas (ampliação do prédio, número de salas, espaços especiais, quadras, etc.) solicitou-se que elas fizessem uma caminhada pelo prédio para identificação de “marcas

do tempo”, sinais das reformas, espaços modificados, adaptados e os que permaneceram como na construção original. As crianças poderiam desenhar e / ou fotografar esses espaços. Os alunos privilegiaram as fotografias e desenhos dos espaços externos, como podemos observar:

**Foto 9**



**Desenho 11**



**G. - 11 anos**

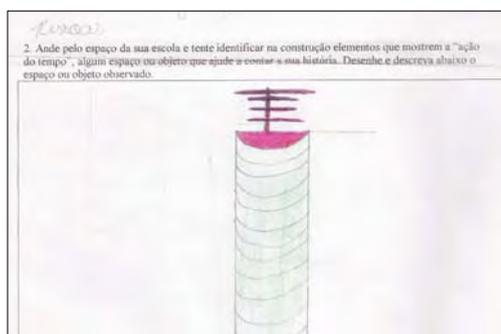
**Desenho 12**



**Jl. - 11 anos**

**Caixa d'água. Foto aluna K. 2005**

**Desenho 13**



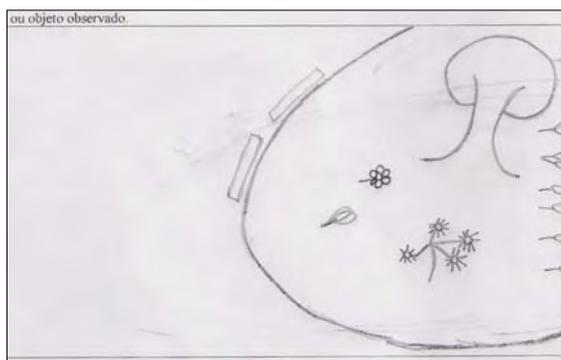
**Tl. - 11 anos**

Foto 10



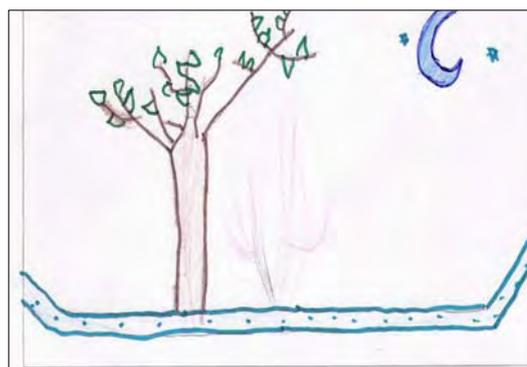
Jardim - Foto aluna Jq.

Desenho 14



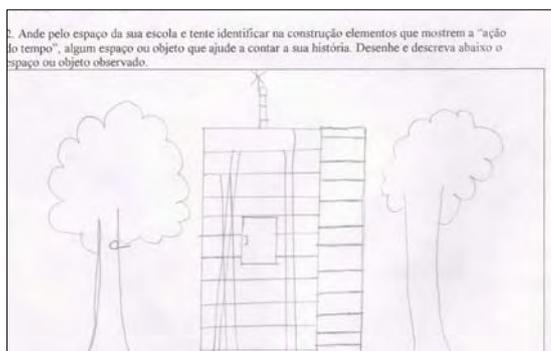
Jardim - Ir. 11

Desenho 15



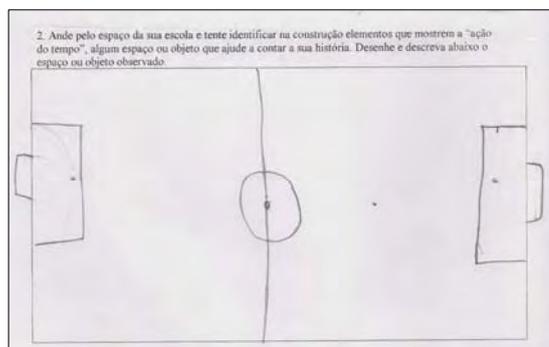
Jardim - D. 11 anos

Desenho 16



Prédio escolar - E. 11 anos

Desenho 17



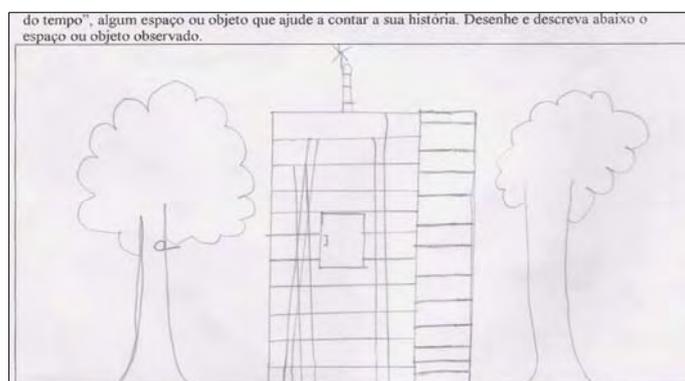
Quadra - G. 11 anos

**Desenho 18****Sala de Leitura - M. 11 anos**

A segunda parte da atividade consistiu em realizar entrevistas com funcionários da escola. Para isso, os alunos receberam um questionário com quatro questões:

- Converse com um funcionário (a) e peça-lhe para falar sobre a escola desde que trabalha aqui. Escreva o nome e a idade do funcionário \_\_\_\_\_
- Há quanto tempo trabalha aqui e como era a escola quando ele ou ela começou a trabalhar?
  - Quais as principais mudanças ocorridas na escola?
  - Quais os acontecimentos que, para ele ou ela, marcaram a história da escola nesses 30 anos.
  - Elabore uma pergunta para esta pessoa

As crianças ficaram um pouco decepcionadas com as respostas de algumas pessoas e com a negativa de outras em lhes responder o pequeno questionário. Algumas acabaram entrevistando o mesmo professor ou funcionário que se mostrou mais receptivo.

**Desenho 19****Prédio escolar. E. 12 anos**

Fotos 11



Foto 12



#### Alunos entrevistando alguns funcionários

O vigia, Senhor J., muito querido dos alunos, foi cercado por eles e disputado para ser entrevistado. Uma das crianças utilizou o gravador e fez a entrevista oralmente. Os alunos ficaram sensibilizados com o senhor que trabalha há vinte e três anos na escola. Em seu depoimento ele falou das características dos alunos há duas décadas, dos professores, das relações interpessoais no ambiente de trabalho, dos conflitos entre funcionários e do papel da escola, da educação na vida dos jovens. Na semana seguinte, as crianças leram a transcrição da entrevista com o vigia e voltaram a elogiar sua disponibilidade e atenção durante o depoimento, afirmando que ele havia sido “verdadeiro”, diferente dos outros funcionários. (Anexo 13).

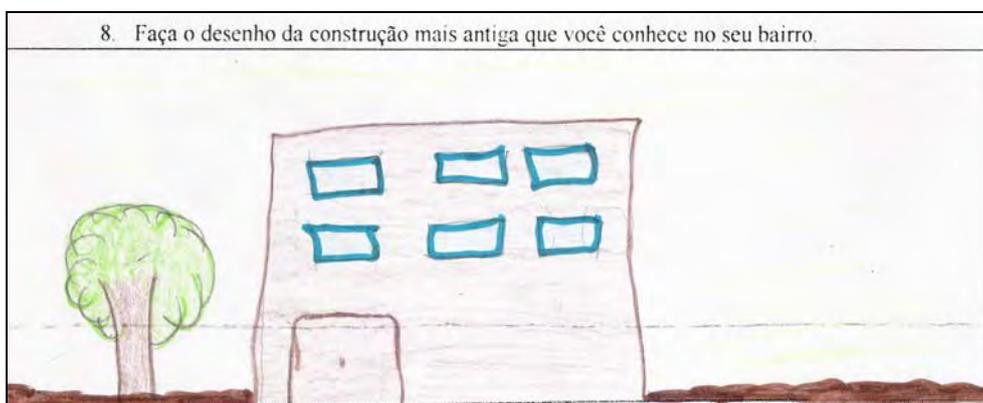
Como tarefa para casa, a Professora solicitou-lhes que entrevistassem um ex-aluno da escola. Para isso entregou às crianças, leu e explicou as perguntas que deveriam ser respondidas por um adulto que tivesse estudado na escola. Junto a esse questionário, acrescentamos a proposta de as crianças levantarem informações sobre a história do bairro. (Anexo 14)

Poucas crianças realizaram a entrevista e trouxeram o questionário respondido. Algumas comentaram que conversaram com pais e outros parentes a respeito da escola, mas não registraram as informações no questionário. A maioria disse não ter conseguido

alguém disposto a respondê-lo e que, quanto ao bairro, as pessoas não conheciam muito a sua história.

Observando o perfil socioeconômico da turma, vê-se que grande parte das famílias das crianças reside há mais de dez anos no bairro, porém os pais são jovens, entre 20 e 40 anos, o que pode justificar a ausência de informações (ou dificuldade em partilhá-las) sobre a memória escolar e da comunidade.

### Desenho 20



Prédio escolar – aluna Jq. 11 anos

## Capítulo 4

### Com os olhos das crianças: a aprendizagem em História

*Olhando pelas janelas vemos homens que fazem,  
praticam, registram e lêem a História  
Você também olhou?  
Você também viu?  
Qual a sua interpretação?*

Sônia Nikitiuk, 2001.

Em continuidade às atividades, a Professora Maria decidiu na aula seguinte “introduzir” a história do bairro. Para isso, levou os alunos para a sala de informática da escola. A professora solicitou que os alunos conectassem um *site* de busca e digitassem a frase “história de são miguel”. Em seguida, os alunos buscaram na lista oferecida, o site [www.saomiguelpaulista.com.br](http://www.saomiguelpaulista.com.br).

Na página, as crianças deveriam encontrar informações sobre a história do bairro. A professora pediu que lessem os textos, observassem as fotografias sobre o bairro e, em seguida, fizessem anotações, registrando o seguinte:

- *Qual a origem do bairro de São Miguel*
- *Como surgiu*
- *Quando surgiu*
- *Principais fatos históricos*

A professora os orientou dizendo que este registro serviria para um trabalho posterior, possivelmente a montagem de um painel.

As crianças estavam interessadíssimas na atividade, com exceção de uma menina que estava com dor de cabeça e dois meninos que apresentam dificuldades de leitura e escrita, todos os demais buscaram as informações solicitadas nos *links* – *A história; Origem de São Miguel; Aldeamentos; Estagnação; Desenvolvimento*.

As crianças admiraram-se com as informações sobre as origens do bairro, aldeamentos, padres jesuítas, etc. Observavam as fotografias, faziam perguntas, comentários do tipo “*que legal!*” ou “*que interessante!*”, “*Professora, foi assim mesmo?*”, “*Era assim?*”, também debateram entre si suas dúvidas.

Conversei com um dos meninos que estava lendo o texto sobre as origens do bairro, ele estava agitado e disse não ter entendido nada. Reli com ele os três primeiros parágrafos do texto<sup>88</sup>, explicando cada frase. Ele disse que já conhecia aquela história, pois tinha aprendido na terceira e quarta séries, que era a história dos portugueses. Abaixo a transcrição do seu relato:

*“Foi o Pedro Álvares Cabral que chegou no Brasil...ele era português, ele fez tudo isso aí*

*(apontou as fotos). Fez as casas, as estradas...tudo, tudo.”*

Perguntei \_ Ele fez tudo sozinho?

*“Sim, ele veio para cá, veio e descobriu e fez tudo...”*

\_ E quando foi isso?

*“Sei lá, faz tempo, foi a uns 350 mil anos, faz tempo”*

\_ Alguém viu isso acontecer?

*“Não, quer dizer, quem viu já morreu né, faz muito, muito tempo...”*

\_ E Cabral encontrou alguém por aqui quando chegou? Quem ele encontrou?

*“Ah, tinha os índios, mas eles foram destruídos, o Pedro Álvares Cabral destruiu todos...”*

Começamos a observar algumas fotografias que mostram o cotidiano dos moradores do bairro entre a década de 1930 e 1950.

Ao observar a fotografia de dois homens ao lado de um caminhão, frente ao Cruzeiro que existia em Vila Curuçá, fotografia provavelmente datada entre 1945 e 1960, perguntei a ele de que tempo ele pensava ser a imagem. Sua resposta foi que aquela foto seria provavelmente de 1750.

Diante da imagem da estrada São Paulo – Rio, ainda de terra, mas por onde passava um caminhão, disse-lhe que se tratava da antiga estrada que ligava São Paulo ao Rio de Janeiro, próximo onde hoje fica a rodovia Airton Senna. O menino entusiasmou-se e disse que conhecia o lugar, que uma tia morava próximo à Rodovia. Perguntei de quando ele achava ser a fotografia e ele afirmou ser uma foto de 1860.

---

<sup>88</sup>Anexo 15 - trechos do texto publicado em [www.saomiguelpaulista.com.br](http://www.saomiguelpaulista.com.br)

A imagem do bairro de Artur Alvim, por volta dos anos 1930 ou mais, não é possível precisar, pois a legenda da fotografia não contém data, o menino afirmou tratar-se de uma favela, da primeira favela de São Miguel.

Visualizamos um mapa (sem data), que mostra as estradas da região, loteamentos, córregos e rios. Ele reconheceu as localizações, disse que sabia onde ficava cada um daqueles lugares.

Na aula da semana seguinte a professora levou um mapa (Anexo 16) com os principais aldeamentos de São Paulo no século XVII. Foi realizada uma leitura do mapa e as crianças localizaram e pintaram o aldeamento de Ururá e outros aldeamentos próximos. Em seguida, ela entregou-lhes um texto com a História de São Miguel com base em informações e levantamentos que haviam feito sobre o bairro. As crianças fizeram a leitura do mesmo e depois de explicações e comentários dos alunos, a professora solicitou-lhes que escrevessem um texto de apresentação do bairro para alguém que não o conhecesse.

Os alunos foram então informados que fariam uma visita à Capela de São Miguel dali a duas semanas. Ainda não podíamos confirmar a visita, pois dependíamos que o transporte dos alunos fosse providenciado pela Coordenadoria de Educação. As crianças ficaram eufóricas e curiosas. Algumas disseram que conheciam a Capela “por fora” e que seria legal visitá-la.

Na semana seguinte devido a um feriado, poucas crianças foram à escola e a Professora voltou ao conteúdo do livro didático, aos temas relativos às “teorias evolucionistas” e ao desenvolvimento cultural da humanidade. As crianças reclamaram um pouco, perguntando se não iriam continuar com o “projeto”.

#### 4.1. Voltar ao passado? Da escola à Capela sem “máquina do tempo”

A visita à Capela de São Miguel Arcanjo foi realizada com trinta

alunos da turma. Saímos da escola por volta das dez horas e trinta minutos e em quinze minutos chegamos ao local, a Praça Padre Aleixo Monteiro Mafra. Fomos recebidos pelo

zelador da capela, o senhor Batista<sup>89</sup> e seu auxiliar, o senhor Rui, que saudaram a todos ao serem apresentados aos alunos e à Professora Maria. Em seguida, o Senhor Batista nos explicou como gostaria de conduzir a visita.

Eu havia conversado alguns dias antes com o senhor Batista e lhe explicado que os alunos, a princípio, explorariam o espaço sem que nós fizéssemos alguma intervenção, no entanto, o zelador parecia ansioso para “conduzir” a atividade dentro da capela. Falei aos alunos sobre o “roteiro” da visita e ao Senhor Batista que os primeiros momentos seriam de exploração livre do espaço pelas crianças. Disponibilizamos às crianças diversos materiais durante a atividade, entre eles quatro máquinas fotográficas com filmes de trinta e seis posições, câmera de vídeo e gravador de voz.

O zelador, Senhor Batista, iniciou a atividade com algumas perguntas ao grupo de crianças: se já conheciam a capela, se sabiam quantos anos ela tinha, se sabiam quem havia construído...a maioria das crianças disse que conhecia a capela apenas por fora, e sabia

**Foto 14**



**Foto 13**

**Capela de São Miguel – 2005. Ig. 11 anos**

que tinha sido construída pelos índios. Informou o ano do término da construção – 1622, chamando a atenção para a inscrição, em latim, no frontal da Capela:

*Aos IS D IVLHO D 1622 S. Miguel*

O Senhor Batista fez referências ao período de origem do aldeamento, explicando que antes da

Capela atual outra, menor e mais simples, havia sido construída por volta de 1560, portanto

<sup>89</sup> Nomes fictícios.

a Capela tem 383 anos, mas o aldeamento que deu origem à região de São Miguel é mais antigo.

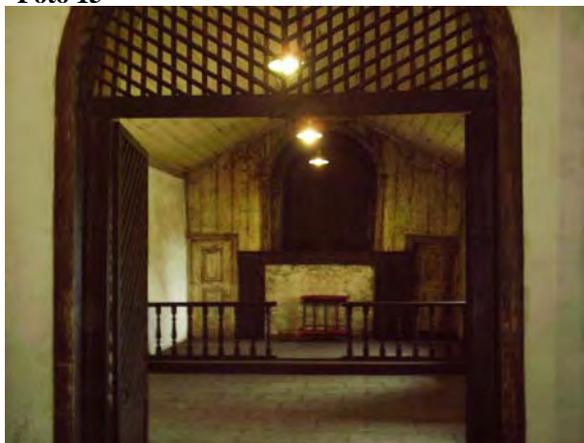
Após a conversa inicial, as crianças começaram a andar pelo espaço e a observar tudo, fazendo muitas perguntas. Eu e o senhor Batista acompanhamos, lhes dando as informações solicitadas, respondendo às perguntas, tirando dúvidas sobre os espaços, materiais, simbologias das capelas e igrejas católicas.

Na entrada, o zelador chamou a atenção do grupo para a “porta” de entrada e a diferença com as portas atuais – não tem dobradiça – a abertura é formada por encaixes na madeira. Também explicamos a função da pia batismal, a sua confecção, entalhada em um único tronco, uma peça única, em madeira da mesma idade que a Capela. O zelador lhes chamou a atenção para as colunas em madeira, todas deterioradas e algumas apoiadas por uma “viga” improvisada por ele. Enquanto o senhor Batista falava do material usado na construção das paredes – a taipa de pilão – bem como das medidas de sua largura, a um grupo de crianças que cercou o zelador, outro grupo se encaminhou ao altar e outros alunos exploravam a área dos fundos da capela e a sacristia.

As crianças que estavam no altar perguntavam sobre as imagens dos santos e se eram da mesma época de construção da Capela. Expliquei-lhes que não, as imagens da época estavam guardadas no IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, órgão do governo responsável pela guarda, conservação, preservação de imagens e objetos de valor histórico) e, uma das imagens, a de Nossa Senhora estava sob a guarda da diocese, com o Bispo de São Miguel.

O grupo que estava na capela lateral que anteriormente era usada como altar, local de adoração ao *Santíssimo Sacramento* tirava fotos do altar “posando” ajoelhados.

**Foto 15**



**“Capelinha” ou altar lateral - Foto aluno B.**

O grupo que estava na sacristia queria saber a função dos móveis, de que tempo eram, quem os utilizava. Explicamos que era o local onde se guardavam roupas e paramentos dos padres. A imagem de Nossa Senhora, acima deste móvel, a expressão do seu rosto, os adornos e seu nicho em madeira, chamaram a atenção das crianças.

**Foto 16****Móvel do início do século XX****Foto 17****Detalhe da imagem de Nossa Senhora****Foto 18****Crianças rezam diante da imagem – Fotos alunos A. e R.**

O sacrário, onde eram guardados a hóstia e o vinho consagrados, foi explorado pelas crianças que admiraram que depois de tantos anos houvesse resquícios da pintura original que o decorava.

Foto 19



Sacrário séc. XVII – Fotos aluna Ig.

Foto 20



Detalhe da pintura interna.

Nesse espaço, outro objeto de atenção foi a *gelosia*, uma espécie de grade, entalhada na madeira da porta, que servia como confessional. Pelo lado interno da sacristia o padre ouvia, através da “grade”, a confissão dos pecados praticados pelos fiéis. Muitas crianças não sabiam o que era esse “sacramento” católico e comentaram que deveria ser “esquisito” conversar com o padre pela porta.

A seguir, o grupo que foi para os fundos encontrou a construção irregular de um banheiro e uma pia para lavar louças. Aproveitamos para explicar o sentido do “tombamento” de um patrimônio histórico e porque o banheiro e pia não poderiam ter sido construídos. As crianças comentaram que isso era errado e perguntaram ao senhor Batista por que não derrubavam a construção. O zelador lhes explicou que na restauração prevista para 2006 este banheiro será removido, voltando a existir ali um corredor de acesso entre as duas alas da Capela. As crianças que estavam com a máquina fotográfica fizeram questão de tirar fotos do local.

Foto 21



Banheiro

Foto 22



Construção obstrui o corredor entre as alas

Foto 23



Aluna fotografa durante visita a Capela

Chegando a área do alpendre lateral, as crianças pediram para subir as escadas que levam ao coro e ao púlpito. Porém, os zeladores explicaram que seria o perigoso um grande número de pessoas transitarem pelas escadas de madeira que estão deterioradas pelo cupim. No entanto, diante da insistência delas em conhecer esses espaços, os zeladores formaram grupos com cinco crianças para subir e conhecer o púlpito e o coro da Capela. As crianças ficaram eufóricas diante da proposta e correram para se organizarem em fila e disputarem as máquinas fotográficas.

Foto 24



Púlpito

Foto 25



Acesso ao coro da Capela

Foto 26



Crianças aguardam para subir até o Coro

Foto 27



Crianças no coro

Em seguida os alunos foram reunidos para ouvir a leitura de um texto que o senhor Batista tem preparado para ler aos grupos visitantes. O texto narra a história da construção da Capela e do seu tombamento. A cada parágrafo a Professora Maria, o senhor Batista, a Professora ou eu, parávamos a leitura, questionávamos as crianças e dávamos mais detalhes e explicações.

Após este momento as crianças rodearam o senhor Batista fazendo novas perguntas e, usando o gravador, registraram a sua entrevista.

Como todos os alunos estavam sentados próximos ao altar, explicamos a simbologia daquele espaço num templo católico e as especificidades dos altares lateral e central da Capela. Neste momento mostramos ao grupo as particularidades da banca de comunhão, uma das mais antigas do país, cujos entalhes apresentam os anjos com feição indígena.

**Foto 28**



**Anjo - Detalhe da Banca de Comunhão**

Foto 29



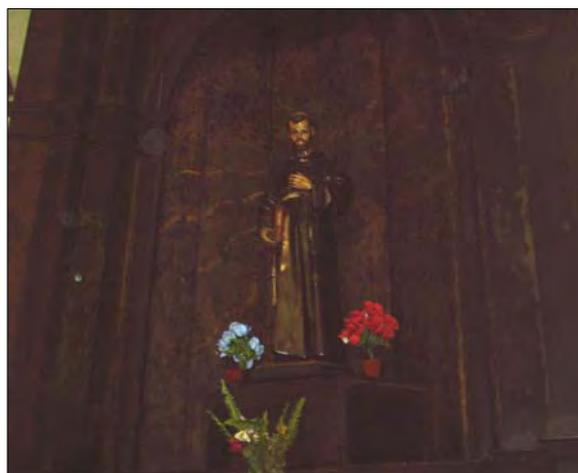
**Altar Principal: No Alto – Nossa Senhora Aparecida  
Abaixo – São Miguel Arcanjo**

Foto 30



**Altar Lateral à esquerda  
Nossa Senhora da Conceição**

Foto 31



**Altar Lateral à direita  
São Francisco de Assis**

Após andarem por todos os espaços fotografando, ouvindo e discutindo informações e as explicações, as crianças pararam para comer o lanche que haviam levado. Sentaram - se no alpendre frontal e registraram o momento do “lanchinho”, tirando algumas fotografias.

Foto 32



Foto 33



Foto 34



Foto 35



Foto 36



Foto 37



Alunos na Capela

Depois, reunimos as crianças novamente nos bancos da Capela e distribuímos a elas a ficha com a atividade a ser realizada (Anexo 18).

Havíamos planejado duas atividades durante a visita. Na primeira, em duplas, as crianças deveriam lhes escrever e desenhar os elementos que mais

**Foto 38**

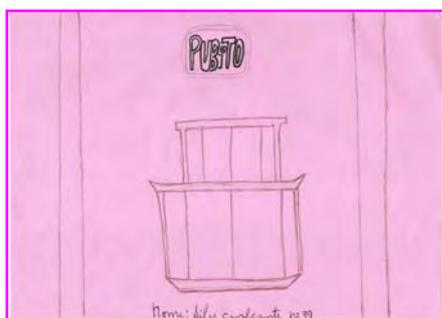
interessaram e chamaram a atenção no espaço da Capela. A Professora Maria explicou a tarefa, porém, ao disponibilizarmos os materiais (lápiz de cor, giz de cera, tinta, cola, tesoura, palitos, papel sulfite colorido, folhas de cartolina, papel A3, e recortes de papéis de vários tamanhos, dentre outros) as crianças iniciaram imediatamente o desenho e, entusiasmadas, não queriam escrever. Diante desse procedimento dos alunos, eu e a Professora Maria começamos a conversar com as duplas, incentivando-as a escreverem sobre a Capela.



**Aluna desenhando**

As produções escritas são “sucintas”, frases “soltas”, as vezes “respostas” às questões da ficha, propostas para “pensar”. Sem preocupação com muitos detalhes, essas produções demonstram tanto a dificuldade de expressão com a linguagem escrita, quanto a falta de motivação para utilizá-la como registro de suas idéias. Algumas crianças diziam que era melhor falar do que escrever, outras que queriam andar pela capela e outras que só o desenho seria suficiente. Procuramos mostrar a importância de registrar por escrito o que elas estavam vivenciando e o que haviam conhecido naquele “passeio”. Assim, aos poucos, os registros foram surgindo. (Anexo 19).

#### **Desenho 21**



**Púlpito - desenho dos alunos S. e G.**  
fossem dados como “prontos” ou “abandonados” pelos autores.

A proposta de desenhar, apesar de ser melhor recebida pela maioria das crianças, foi recusada por outras. Algumas iniciaram vários desenhos, usando “todos” os materiais, depois desistiam, começavam outros, e assim sucedeu até que alguns desenhos

Enquanto as crianças realizavam a primeira atividade, a Professora Maria e eu decidimos replanear a seqüência da visita, suprimindo a segunda parte que seria uma atividade com imagens fotográficas, deixando para realizá-la na escola. As fotografias da Capela e do bairro entre as décadas de 1930 e 1950 foram dispostas defronte à banca de comunhão e apenas algumas crianças foram observá-las. As crianças desenharam a vista externa da Capela e também altares com flores e o púlpito.

Foto 39



Aluna desenha olhando para a fachada da Capela

Desenho 22



Capela frontal - Aluna K.

Desenho 23



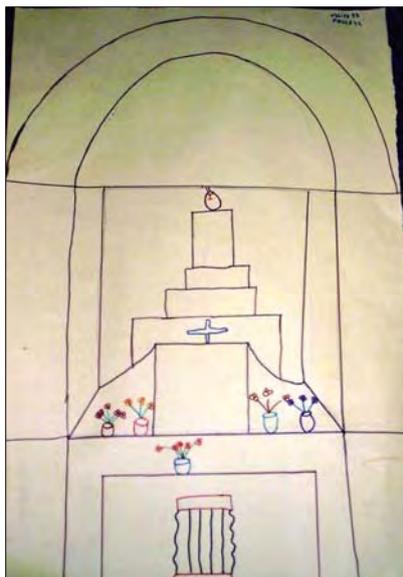
Capela - Alunos R. L. J. e M.

Foto 40



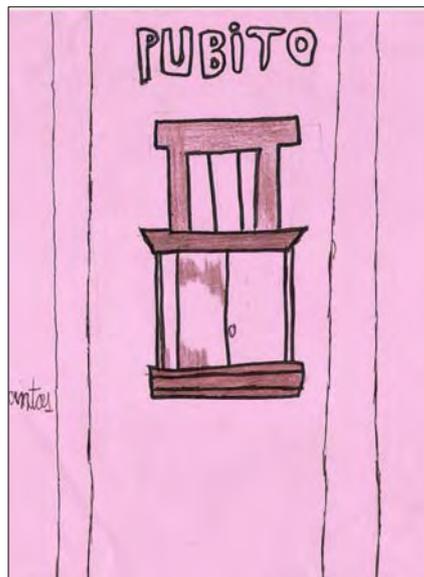
Grupo escreve e desenha durante a visita

Desenho 24



Altar 1 - desenho da aluna T.

Desenho 25

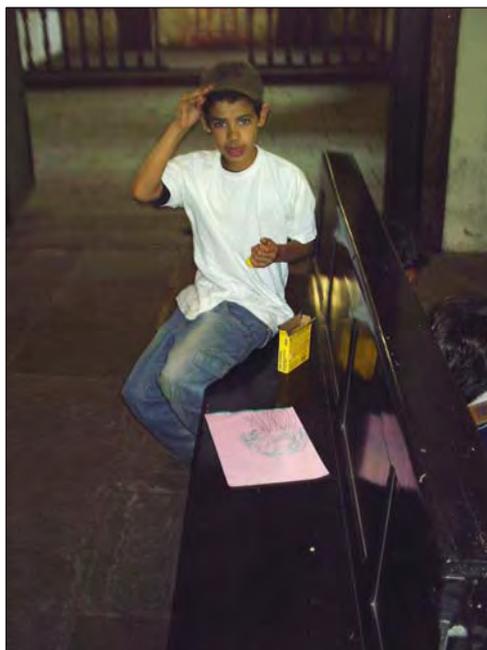


Púlpito 2 - desenho dos alunos L. e G.

O aluno T., que freqüentemente se recusou a escrever durante as atividades em sala de aula, estava concentrado em observar a construção, os altares, entrava e saía olhando para cima, tocando as paredes. Pediu a máquina fotográfica para tirar algumas fotos da área

externa da Capela e voltou dizendo que havia preferido fotografar as árvores<sup>90</sup>. Ele me disse que já conhecia a Capela, que sua mãe o havia levado até lá há muito tempo. Pedi para que ele escrevesse um pouco o que estava achando da visita, mas ele negou-se a fazê-lo. Disse que preferia desenhar ou pintar. Então, sentou-se para desenhar, usando cola colorida, a árvore que havia fotografado.

**Foto 41**



**Aluno desenhando**

**Desenho 26**



**Jardim com árvore - desenho do aluno Th.**

Depois, T. pegou uma folha de cartolina, lápis, régua, tinta de várias cores e pincéis e foi para fora desenhar a capela.

Enquanto os colegas escreviam e desenhavam, dois alunos, um menino e uma menina, pegaram o gravador e foram entrevistar os zeladores. Os espaços e elementos escolhidos pelas crianças para desenhar são os mesmos privilegiados para serem fotografados. Destaca-se nos

**Desenho 27**



**Capela frontal 2 - Aluno Th.**

<sup>90</sup> O aluno usou uma máquina fotográfica digital e sem querer a programou para filmar, não conseguindo a fotografia que queria.

desenhos a vista externa da Capela e o púlpito<sup>91</sup>.

Considerando a idade dos alunos e a sua predileção por desenhos, ilustrações e grafismos observada durante as aulas, os desenhos feitos durante a visita não refletem esse interesse. Apesar de a proposta ter sido desenhar um espaço ou objeto da Capela que mais

lhes interessou, houve pouca preocupação em ser “realista”, fiel ao que foi escolhido. Os desenhos são “despretensiosos”, foram feitos rapidamente, com poucos detalhes e cores; apenas duas crianças ficaram próximas ou defronte ao que iam desenhar.

#### Desenho 28



**Púlpito 3 - desenho do aluno D.**

Os desenhos possuem várias características em comum: o uso do mesmo tipo de material pela maioria das crianças (papel sulfite cor rosa e lápis preto e marrom), apesar da variedade disponível; uso de poucas cores; a maioria das crianças não pintou o desenho feito (apenas três desenhos foram pintados com lápis de cor ou

tinta guache). O uso do espaço do papel também é característico: os desenhos não ocupam a folha de papel,

mas aparecem centralizados, desproporcionais ao espaço, como no desenho do “púlpito” feito pelo aluno D., um dos espaços mais desenhados. O grupo desenhou cinco capelas e quatro púlpitos. A maior parte das capelas desenhadas – quatro – ocupa todo o espaço do papel, a visão das crianças é marcado pelo tamanho do prédio, representado sua grandiosidade. A ausência de cores foi justificada por uma menina “*porque a capela não é muito colorida, a não ser as flores*” (aluna K., 11 anos).

De modo geral a qualidade dos desenhos realizados durante a visita não se distancia muito dos desenhos feitos na escola, em atividades da aula de História. Contudo, sozinhos eles não refletem o interesse, participação e envolvimento das crianças com a atividade e o espaço. É necessário vê-los como parte de em conjunto de produções: as fotografias, os depoimentos, os textos escritos e as atividades posteriores em sala de aula.

Próximo ao término da visita, foi escrito um bilhete com a participação de vários alunos, agradecendo aos zeladores Batista e Rui pela visita, pela paciência e disposição com que acolheram os alunos e professoras.

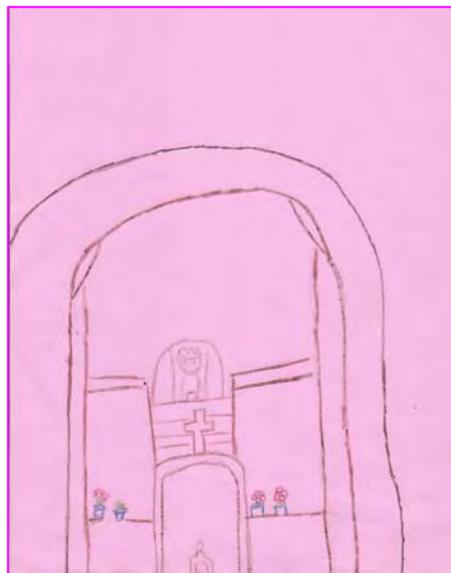
<sup>91</sup> Anexo 20: Foram digitalizados os desenhos de quatro púlpitos, três desenhos da capela, dois altares e um jardim. Alguns desenhos não puderam ser digitalizados, como três desenhos da capela feitos na cartolina.

Todas as crianças assinaram e deixaram recados com seus agradecimentos pessoais. Antes da saída, as crianças se juntaram e cantaram a primeira parte da música “Aquarela” de Toquinho para os zeladores que ficaram emocionados

**Desenho 29**

e agradecidos pelo carinho.

A visita transcorreu em clima de animação, curiosidade e entusiasmo das crianças. Elas andaram, correram e subiram pelo espaço da Capela, brincaram no jardim, subiram várias vezes no alpendre, tiraram muitas fotografias. Perguntaram o que quiseram e criaram hipóteses sobre o passado da capela, bem como imaginaram sobre o cotidiano de quem viveu naquele lugar há mais de trezentos anos.



**Altar - Alunas An. e Ir. 11 anos**

Todas fizeram questão de assinar o livro de visitas da Capela e até o momento em que ficamos, por volta das 14 horas do dia quinze de setembro, a Capela havia recebido em 2005, 2.543 visitantes, número que impressionou as crianças.

O fato de a Capela ser um local, para elas, tão antigo e diante da possibilidade de que haja índios e padres enterrados no terreno ao seu redor, as crianças começaram a imaginar fantasmas e outros seres assustadores naquele espaço. Alguns meninos começaram a espalhar que teriam visto um osso humano incrustado na parede de “taipa” do banheiro e uma das meninas (que disse ter sensibilidade mediúnica) falou que havia avistado vultos de padres vestidos de marrom e chifres na cabeça de Nossa Senhora: “*acho que eu vi o fantasma de um índio no banheiro*”; “*tinha um padre de marrom perto da Nossa Senhora*”, “*tinha um osso na parede do banheiro*”.

Esses comentários assustaram algumas meninas e meninos que começaram a gritar e me chamaram para questionar se isso seria possível. Perguntaram ao senhor Batista e ele disse que algumas pessoas que visitavam a Capela diziam ter visto padres franciscanos no seu interior. Ele riu e disse que até podia ser verdade.

Aproveitamos esse momento para informar as crianças de um projeto de escavação arqueológica previsto para ser realizado na área da Capela e da praça em busca de vestígios

do antigo aldeamento de Ururá. As crianças começaram a imaginar o que os arqueólogos encontrariam e muitas disseram que só encontrariam “ossos” e esqueletos.

Inicialmente interpretei essa hipótese como uma demonstração de que as crianças ainda não compreendiam que os objetos e espaços podem sobreviver ao tempo e como são utilizados como fontes, documentos históricos. Para elas, o indício ou vestígio mais provável do passado são os restos de corpos humanos. Mas, articulando esse comentário à *brincadeira* dos meninos sobre *vultos de padres e santos*, procurei compreendê-los a partir das características do pensamento infantil, marcado pela ludicidade e curiosidade, os interesses pelo misterioso, por seres fantásticos e sobrenaturais. Assim, visitar um espaço de trezentos e oitenta e três anos, conhecer sua história, perceber as marcas concretas da passagem do tempo, inseriu conceitos históricos nas formas de pensar da criança, no entanto estes se deparam com significados pré-existentes a respeito do que é “muito antigo” e passam a compor uma “forma peculiar de pensamento”, a qual podemos denominar como uma *representação*.

Durante a visita estiveram presentes também alguns conflitos comuns no dia-a-dia da sala de aula. Discussões, disputas por materiais, máquinas fotográficas, pela companhia dos colegas, pela atenção das professoras. No geral, todos afirmaram ter gostado da Capela, do que encontraram e “descobriram” e, também da diversão, o que ficou refletido em seus rostos.

**Foto 42**



**Alunos desenhando**

Foto 43



Foto 44



Foto 45



Fotos tiradas pelos alunos durante a visita

Na semana seguinte à visita, as crianças trabalharam em sala de aula com fotografias do bairro e da Capela entre as décadas de 1930 e 1950. Participaram da atividade em sala de aula trinta e duas crianças. Elas já conheciam as imagens, pois estas foram apresentadas durante a visita à Capela. As imagens foram expostas na lousa e as crianças puderam apreciá-las, levantar hipóteses sobre o que elas retratavam, retirar informações a partir da série de imagens, fazer perguntas às professoras e finalmente escolher uma das imagens para “ler e analisar”.

Foram expostas quinze fotografias, quatro da Capela (frontal externa, altar principal, altar lateral e Festa na Capela); uma da esquina da Cinelândia (loja de materiais fotográficos) e prédio de serviços com carros estacionados; duas imagens de abertura de avenidas, duas da praça principal em Vila Curuçá; uma fotografia da fachada do antigo Cemitério de São Miguel; duas imagens de piquenique no Clube da Nitro Química; uma

da antiga estação de trem de Itaim Paulista; uma de Procissão na Vila Nitro Operária e de uma vendedora ambulante nas ruas do bairro (Anexo 22).

Dentre as imagens, 26 alunos escolheram uma da Capela para fazerem o seu relato. Dentre estas, duas crianças que não participaram da visita. Seis alunos escolheram as imagens da “Cinelândia” - rua central, carros antigos – o prédio de serviços e o cemitério.

Houve envolvimento dos alunos na atividade e a partir das imagens foram abordados aspectos que não haviam sido trabalhados anteriormente como o cotidiano do bairro há mais de cinco décadas. As referências temporais nas fotografias contribuíram para que as crianças pensassem em suas hipóteses de “distância dos acontecimentos no tempo”.

#### 4.2. Outras viagens, agora sim, fósseis! A exposição “Antes”

Foto 46



Acompanhei os alunos à exposição *Antes Histórias da Pré-História* no Centro Cultural do Banco do Brasil. O trajeto da escola ao centro da cidade foi feito sob muita cantoria. No ônibus, entre as músicas mais cantadas estavam os sucessos do *funk carioca* e outras do repertório *pop - rock* nacional.

No caminho, algumas crianças perguntaram sobre a localização do Centro Cultural, por onde passaríamos e se veríamos a Catedral da Sé. Descemos no largo de São Bento e seguimos a pé pelas ruas do centro antigo. As crianças ficaram surpresas com o movimento de pessoas no local, tiraram fotos, ficaram admiradas com o tamanho do mosteiro e com os prédios “antigos”. Pelo caminho, alguns meninos diziam conhecer bem o centro, que sabiam onde estavam e falavam nomes de ruas e locais pedindo a confirmação se estavam corretos ou não.

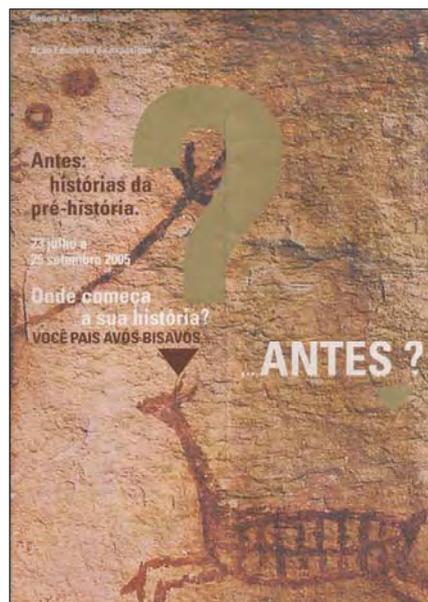
Chegando ao Centro Cultural do Banco do Brasil, a admiração das crianças voltou-se para a arquitetura e decoração interna do espaço – comparavam-no o tempo todo a um *shopping center*.

Os 38 alunos foram divididos em três grupos para acompanhar a monitoria. O percurso da exposição não pode ser gravado ou fotografado. A dinâmica da visita orientada

buscou o diálogo através de questionamentos ao grupo de crianças e das crianças ao monitor.

As características, objetivos e métodos do trabalho arqueológico foram apresentados às crianças através de um jogo em que, com algumas pistas, elas deveriam descobrir os significados de objetos e os possíveis possuidores dos mesmos.

O grupo de crianças que acompanhei fez muitos questionamentos ao monitor sobre o trabalho, os objetos e fósseis expostos. Em alguns momentos foram tomados como impertinentes pelo monitor, por exemplo, quando os alunos insistiam em comparar as salas e vitrines da exposição com um *shopping*, também quando um dos alunos, ao avistar uma linha de tempo das eras geológicas e períodos pré-históricos, perguntou ao monitor o valor dos objetos expostos. À resposta do monitor de que eles não estavam a venda pois eram objetos que não “têm preço”, o aluno perguntou então o que era aquela lista de preços na parede. O monitor riu, explicou que se tratava apenas de uma linha de tempo.



Capa do folder da exposição

Chamei o aluno e fomos observar a linha do tempo, lembrei-lhe que a Professora Maria tinha trabalhado com uma linha semelhante e rapidamente apontei para os período e anos correspondentes. O garoto demonstrou certo “desconcerto” ou constrangimento por ter feito a pergunta. Mas eu o encorajei a continuar perguntando sempre que quisesse, sem preocupar-se se a pergunta estava “certa” ou não.

A visita à exposição *Antes* reforçou duas representações das crianças relativas às fontes históricas. Para uma parte do grupo, houve o reforço da idéia de fonte = fóssil, da confusão do trabalho dos historiadores com o dos arqueólogos e paleontólogos. Para outro grupo, ampliou o conceito de fonte histórica para além dos testemunhos, documentos escritos e imagens. Essas crianças ficaram instigadas pela possibilidade de levantamento de inferências dadas pelo material exposto.

[Fontes históricas] *São vários argumentos para gente saber o que passou e o que vai passar, né...*

*A história não depende da escrita né professora, ela pode ser coisas sem escrita, materiais, objetos... Como a gente foi ao CCBB e conhecemos coisas que a gente não sabia.*

*Fomos a Capela e também aprendemos muitas coisas que a gente não sabia.*

I. – 11 anos, em depoimento.

Foto 47

Ao final da visita, as crianças queriam continuar, pois não tinham passado por todos os espaços da exposição, porém o monitor não permitiu que o grupo continuasse sozinho, nem mesmo acompanhado pelos professores. As crianças se aborreceram e reclamaram, pois gostariam de rever algumas coisas.



Foto em frente ao Colégio São Paulo (Pátio do Colégio)

No trajeto do CCBB até onde estava o ônibus percorremos outras ruas do centro, do largo São Bento e até o Pátio do Colégio, as crianças tiraram fotografias de prédios históricos.

Em frente ao Colégio São Paulo, as crianças lembraram da visita à Capela e compararam as construções, comentando suas semelhanças. Elas queriam visitar o espaço, mas a Professora não permitiu, pois não teriam tempo já que o ônibus estava chegando para levá-los de volta à escola. Então, as crianças muito eufóricas, correram para frente do Colégio, tiraram várias fotografias e subiram no monumento.

Na escola, a Professora solicitou que eles desenhasssem o que mais havia chamado a atenção na exposição. Muitos desenharam as *muiiraquitãs*. Outra atividade pedia que as crianças imaginassem um dia na pré-história, como seriam as brincadeiras das crianças naquele período. Em todos os desenhos, as crianças da pré-história foram representadas como índios brincando com arco e flecha e matando animais ferozes e imensos, dinossauros<sup>92</sup>. Essas ilustrações mostram a recorrência de um conceito de antiguidade não-

<sup>92</sup> Infelizmente não foi possível digitalizar essas produções que compuseram um painel de exposição na Mostra Cultural da escola.

histórica: homens pré-históricos convivendo com dinossauros; caracterizados como índios estereotipados – tanga, penacho, arco e flecha.

### **Um painel de experiências – as crianças narram memórias e histórias**

A atividade de finalização do trabalho com a memória e história da comunidade foi a montagem de um painel com fotos, desenhos, entrevistas e síntese das entrevistas e pesquisas. Os trabalhos foram expostos no pátio da escola.

Para elaborar o painel, foram realizados cinco encontros de duas horas com os alunos, fora do período das aulas.

No primeiro encontro as crianças esboçaram o painel, planejaram seu conteúdo e o material que seria utilizado em sua confecção. Os alunos selecionaram as fotografias da escola, da visita a Capela de São Miguel e ao Centro de São Paulo, criaram molduras para as fotos usando papéis coloridos, tinta plástica e canetas coloridas.

**Foto 48.**



**Alunos da EMEF AZF, 5ªA - 2005**

O segundo encontro foi dedicado a continuidade da seleção e preparação do material fotográfico e do material escrito. Com ajuda da professora as crianças presentes transformaram as respostas aos questionários de suas entrevistas com funcionários e ex-alunos em pequenas narrativas para serem colocadas no painel.

Os outros encontros foram dedicados à montagem do painel no pátio da escola. Primeiro a escrita de um título para o painel, feita com tinta guache e tinta plástica. Em seguida a colagem da base do painel.

A partir das respostas de professores, funcionários e ex-alunos às entrevistas, as crianças produziram pequenas narrativas, que foram digitadas e coladas dentro de balões. As fotografias foram distribuídas por temáticas: Memória da escola, Visita a Capela, Visita ao Centro de São Paulo. Em outra área do painel foram colocados um resumo de

entrevistas e uma linha de tempo com os principais acontecimentos da história de São Paulo, São Miguel, da Vila Curuçá e da Escola.

O painel feito a muitas mãos ficou “a cara das crianças”. Colorido, com muitas fotos, com recados elogiando a escola. Chamou a atenção de alunos de outras turmas que se aproximaram do painel para ler os textos e ver as fotos, perguntando como tinham feito a pesquisa e os “passeios”. Os comentários dos alunos ao final do trabalho foram:

*Ficou ótimo! Ficou lindo! Parece um carnaval!*

*Nossa sala é 10!*

*Fomos nós que fizemos!*

*Nós que estudamos e pesquisamos tudo isso.*

### **4.3. A Capela vista pelas crianças**

Durante a visita à Capela de São Miguel Arcanjo as idéias, hipóteses e reflexões das crianças foram registradas por meio de gravação em áudio de depoimentos dos zeladores<sup>93</sup>, fotografias, desenhos e escrita de texto. Trinta crianças participaram da atividade e produziram treze relatos escritos em duplas (apenas duas crianças não quiseram escrever), doze desenhos, duas entrevistas e cerca de cento e sessenta fotografias, das quais cento e vinte foram reveladas e digitalizadas.

Os depoimentos foram transcritos e após a visita, ouvidos e lidos pelas crianças. As fotografias foram reveladas e depois digitalizadas para serem analisadas. As fotografias foram utilizadas pelas crianças na confecção do painel de exposição do trabalho e, ao final do projeto, cada aluno recebeu um CD-ROM com as fotografias tiradas durante o trabalho com a memória e história da escola e da comunidade.

Os desenhos foram digitalizados e os textos transcritos para dois quadros, procedimento usado para analisá-los, primeiro em seu todo, depois divididos em excertos a partir de categorias internas ao seu conteúdo. No primeiro quadro, consta a transcrição de todos os textos, com identificação dos alunos, espaço ou objeto descrito em seu texto e aspecto ressaltado pelos mesmos (Anexo 21). No segundo quadro, os textos foram decompostos em temáticas, aspectos ressaltados, qualificações dadas ao espaço e objetos;

---

<sup>93</sup> Parte das entrevistas foram desgravadas por descuido de um grupo de alunos que as estavam ouvindo.

indicação das noções temporais e de datação; descrição de materiais; representações do passado.

Com esses procedimentos, foi possível identificar as principais características da escrita das crianças, analisar as idéias registradas articulando-as às idéias verbalizadas durante a visita e aos demais materiais produzidos, os desenhos e fotografias. Os textos foram articulados também a outras produções escritas e, principalmente à atividade posterior à visita, realizada em sala de aula com imagens da Capela e do bairro entre as décadas de 1930 e 1950.

Com o objetivo de apresentar e explorar historicamente com as crianças a Capela, seus significados para a localidade, a cidade e o país, elaboramos – eu e a Professora da turma – uma atividade envolvendo três dimensões de análise: exercício de observação, levantamento de inferências e conjecturas a respeito do espaço e das relações das pessoas com o lugar.

Para nortear as reflexões sobre o lugar e sua historicidade, bem como a expressão pelas linguagens escrita e plástica, preparamos uma ficha (Anexo18), com questões orientadoras. A elaboração das questões baseou-se em experiências educativas realizadas por educadores e pesquisadores em diversos espaços – trabalho com a cultura material em escolas, sítios arqueológicos, museus, ambientes históricos<sup>94</sup> - e as pesquisas de exploração do pensamento histórico em crianças e adolescentes<sup>95</sup>. As questões possibilitaram às crianças compreender o que deveria ser feito e refletir sobre as três dimensões de conceitualização do *monumento como fonte histórica*:

- A. Identificação e reconhecimento de sua função
- B. Inferências sobre o passado
- C. Conjecturas sobre as pessoas do passado

Cada dimensão trabalhada refere-se a categorias e conceitos fundamentais para a compreensão da natureza do conhecimento histórico. Ao colocar as crianças em contato com uma evidência do passado, a Capela construída no século XVII, único vestígio de cultura material do antigo aldeamento de São Miguel de Ururaí presente no bairro -, possibilitou-se que elas exercitassem a *observação*, a *experiência sensorial* e a *imaginação histórica*. Além de uma experiência diferenciada com o passado, nas atividades com essas dimensões os alunos puderam se aproximar do processo da pesquisa histórica que,

---

<sup>94</sup> Grunberg, Horta e Monteiro, 1999; Salgado, 1996.

<sup>95</sup> Ashby, 1998; Barca, 2000 e Lee 2002.

concretamente, se baseia em *investigação, raciocínio e inferências*. (Mattozzi, 1998: 38 - 39)

As dimensões selecionadas para o trabalho permitiram o exercício de observação, o questionamento e reflexão individual e coletiva, em que a Capela passou a ser mais do que um sinal do passado para ser compreendida pelas crianças como evidência deste. O trabalho por elas realizado mostrou que todo “vestígio” precisa ser investigado, questionado e relacionado a outros para o conhecimento da história de seu tempo. A percepção das estruturas, formas e materiais revelaram-no como produto do trabalho humano, de uma determinada organização social, de um período histórico. A Capela é evidência de um modo de vida específico, cujas relações políticas e sociais, crenças e valores eram pautados pela religião, pelo catolicismo. Assim, as capacidades de *identificação e reconhecimento de sua função* e do *levantamento de hipóteses* foram trabalhadas durante a visita, pela mediação dos adultos, buscando aproximar as crianças do momento histórico e do universo social em que a Capela foi construída.

A proposta de realização da atividade por duplas de crianças buscou respeitar os diálogos e relações interpessoais existentes no grupo, considerando o *potencial* das crianças, de maneira que cada uma contribuísse com as reflexões e com a produção escrita e plástica.

As crianças ao *identificar e reconhecer a função da Capela*, dimensão expressa na descrição dos materiais que a compõem, na sua funcionalidade e na datação da edificação, procuraram mostrar a sua *antiguidade, o seu pertencimento a outro tempo*. Na *identificação* da Capela e seus objetos, as crianças usaram com frequência a qualificação de *antigo, antiga, muito antiga não só* como localização em *um tempo distante*, mas acrescida dos significados de *original, belo e importante*.

Os textos abaixo, transcritos na íntegra, são representativos da produção escrita sobre a Capela.

*Des da época da construção da Capela de barro ela é muito decorada luzes flores e santos para resa muitas pessoas e a Capela não é só bonita por dentro como por fora é tudo lindo lindo. O meu irmão foi batizado aqui nessa igreja. Ela é muito antiga faz 3080 anos e aqui eu si [sei] sobre a Capela.*

**P. e Tl. 11 anos**

*O altar: ele é do tempo antigo, foi feita por índios guaianases e tem 383 anos. Ele é feito de madeira ele é decorado com flores. O altar ele é usado para fazer as missas. Ele era usado com os padres.*

**G. e T. 11 anos**

*A Capela foi construída no século XVII, de barro de madeira para os índios. Por que ele era mais antigo, foi feito por os índios e também muito importante essa igreja. [Imagino as pessoas] com roupas e coisas da época.*

**D. e I. 11 anos**

### ***A capela***

*A reconstrução da capela de São migeul foi feita na data de 18/07/1622.*

*Ela foi feita de capim, barro e strume.*

*[É decorada] Com imagens de santos, flores, com peças antigas e etc.*

*A capela é usada para rezar fazer pedidos para os santos e as flores e as imagens para decorar a capela de São Miguel. A igreja era usada antigamente para celebração, catequese dos índios e depois foi utilizada pelos brancos.*

*Porque todas as peças são muito interessantes e bonitas. [a Capela] Seria mais baixa e com muito mais fontes históricas. As pessoas viviam em casas de barro, não tinha muitos meio de transporte e a capela era o centro da sua aldeia.*

**E. e W. 12 e 11 anos**

No reconhecimento da função da Capela as crianças enfatizaram o aspecto *religioso*, com exceção do texto, de E. e W, que aponta a Capela como *centro da aldeia*, ou seja, com um papel que ia além do exercício da religiosidade, presente em outras relações no cotidiano das pessoas. O texto dos meninos refere-se à construção original da Capela, com o pé direito mais baixo e inferem que no passado a construção teria *muito mais fontes históricas*.

A seguir, mais alguns textos que mostram como as crianças identificam e reconhecem a funcionalidade do espaço:

*O que mais eu e a Z., é o buraco que tem perto da entrada que tem duas portas ao lado que eu acho que é da época de 1622.*

*É de madeira e não é decorado, é para colocar imagens e todos usavam...[escolhemos] porque achamos interessante. [O espaço] Seria muito útil, por que as pessoas poderiam rezar, eu acho que era melhor por que crê em Deus é muito bom.*

**C. e Z. 11 anos**

*A igreja é feita e taipa de pilão é decorada com santos. [foi feita] por índios e os padres para rezar. [Escolhemos] Por que a igreja é um monumento cultural. O passado teria muitas guerras. As pessoas no [não] pregava [brigavam], não tinha poluição e nem desmatamento.*

**Alunos I., J., L., M, R.**

*O espaço que nós escolhemos foi dos Santos São Francisco e Nossa Senhora da Consenção. Foi a imagem que mais marcou a gente. Eu acho que seria lindo muitas pessoas rezando e o padre também.*

**F. e I. 11 anos**

No primeiro texto desta série as crianças não conseguem denominar o “altar da capela lateral”, mas o identificam, descrevem sua estrutura e matéria-prima, procurando datar o período em que foi construído e reconhecendo sua função no passado. O texto é enfático: “[O espaço] *Seria muito útil, por que as pessoas poderiam rezar, eu acho que era melhor por que crê em Deus é muito bom*”. A religiosidade associada a valores e comportamentos positivos dá ao passado, às relações entre as pessoas, a qualificação de melhor que o presente. O aspecto religioso não foi enfatizado durante a visita pela mediação dos zeladores e professoras, mas este ficou evidente na relação das crianças com o espaço desde a sua entrada, o que pode ser observado nas primeiras fotografias tiradas, em que algumas crianças fizeram “poses” ajoelhadas diante do altar. Posteriormente, os espaços e objetos presentes nos desenhos reafirmam esse reconhecimento restrito à função da Capela enquanto espaço religioso.

O segundo texto aparentemente apresenta uma contradição com relação ao passado, ao período histórico representado pela edificação. Porém, o raciocínio das crianças apresenta em sua lógica, conceitos diferenciados para *guerras e brigas comuns* e outros eventos que geram conflitos no cotidiano atual. A guerra é entendida como revolta coletiva de um grupo contra outro, de não aceitação de uma forma de vida. As brigas são conflitos pessoais, violências cotidianas naturalizadas pela frequência com que ocorrem. Isso lhes permite dizer que apesar de “*O passado teria muitas guerras. As pessoas no [não] pregava [brigavam], não tinha poluição e nem desmatamento*”. E a Capela é compreendida como centro de consenso e união entre as pessoas: *seria lindo muitas pessoas rezando e o padre também*.

Diante da possibilidade de levantar *inferências sobre o passado* as crianças apresentaram a preocupação em falar e escrever a “informação correta”. Para isso,

enquanto elaboravam seus textos procuravam os zeladores, a Professora ou a mim para certificar-se de que estavam escrevendo algo coerente. Suas inferências são marcadas pela compreensão do passado a partir do presente, da cotidianidade ou, como um “oposto” a este, ora sendo qualificado como melhor e ora como pior que o momento presente. Em alguns casos, suas tentativas de inferências apresentam um discurso que “reproduz” ou “parafraseia” representações oriundas do senso comum e do conhecimento histórico escolar sobre a temática. A *função religiosa* da edificação, ressaltada em todos os textos, produziu a inferência de um passado harmônico em que as pessoas estavam mais próximas do divino e das práticas sagradas.

*Seria muito útil, por que as pessoas poderiam rezar, eu acho que era melhor por que crê em Deus é muito bom.*

**C. e Z. 11 anos**

*As pessoas viviam felizes por ter uma capela perto de suas casas.*

**L. e S. 11 anos**

Assim, a ênfase na função religiosa levou as crianças a inferirem que as pessoas deste período eram mais pacíficas, tementes a Deus, as relações eram sempre amistosas, mesmo entre os conquistadores portugueses e os índios dominados.

*Achamos importantes, seria um pouco esquisito os índios nos olhando, viviam trabalhando, viviam com muita harmonia vindo para a igreja, fazendo suas missas.*

**G. e T. 11 anos**

*Os índios viviam da pesca e a sobrevivência era muito boa...*

**K. e R. 11 anos**

As *conjecturas relativas às pessoas do passado e suas relações com o lugar* são marcadas pelas mesmas idéias com as quais realizaram as *identificações* do local e o *reconhecimento de sua função religiosa*: o passado seria “diferente” e essa diferença é qualificada e justificada por uma idéia geral de “não ser de nosso tempo”. As representações de grupos particulares – índios são pacíficos, os padres são bons, homens brancos – mediaram a construção de inferências e conjecturas, a partir da articulação destas com os sinais concretos que conseguiram identificar na Capela.

*...eu imagino que era bem diferente de hoje eles estão almetamno a igreja. [Imagino as pessoas] com roupas e coisas da época.*

**D. e I. 11 anos**

*...[a Capela] Seria mais baixa e com muito mais fontes históricas. As pessoas viviam em casas de barro, não tinha muito meio de transporte e a capela era o centro da sua aldeia.*

**E. e W. 12 e 11 anos**

*As pessoas viviam felizes por ter uma capela perto de suas casas...*

**L. e S. 11 anos**

*“os índios viviam da pesca e a sobrevivência era muito boa”*

**K. e R. 11 anos**

*O passado teria muitas guerras. As pessoas não brigavam [brigavam], não tinha poluição e nem desmatamento.*

**Alunos I., J., L., M, R.**

*“Achamos importantes, seria um pouco esquisito os índios nos olhando, viviam trabalhando, viviam com muita harmonia vindo para a igreja, fazendo suas missas...”*

**G. e T. 11 anos**

*Eu acho que seria lindo muitas pessoas rezando e o padre também.*

**F. e I. 11 anos**

Conteúdos de origens diversas contribuíram desigualmente na construção das idéias infantis sobre a historicidade da Capela. O imaginário social sobre o período histórico em questão, com informações do senso comum que circulam em diferentes ambientes – família, mídia, escola. Algumas crianças durante a visita se referiam às informações que os pais, irmãos ou tios haviam dado sobre a Capela: “*ela é do tempo dos índios*”; “*ela é muito velha*”; “*minha avó se casou aqui, a Capela era mais bonita, eu vi a foto*”.

Outros conteúdos têm origem nas informações e linguagem dos meios de comunicação de massa e de produtos midiáticos (cinema, games, minisséries de televisão, internet): “*os índios construíram a capela para rezar*”; “*a capela é igual a da novela*”. O conhecimento histórico trabalhado pela escola, nas aulas de História e em outros momentos, foi evocado no levantamento de hipóteses e questionamentos das crianças durante a visita: “*aqui tinha fósseis?*”; “*tem alguém enterrado aqui?*”, “*a Capela é do tempo antigo*”, “*do que eles vivia, eles comia o quê?*”, “*tinha dinossauro em São Miguel?...*”(sic), “*...[a Capela] Seria mais baixa e com muito mais fontes históricas.*”

A Capela, tomada sob o conceito de *fonte histórica*, sugeriu às crianças idéias e fatos, potencializando a construção de uma aprendizagem significativa da história local e suas relações com a história regional e nacional. A atividade contribuiu para que as crianças se “aproximassem” das pessoas e grupos do passado que construíram, utilizaram, modificaram e preservaram o espaço. Nesse sentido, a Capela pode ser compreendida como parte de um “meio ambiente histórico<sup>96</sup>”, e foi possível vivenciar uma forma de acesso a um contexto social e histórico de outro tempo, procedimento não só antes desconhecido como tido como impossível por algumas delas.

Nesse sentido, a atividade de visita à Capela propiciou que as crianças começassem a compreender que os vestígios do passado são *evidências* e devem ser tratados não apenas como suportes de informação, mas como algo que “revela”, que permite articular o mundo visível (o presente) ao invisível (o passado)<sup>97</sup>. Nesses objetos, é possível encontrar respostas a questões sobre outros sujeitos históricos na medida em que são produto humano, têm as marcas do trabalho, dos valores, dos sentimentos destes. Desse modo, a história começa a fazer sentido para os alunos, e passa a torna-se significativa.

### **Imagens do Passado: Memória e História**

Na semana seguinte à visita, a Professora levou para a aula as fotografias da Capela e do bairro entre as décadas de 1930 e 1950. Foram expostas cerca de quinze fotografias (Anexo 22). As crianças já as conheciam, pois estas foram expostas na capela durante a visita.

Participaram da atividade em sala de aula trinta e duas crianças. As fotografias foram expostas na lousa e em grupos de cinco, os alunos se dirigiam a elas para observá-las e apreciá-las. As crianças levantaram hipóteses sobre o que as imagens retratavam, fizeram inferências a partir da série de fotografias da Capela, questionaram as professoras e finalmente escolheram uma das imagens para ler, analisar e escrever sobre ela. Para essa atividade, elaboramos uma segunda ficha, em que solicitava-se à criança suas impressões da imagem presente na fotografia, justificativa da escolha da imagem e localização

---

<sup>96</sup> “O meio ambiente histórico é um espaço criado e transformado pela atividade humana, ao longo do tempo e da história. Pode ser um pequeno núcleo habitacional ou uma área rural...o meio ambiente histórico está em toda parte, em torno de nós, o que pode variar é a extensão e o modo em ele pode ser identificado no meio do tempo em que vivemos.” (Grunberg, Horta e Monteiro, 1996: 17).

<sup>97</sup> O invisível é tudo que está fora do espaço do sujeito – espaço físico, cultural, do tempo – tudo aquilo que não se associa à minha experiência concreta direta. Pomian, 1985.

temporal da mesma. As questões visavam exercitar o olhar da criança para a imagem e provocar o levantamento de inferências a partir da sua justificativa e de hipóteses sobre a datação da imagem (Anexo 23).

**Foto 49**



**Centro de São Miguel por volta de 1950**

A partir das imagens, a Professora Maria abordou aspectos que haviam sido pouco enfatizados anteriormente, como o cotidiano do bairro há mais de cinco décadas e a especificidade das fotografias como fonte histórica – autoria, momento retratado, suporte da memória pessoal e coletiva. As referências temporais nas fotografias contribuíram para que as crianças pensassem em suas hipóteses de “distância dos acontecimentos no tempo” e datação dos mesmos.

Dentre as imagens, vinte e seis alunos, 80% do grupo, escolheram uma das imagens da *Capela* para fazer o seu relato, dentre estas, duas crianças que não foram à visita. Os demais alunos, seis crianças, escolheram as imagens da “*Cinelândia*” - com a rua central e carros antigos estacionados – *do Prédio de serviços e do Cemitério*. Apenas um aluno escolheu mais de uma imagem para analisar, o aluno L. A., de onze anos, trabalhou com as imagens da *Cinelândia* e do *Cemitério* (Anexo 24).

No grupo de crianças encontramos três critérios para análise da fotografia e justificativa da escolha:

- I. Critérios pessoais, justificados pela preferência por uma imagem, por sua beleza ou importância;
- II. Critérios assentados na possibilidade de levantar inferências a partir da comparação do passado com o presente;
- III. Critérios que consideram os aspectos históricos com inferências restritas ao que a imagem apresenta.

No primeiro grupo, a maior parte das análises usou as imagens da Capela. As crianças justificaram a escolha em função da Capela ser, dentre as fotografias expostas, um espaço conhecido e identificável no bairro, pelo seu diferencial em relação a outros espaços religiosos, por sua beleza e por despertar sentimentos que reportam à memória da visita:

*Eu escolhi a primeira imagem porque ela é bonita e legal eu gosto de tudo que ela tem dentro e fora e ela era muito antiga...*

**T. F. 11 anos**

*Eu escolhi a frente da capela porque ela é legal por que é um altar na frente e 2 do lado, eu nunca vi uma igreja ou capela assim com 3 altar...*

**D. 11 anos**

*Eu a escolhi porque ela mostra toda a capela e porque você vê a cruz lá em cima e porque vendo a capela daquele jeito da até saudade de voltar lá. (a foto) é do século XX é de 25/12/1941.*

**W. 11anos**

Os textos do grupo **II** reconhecem a importância histórica da Capela, notadamente sua “antiguidade”, fazem referências à aspectos históricos e realizam comparações entre o passado e o presente por meio das mudanças no espaço.

### **Capela**

*A igreja é muito antiga a construção dela que eu acho que é de 1927 mas a capela hoje é muito velha caído aos pedaços. Eu escolhi ela porque eu acho que é mais antiga e que ela tem muito tempo na praça do forró ela no meio é legítimo no fundo e que as duas lateral e mais pra frente ela toda é de madeira ela é mesmo muito antiga.*

**E. 11 anos**

*A minha impressão é de que naquele tempo eu acho que era tudo da época e não como do dia que agente foi.*

*É eu escolhi a foto quando esta mostrando o altar. Eu escolhi essa foto porque mostra a igreja por dentro e mostra o principal que é o altar e no altar esta os santos.*

**L. 11 anos**

*Eu escolhi a igreja de frente porque tem uma imagem e dá para ver as casas muito antigas tem uma coisa na foto tem uma cruz e se você foi a capela você vê que não tem uma cruz. Eu escolhi porque hoje tem um portão e antes não tinha.*

**D. 11 anos**

*Eu escolhi a capela de São Miguel Arcanjo porque ela é muito velha e até hoje está em pé apesar de passar por duas reformas. E dentro da capela de São Miguel Arcanjo ela possui em seu interior uma mesa de comunhão considerada uma das coisas mais antigas do Brasil.*

*Eu escolhi ela porque no dia que fui eu achei muito legal e essa imagem é do dia 25/12/41.*

**C. 11 anos**

## **Carros**

*Eu escolhi a foto de São Miguel em 1949 por causa dos carros antigos.*

*Os carros antigos da cidade era o kadilaque o sara e etc.*

*Eu escolhi o carro por causa que era bonito os carros antigamente eles era caro antigamente mas ruas não tinham muito trânsito.*

**E. 12 anos**

*Antigamente e eles foram os melhores carros antigamente a cidade era mais vazia. Foi tirada a foto em 1955 [45] em São Miguel Paulista e tinha na foto Cinelândia em São Miguel Paulista na Cinelândia era um lugar que foi fundado em 1955 em São Miguel. História 1.Fim.*

**L. A. 11 anos**

*Essa imagem tem vários carros tem um lugar que revela fotos que o nome é foto Cinelândia, ali tem uma farmácia e um prédio bem grande.*

*Eu a escolhi porque mostra os carros como era antigamente. Essa imagem é do tempo de 1945.*

**R. 11 anos**

*Antigamente os carros eram diferentes de hoje. Os carros eram mais diferentes de hoje são mais estranhos.*

**B. 11 anos**

**Cemitério***Istória 2 – O Cemitério*

*Era o cemitério de São Miguel Paulista 1996 (56) o Cemitério era grande tinha tipo uma casa no cemitério e o cemitério agora é uma escola em 2005. Fim.*

**L. A. 11 anos**

No grupo **III** estão os textos em que as crianças levantam inferências, ainda que restritas ao que as fotografias retratam. Identificam o espaço ou objeto e reconhecendo sua funcionalidade, imaginam, levantam hipóteses e tentam relacioná-los a conteúdos e aspectos do contexto histórico específico.

**Capela**

*Eu escolho essa foto porque ela é uma foto que dá pra gente imaginar alguma coisa. Por exemplo o altar dá pra saber ter alguma, como é, o que tem.*

**J. 11 anos**

*(...) ela é bem cuidada e ela é da cor deisde quando ela foi construída a Capela de São Miguel Arcanjo tem ezatamente 383 anos. Eu escolhi a capela de São Miguel Arcanjo porque ela foi feita por índios chamados guaianazes porque antigamente os índios eram muito discriminados pelos jesuítas mas quando eles os índios construíram a capela de São Miguel eu acho que eles venceram a discriminação dos jesuítas e o nome de São Miguel Arcanjo é de um anjo chamado Arcanjo.*

**I. 11 anos**

**Cemitério**

*Eu tenho a impressão que aquela perua está chegando no cemitério cheio de caixão. Eu a escolhi a imagem do cemitério porque é interessante. Bom eu sei de que tempo que é porque não tem data.*

**L. 11 anos**

**“Cinelândia” e Prédio de serviços**

*Por que algumas lojas que estão na foto ainda existe como não sei o nome mas é uma loja de bolsas também escolhi essa imagem porque contem algumas ajudas para escrever, tem os carros de*

*antigamente e alguns que ainda existem também, essa imagem que eu escolhi é de 1945, existia lá o fotografo, escola, massagista, medico, bar, etc. só dei algumas sugestões.*

**C. 12 anos**

O texto da *aluna C.* é o único em que há uma leitura da imagem que não se afasta das explicações baseadas em critérios pessoais, com referências no cotidiano e no senso comum. Porém, a análise da aluna se diferencia das demais por avançar na abordagem da fotografia como fonte histórica. A escolha da imagem é direcionada por sua familiarização com o local retratado, ou seja, um lugar que ela pode identificar no presente - *não sei o nome mas é uma loja de bolsas*. No entanto, a principal justificativa – *porque contem algumas ajudas para escrever* – revela a intenção de tratar a fotografia como uma *fonte* de informações que lhe possibilite conjecturar (ou na linguagem da aluna, sugerir) historicamente, o que ela faz através da:

- Identificação: *tem os carros de antigamente e alguns que ainda existem também, (...)existia lá o fotografo, escola, massagista, medico, bar, etc.(...)*
- Comparação: *Por que algumas lojas que estão na foto ainda existe como não sei o nome mas é uma loja de bolsas (...)*
- Datação (recorte temporal): *(...) imagem que eu escolhi é de 1945(...)*
- Avaliação parcial e provisória das inferências e hipóteses: *(...) só dei algumas sugestões.*

#### **4.4. Com os olhos das crianças: História, a Memória e o Patrimônio**

A partir da identificação e análise das idéias e representações, foi possível construir um “quadro síntese” com as conceitualizações das crianças relativas às noções de *tempo, passado e história*, suas definições para *fonte histórica* e sua função, isto é, como elas permitem o acesso ao passado. Dessa identificação decorre *uma proposta* de classificação dessas idéias e representações no que se refere à compreensão das crianças sobre a

natureza do conhecimento histórico<sup>98</sup>, sua relação com a memória e com a cultura material como formas de conhecer o passado histórico.

### **O Tempo e o Passado**

As definições das crianças sobre tempo histórico apresentaram a consciência espontânea de sua passagem, relação com os instrumentos cotidianos de marcação e mensuração do tempo – o relógio, o calendário. As crianças estabelecem uma relação direta entre *tempo e mudança*, tempo é transformação. A percepção das mudanças é expressa na diferença entre o “antes e o depois”; operacionalizada pela comparação entre “antes e agora”. Vygotsky (1998: 111) chama a atenção para essa característica cognitiva na infância – a consciência da diferença surge antes da consciência das semelhanças. A consciência da semelhança exige a formação de generalizações ou de um conceito que abranja todos “os objetos”, portanto é mais avançada que a da diferença, esta pode ser alcançada por outros meios. Quando em algumas atividades (entrevistas, leituras de textos e imagens) as crianças foram solicitadas a refletir sobre “permanências e continuidades” ou semelhanças entre o passado e o presente, elas tenderam a responder genericamente, com justificativas universalistas e por vezes contraditórias “sempre foi assim”. Nesses momentos percebe-se o conflito entre o que a intuição infantil, seus conhecimentos espontâneos, lhes diz e o que o conceito ou conhecimento do passado histórico lhe apresenta ou põe em questionamento. Assim, a aprendizagem histórica é um processo “contra-intuitivo” para a criança (Lee, 2003). Ela aprende cotidianamente que o tempo é passagem, transformação. Em História ela é incitada a ver as múltiplas características do tempo histórico, dentre elas as de continuidade, para poder compreender acontecimentos do passado. Esse confronto de representações sobre o tempo mostra-se fundamental para a percepção da historicidade e para a construção do pensamento histórico.

Na pesquisa empírica encontrei uma representação de tempo histórico como sinônimo de *antigo*. Há uma correlação entre “passado como algo distante” e “tempo como passagem” para resultar numa representação de que tudo o que ficou “para trás” é antigo, independente da sua distancia temporal: 30, 300 ou 3.000 anos têm o mesmo *status* de antiguidade para as crianças. O passado é quase sempre algo “distante”, portanto

---

<sup>98</sup> A classificação tem como referências principais os resultados das pesquisas de Barca (2000; 2003); Lee (2000; 2001; 2003) Nakou (2003) e Ribeiro (2004).

“estranho” e “diferente” por natureza. Tais concepções dificultam diálogos e aproximações com a realidade presente, conforme se pode observar nas citações abaixo:

*Tempo histórico é um tempo bem antigo, bem longe de nós.*

**R. 11 anos**

*Nosso tempo não é histórico, porque nós temos relógio...*

**M. 11 anos**

*O passado teria muitas guerras. As pessoas no pregava (brigava), não tinha poluição e nem desmatamento.*

**Alunos I., J., L., M, R.**

*...(a Capela) Seria mais baixa e com muito mais fontes históricas. As pessoas viviam em casas de barro, não tinha muitos meio de transporte e a capela era o centro da sua aldeia.*

**E. e W. – 12 e 11 anos**

O não domínio das categorias e operações temporais revela-se nas relações que estabelecem entre as dimensões do tempo histórico.

### **As operações temporais: datação, duração e periodização**

As crianças demonstraram preocupação com a datação, mas apresentaram dificuldades relativas ao domínio da mesma assim: confundiram datação e duração ou ainda operaram com a relação causal e não com a cronológica. A Capela é de um “tempo antigo”, portanto “380 anos”, “3080 anos”, “1622 anos”, “383 anos” se equivalem temporalmente considerando o critério de “antiguidade”:

*(...) Ela é muito antiga faz 3080 anos e aqui eu si [sei] sobre a Capela.*

**T. e P. 11 anos**

*(...) um lugar dentro da capela onde já tem 1622 anos e onde a foto foi tirada no dia 12 do mês de dezembro ano de 1941. o nome da igreja é São Miguel Arcanjo.*

**A. 11 anos**

*Ela a capela 1941 e a foto que mostra a igreja. A igreja é muito antiga a construção dela que eu acho que é de 1927 mas a capela hoje é muito velha caído aos pedaços.*

**E. 12 anos**

*(...) uma igreja de São Migel a Capela tem 1948 anos construído.*

**A. S. 11 anos**

A Capela pertence a um período histórico que as crianças, não atentas à cronologia para localizá-lo precisamente, generalizaram como “antigo” o que deu ao objeto, os mesmos atributos dessa qualificação:

*(...) escolhi a capela de São Miguel Arcanjo porque ela é muito velha e até hoje está em pé apesar de passar por duas reformas.*

**C. 11 anos**

*(...) foi contruida em 1922 passaram al gunsano (alguns anos) e contretaram (completaram?) 380 anos.*

**G. 11 anos**

*A igreja tem 1622 anos de fundamento, o altar principal e o lateral foram reconstruídos a muitos anos (os) bancos aparentao ser muitos velhos e eles são pretos.*

**M. V. 11 anos**

### **O Passado e a História**

A representação espontânea do passado pelas crianças como sinônimo de *antigo*, como um *tempo distante* impossível de ser “acessado” no presente, a não ser na forma de memória, coloca as crianças frente a um dilema cognitivo e afetivo ao definir que a História contem os – “embriões do presente” (expressão de Piaget), mostraria a “*origem dos antepassados*”. No entanto, para elas, inicialmente, só é possível saber “o que aconteceu”, “se estivessem lá” ou “por alguém que viveu” para confirmar o “acontecido”.

Para resolver o problema, algumas se valem da possibilidade de uso da imaginação – quem escreve a História “imagina” o que aconteceu ou também pode usar uma espécie de “máquina do tempo” para ter acesso aos acontecimentos do passado e trazê-los para o presente. A idéia do “*historiador perdido no tempo*” não é uma metáfora, mas uma forma de explicar a relação de causalidade entre o passado e presente. O passado só pode ser conhecido se houver com ele um contato físico, como a entrada em uma “máquina” para se chegar a um espaço concreto, de onde os vestígios são arrancados e transportados para outro espaço – o presente, *onde* serão estudados. A História a princípio é ininteligível, pois se não há testemunhas dos acontecimentos, não há memória e não existe forma de “saber o que aconteceu”. Ao serem apresentadas aos conceitos de fontes e vestígios históricos as crianças inicialmente os compreendem dentro do mesmo parâmetro, estes serão validados se houver um “informante” (o historiador que foi buscá-lo) que confirme o que a “fonte”

apresenta. Assim, a criança consegue dar *concretude* ao conceito de evidência, ao trabalho do historiador a partir de uma fonte histórica.

O trabalho com fontes da história local: imagens e elementos do patrimônio mostraram às crianças que estes materiais podem ser tanto ou mais “informativos” do que o testemunho das pessoas. A História e a memória não se constituem apenas de “depoimentos de quem viveu no passado”, mas podem ser trabalhadas a partir dos sinais que o passado deixou, evidências de acontecimentos, modos de vida e valores sociais. A experiência com a memória e história local ressignificou o conceito de “vestígio histórico”, o suficiente para que as crianças começassem a reconstruir seu conceito de *tempo histórico, passado e história*. Como ressalta Ashby (2003): *Desde que os alunos possam compreender que os historiadores podem fazer inferências que não dependem de alguém estar a dizer a verdade, porque as fontes são vestígios de atividades e de interações, assim como os relatos, podem começar a considerar as fontes como evidência.*

A visita e o trabalho com a Capela deram novo sentido para “vestígio histórico” como evidência de um outro tempo. Possibilitou às crianças questionarem e superarem a idéia que associava fontes e vestígio históricos a “fósseis”. Porém, essa representação não foi totalmente excluída, pois revisitando a classe e mantendo diálogo com as crianças, pude perceber a permanência de idéias formuladas desde as primeiras aulas.

**T.F.:** *\_Os historiadores conseguem contar a história quando acha algum fóssil...*

Pesquisadora: E o que são os fósseis?

**T.F.:** *\_Eles vão nas cavernas e vem umas caricaturas...*

**J.:** *\_Não, eles vão buscar no passado, assim, nuns lugares assim, que tem uns negócios lá, eles vão e procura quando eles acham eles escrevem um pouco sobre as coisas traz para outras pessoas conhecerem.*

Pesquisadora: E o que são esses negócios?

**J.:** *\_Fósseis históricos...*

Pesquisadora: E além dos “fósseis”, o que mais os historiadores podem usar?

**T. F.:** *\_Ah tem outros fósseis...fósseis,é... fotografias,*

**R.:** *Ah não, isso não é fóssil!*

**T. F.:** *\_É sim, que nem assim ossos, objetos...*

**A.** *\_Tem outros [nomes], são escrituras do passado e...*

Pesquisadora: A gente, quero dizer, os historiadores podem escrever a história de qualquer tempo?

**J.:** *\_Não, a gente só pode escrever uma coisa que a gente tem que saber.*

*Assim que nem eu, se eu for escrever eu tenho que pesquisar, na internet, nos livros...*

**R.** *Ah, mais os cientistas, os arqueológicos, eles pesquisa, mas eles nunca pode ter certeza das coisas. Vem outro e pesquisa as coisas antigas.*

Pesquisadora: Com as pesquisas para os trabalhos que vocês fizeram sobre a escola? Vocês conseguiram escrever a história dessa escola?

**J.:** *\_Deu para saber como era, o que era, mas faltou saber tudo...*

Pesquisadora: O que faltou saber?

**J.:** *\_Faltou saber um pouco sobre a sabedoria, assim, se eles sabiam mais coisas,*

*sobre quem trabalhava aqui, se...é...se...esqueci, é...*

As crianças, após algum tempo da visita, reconheceram a Capela como um espaço histórico, uma evidência do passado da comunidade, contudo, suas representações sobre o aspecto religioso prevaleceram ao serem questionadas sobre a necessidade ou não de sua preservação. Na mesma conversa a respeito de fontes históricas as crianças disseram:

Pesquisadora: E quais foram as fontes para saber a história do bairro?

**I.** *\_A escola.*

**A.** *\_E os pais.*

Pesquisadora: E a visita à capela, “ajudou”?

**I.** *\_Ah é! Foi bom. Por que agente também aprendeu coisas que não sabia.*

*Tipo que a capela foi construída pelos índios e que houve outra reforma pelos jesuítas.*

*Professora, é verdade que na capela tem gente morta, lá?*

**C.** *\_Professora passou muito tempo, ainda tem os ossos?*

(...)

A compreensão da Capela como uma evidência do passado possibilitou também que as crianças imaginassem as pessoas que viveram em diferentes tempos, seus modos de vida, organização social, crenças e valores. As representações dos que viveram em sociedade do passado como “*diferentes*”, “*estranhos*”, marcadas por estereótipos originados no senso comum e imaginário social, parece não satisfazer a maioria dos alunos. Essa insatisfação é perceptível nas respostas orais, mais do que nas escritas. Por meio de gestos, olhares, expressões faciais e corporais, manifestaram essa insatisfação com a insuficiência ou inadequação das suas próprias respostas. A consciência da incompletude é expressa em frases como “*Eu acho que foi assim...*”, ao final das afirmações, mas sem muita convicção, a entonação nos leva a crer que ela sabe dos limites do seu raciocínio.

Tem-se aqui o que Vygotsky caracteriza como conceito espontâneo – um conceito impregnado de experiência pessoal, do qual a criança só adquire consciência relativamente tarde, quando é capaz de defini-lo em *palavras com significado*. Ou seja, ela possui o conceito (capaz de definir o objeto ao qual se refere no caso Capela, Tempo, História e Passado), mas não está consciente de seu próprio pensamento, do *sentido* que atribui a estes. Ao participar de uma atividade em que teve que pensar sobre suas próprias idéias e conceitos, criança “perdeu” a certeza sobre eles e espera que o professor lhe ajude a desvendá-los. Como nos trechos do diálogo abaixo, dois meses após a visita e o encerramento das atividades com a memória e história local:

(...)

**A.** *Tempo é uma coisa de previsão, que vai acontecer dos tempos antigos...*

**I.** *É estudando o tempo, você pode saber como o futuro vai ser... se vai ter carro voando, shopping center no ar [expressão de dúvida]*

**C.** *Para mim tempo histórico é aquele tempo de antigamente, antigo, é, hum... Eu acho né... [expressão facial de dúvida]*

(...)

Pesquisadora: Por que vocês acham que a Capela ainda está lá?

**A.** *Por que conservaram...tipo, ela foi destruída e construída de novo.*

**I.** *Ela é do passado, do presente e se depender, pode ser do futuro.*

**C.** *Para mim ela é do passado, é tipo um vestígio histórico... só...*

**A.** *Também acho que ela é do passado, antigo, né professora?.*

Pesquisadora: **I.** explique por que você acha que ela é do futuro:

**I.** *Oh, porque ela está até agora construída... Ela, eu li, a Capela marcou a região de São Miguel. Tipo ela foi construída e aí começou o bairro.*

*Ela já foi reformada três vezes. Então se cuidar, ela pode ser do futuro.*

Pesquisadora: [Para A. e C.] Vocês concordam com a I.?

**A.** *Não. Acho que é...não sei professora.*

**C.** *Hã...pode ser...é acho que sim. Professora, a Capela foi construída e aí começou São Miguel?*

(...)

Os três alunos participantes da conversa acima são identificados na turma como bons alunos, realizam todas as atividades, têm boas notas. No entanto, têm durante as aulas, poucas oportunidades de conversarem e refletirem sobre os conceitos, acontecimentos e atividades que realizaram. Neste pequeno trecho é possível perceber como as colocações de uma criança influenciam o que a outra está pensando, cria dúvidas sobre suas afirmações. A aluna C. tem bom desempenho, é participativa, se expressa bem, com desenvoltura, mas diante dos outros colegas ficou boa parte da conversa sem falar. Pedia para falar e quando chegava o momento, dizia que concordava com I. ou que não sabia o que falar. Seu comportamento evidenciou que, a partir da conversa, as certezas que ela tinha a respeito de seus conceitos foram abaladas pelas concepções dos colegas. Tem-se aqui uma variedade de características que marcam as idéias das crianças quando refletem sobre conceitos e acontecimentos que aprenderam em História durante o ano.

Vygotsky diferencia os conceitos científicos dos espontâneos por serem adquiridos por meio do ensino, como elementos de um sistema organizado de conhecimentos. Para Vygotsky quando os conceitos científicos são transmitidos em situações formais de ensino

são *internalizados* pela mente infantil por um processo de desenvolvimento que pressupõe que outras funções intelectuais se desenvolvam - atenção deliberada, memória, lógica, abstração, capacidade de comparação e diferenciação. Estes processos, em sua complexidade, não são dominados pela aprendizagem inicial, muito menos pela exposição verbal – oral ou escrita - do conceito. Passam por um processo subjetivo em que os conceitos espontâneos influenciam na sua recepção, reflexão e significação. Para o estudioso, os processos de desenvolvimento das duas modalidades de conceitos caracteriza-se por uma relação dialética e complementar.

Na aprendizagem histórica em que a interpretação dos conceitos e acontecimentos pelas crianças se realiza de forma complexa, articulando diversos saberes socialmente construídos e valorizados, identificar e analisar os conceitos espontâneos e representações sociais que os compõem torna-se um dado importante para compreender como as crianças compreendem, representam a História e constroem formas de pensamento histórico. Por conseguinte, propiciar às crianças a oportunidade de confrontarem suas concepções, questionarem, debaterem entre si, permite que elas possam tanto pensar em temas e questões que não se apresentam “espontaneamente” à sua consciência e quanto buscar informações entre seus pares para resolverem o problema explicitado.

É dessa forma que Vygotsky define o trabalho com o desenvolvimento potencial. Ou seja, descobrir como a criança pode desenvolver aquilo que ainda não foi completamente desenvolvido, a explicitar conceitos tácitos, implícitos, dos quais ela ainda não tem consciência. A utilização do conceito de ZDP para criar situações de aprendizagem em História requer a atenção na atividade da criança (ou seja, considerar idade, grupo social, conceitos espontâneos, representações, linguagens privilegiadas) frente ao conhecimento histórico. É necessário que ela coloque em funcionamento uma gama de processos cognitivos que só são possíveis na esfera da interação com as pessoas – adultos e outras crianças. “*Com o auxílio de outra pessoa, toda criança pode fazer mais do que faria sozinha - ainda que se restringindo aos limites estabelecidos pelo grau de seu desenvolvimento*”. (Vygotsky, 1998: 89).

Assim, as questões relativas a “o que, em que e como as crianças pensam” ao aprender História subsidiaram as reflexões sobre as concepções e representações identificadas. A partir dessas questões, construí uma possibilidade de classificação das idéias dos alunos em modalidades de compreensão e representação dos conceitos de *tempo*, *passado e história*, bem como de exploração das *fontes históricas* com as quais as crianças

tiveram contato. Essas modalidades não têm a pretensão de demonstrar uma *evolução* nas formas de compreensão e no pensamento histórico das crianças, mas de sintetizar aspectos e análises realizadas numa categorização que possibilite o diálogo dos resultados desta pesquisa com estudos da área,<sup>99</sup> bem como o futuro aprofundamento dos problemas estudados.

As modalidades construídas a partir das idéias e representações das crianças nessa pesquisa possuem características gerais apontadas, pelos estudos citados, nos primeiros níveis encontrados: o passado como algo inacessível, ininteligível ou deficitário; o presente como referência para o que é normal, positivo ou negativo; a compreensão das pessoas e situações do passado com base na experiência cotidiana e a história feita de “testemunhos”. As modalidades encontradas nesse estudo foram organizadas no quadro e sintetizam as reflexões desenvolvidas até aqui.

---

<sup>99</sup> Ashby, 1998 para a *compreensão de evidência histórica*; Barca, 2001 para a *compreensão das explicações provisórias em História*; Lee, 2000 para a *empatia histórica* e Ribeiro, 2004 para a *compreensão do objeto como fonte arqueológica*.

**Quadro 15**

Os conceitos de tempo e passado	A concepção de História	Compreensão das fontes históricas
<p><b><i>O passado como tempo fossilizado</i></b></p> <p>A consciência espontânea da passagem de tempo, ao ser confrontada com a definição do conceito de tempo histórico, gerou uma concepção de passado como algo distante temporal e espacialmente, algo que ficou para trás, que não dialoga e nem tem conseqüências para o presente. Um exemplo é a imagem da construção da escola há 30 anos com <i>barro, palha e madeira</i>. Esse passado é inaccessível, a não ser que “alguém” que tenha participado minimamente dos acontecimentos do período testemunhe sobre eles. O testemunho pode ser oral (depoimento), imagético (fotografias) ou escrito (diários, cartas, bilhetes). No entanto, não é uma concepção de acesso ao passado via fontes tomadas como <i>evidências</i>, mas <i>pela</i> informação sobre o que aconteceu.</p> <p><b>L.</b> <i>Depois dos depoimentos foi muito claro saber “tudo” sobre os alunos daquela época, ou seja, do ano de 1979 (...).</i></p>	<p><b><i>A História é imaginada</i></b></p> <p>A ausência de testemunho, de uma pessoa que possa “contar o que realmente aconteceu”, como “realmente era” para as crianças gera uma concepção de que a História é um exercício de imaginação, uma composição textual de alguém que consegue acessar o passado fisicamente ou pela imaginação e escreve a história dos acontecimentos. Essa forma de compreensão foi identificada nas manifestações das crianças no início da observação das aulas e aos poucos percebi que ela foi articulada às problematizações trazidas pelo contato com fontes históricas diversas, pelos questionamentos sobre as informações dessas fontes e com textos em diferentes gêneros e suportes. Porém, como já foi afirmado, em algumas crianças, essa concepção pouco se alterou.</p> <p><b>Z.</b> <i>Eu achei das entrevistas muito interessantes legais e tudo o que eu ouvi eu não imaginava o que existia ou que tinha esse tipo de coisa. Foi interessante e muito legal fazer uma entrevista com os alunos e os professores(...)Que essa escola não tinha palmatória, não usavam...</i></p> <p><b>I.</b> <i>Nos descobrimos muitas coisas que a gente não sabia, pessoas que trabalham aqui há muito tempo. Que nem a diretora, professores.</i></p> <p><b>A.</b> <i>Nós perguntamos até para as nossas próprias mães e nossos pais. São fontes históricas porque elas já estudaram aqui, sabem como era, até dos uniformes</i></p> <p><b>J.</b> <i>O que o homem escreve e depois a gente vai ler...ele inventa varia histórias e mostra para gente saber alguma coisa.</i></p>	<p><b><i>Fonte como suporte informativo</i></b></p> <p>Foram identificadas duas formas dessa concepção: as crianças que compreendem as fontes como “imagens do passado” e as que a tratam como fornecedoras de informações. As crianças vêm o passado como algo estático que, por alguma razão, permite que os “pesquisadores” o conheçam através de evidências e fontes que deixou para trás ou que algum pesquisador conseguiu resgatar no tempo. Essa idéia foi expressa através da “<i>máquina do tempo</i>”. De certo modo, os testemunhos das pessoas são representados como esse retorno no tempo. A idéia é de que as fontes fornecem um <i>acesso direto</i> ao que aconteceu, não havendo necessidade de questionamento e se esta for um “depoimento oral, um testemunho” fornecerá uma válida e correta versão do que aconteceu.</p> <p><b>J.</b> <i>Eu escolho essa foto porque ela é uma foto que da pra gente imaginar alguma coisa.Por exemplo o altar dá pra saber ter alguma, como é, o que tem.Eu adorei conhecer mesmo por foto (...)</i></p> <p><b>P.</b> <i>Eu acho que foi muito bom ouvirm a narrativa e as professoras falar sobre a escola os anos atrás. Foi aqui eu tive a oportunidade de sabe mais sobre a escola (...)</i></p> <p><b>C.</b> <i>(...) deu para a gente saber a história da escola e a história da professora R. e da S.Bom também porque deu para ouvir da boca das professoras e não ver em computador ou lendo livros.</i></p> <p><b>J.</b> <i>Não, eles vão buscar no passado, assim, nuns lugares assim, que tem uns negócios lá, eles vão e procura quando eles acham eles escrevem um pouco sobre as coisas traz para outras pessoas conhecerem. (...)as coisas do passado, fotos, livros e objetos.</i></p>

**Quadro 15**

Os conceitos de tempo e passado	A concepção de História	Compreensão das fontes históricas
<p><b>Passado como um tempo estático</b></p> <p>O conceito de tempo histórico como “algo distante”, independente do período ou datação deste, concebe o passado como um “espaço fixo”, um quadro que para as crianças pode ser acessado fisicamente por uma autoridade – professor ou pesquisador; ou descrito por uma testemunha ocular – uma pessoa, uma imagem ou um documento escrito. O pensamento das crianças nessa modalidade, tem duas características: o <i>passado não faz sentido</i>, portanto não precisa ser investigado, conhecido ou é <i>deficitário</i> em relação ao presente, devido a uma concepção de mudança contínua e progresso na passagem do tempo. Os déficits do passado são vistos como positivos: o passado seria <i>harmônico, sem violência, trânsito e poluição, a escola mais organizada, os alunos mais estudiosos</i>, por exemplo. Ou por uma percepção negativa <i>os índios eram esquisitos, os carros não eram bons, os professores eram muito rígidos, na escola não tinha quadras de esportes, merenda e computadores, o uniforme dos alunos há trinta anos eram feios e “bregas”</i>.</p> <p><b>E. e W.</b> ...[a Capela] <i>Seria mais baixa e com muito mais fontes históricas. As pessoas viviam em casas de barro, não tinha muitos meio de transporte e a capela era o centro da sua aldeia.</i></p>	<p><b>A História é ininteligível?</b></p> <p>Nessa modalidade, encontram-se dois grupos de concepções. As crianças que confrontam sua concepção espontânea de que a história é uma produção intelectual impossível ou possível apenas pela imaginação, com o conceito de <i>fontes e documentos históricos</i>, com o <i>papel do historiador frente a estas</i>. Elas passam a ter um problema: como compreender as <i>fontes como evidências do passado; como a história é “feita” com essas fontes?</i> Elas reproduzem a informação recebida: a história é possível, é uma ciência do passado, as fontes devem ser tratadas de modo “especial”, mas têm um problema para compreenderem como isso é feito, mesmo passando por atividades e experiências de questionamento de fontes.</p> <p><b>Th.</b> <i>Os historiadores conseguem contar a história quando acha algum fóssil... Eles vão nas cavernas e vem umas caricaturas.</i></p> <p><b>Jq.</b> <i>Não, eles vão buscar no passado, assim, nuns lugares assim, que tem uns negócios lá, eles vão e procura quando eles acham eles escrevem um pouco sobre as coisas traz para outras pessoas conhecerem. Fósseis históricos...</i></p> <p><b>T.</b> <i>Ah é, tem outros fósseis... fósseis, fotografias, ...</i></p> <p>No outro grupo, estão as crianças que começam a compreender o papel das fontes no trabalho historiador, que é possível fazer inferências sobre o passado a partir de fragmentos, objetos e imagens. As crianças identificam, descrevem o objeto ou imagem, em termos materiais, reconhecem sua função, mas essas inferências, na maioria das vezes carecem de explicações históricas ou estas são dadas apenas reproduzindo informações recebidas.</p> <p><b>T. e P.</b> <i>Des da época da construção da Capela de barro ela é muito decorada luzes flores e santos para resa muitas pessoas e a Capela não é só bonita por dentro como por fora...</i></p>	<p><b>Testemunho pseudo-histórico</b></p> <p>Dois grupos de concepções de fontes históricas nessa modalidade: no primeiro, os critérios se baseiam em preferências pessoais, no cotidiano, na vivência e experiência social. As fontes são boas ou más de acordo com noções pseudo-históricas como a importância histórica atribuída à Capela, bonita por que é <i>antiga</i>:</p> <p><b>Ig.</b> <i>A primeira impressão que dá é que ela é muito bonita por dentro e por fora ela é limpinha como por dentro e como por fora que ela é bem cuidada e ela é da cor deisde quando ela foi construída a Capela de São Miguel Arcanjo tem exatamente 383 anos.</i></p> <p><b>Z.</b> <i>Eu escolhi essa imagem porque achei mais, interessante a que me comoveu. Bom, nesta figura tem bancos já antigos mas valem ouro, também tem estátuas eu confesso que achei esquisitas mas são muito interessantes.</i></p> <p>O segundo grupo compreende as fontes com base em estereótipos, no senso comum, representações e idealizações.</p> <p><b>C. e Z.</b> <i>[a Capela] seria muito útil, por que as pessoas poderiam rezar. eu acho que era melhor por que crê em Deus é muito bom.</i></p> <p><b>L.</b> <i>Eu escolhi o carro por causa que era bonito os carros antigamente eles era caro antigamente mas ruas não tinham muito trânsito. Antigamente e eles foram os melhores carros antigamente a cidade era mais vazia.</i></p> <p><b>T. e G.</b> <i>Achamos importantes, seria um pouco esquisito os índios nos olhando, viviam trabalhando, viviam com muita harmonia vindo para a igreja, fazendo suas missas.</i></p>

**Quadro 15**

Os conceitos de tempo e passado	A concepção de História	Compreensão das fontes históricas
<p><b>Passado como um tempo diferente</b></p> <p>O reconhecimento da diferença entre passado e presente é justificado por explicações <i>não-históricas ou históricas restritas</i>. No primeiro grupo, estão as crianças que explicam o passado como se fosse o presente, com base em suas experiências cotidianas, em representações sociais circundantes. As pessoas, lugares e acontecimentos são descritos e analisados em referências estereotipadas: <i>índios pacíficos, mas discriminados, ospadres jesuítas eram bons; as pessoas viviam em paz em torno da capela, a escola de antigamente era melhor, o ensino mais forte.</i></p> <p><b>L. e S.</b> <i>As pessoas viviam felizes por ter uma capela perto de suas casas.</i></p> <p>No segundo grupo, as crianças concebem o passado como um tempo histórico diferente procurando explicações históricas, restritas a aspectos da mudança material, tecnológica e de gerações. Nessa modalidade as crianças procuram interpretar as fontes como evidências, como suportes de uma informação que vai além do que o objeto ou imagem apresentam. As crianças entendem que essas informações são parciais, precisam ser confrontadas e analisadas frente a outras fontes históricas:</p> <p><b>L.</b> <i>A minha impressão é de que naquele tempo eu acho que era tudo da época e não como do dia que agente foi.</i></p>	<p><b>A História como construção</b></p> <p>A inteligibilidade da História é pouco questionada, mas sua natureza é explicada com base nos conceitos cotidianos de verdade e mentira, opinião e ponto de vista. As compreensões das crianças nessa modalidade vêm a História como um texto construído por diversas vozes. Relativizam as diferenças de concepções como oriundas de opiniões ou pontos de vista diferentes, todos válidos, desde que sejam “verdadeiros”. Com relação aos acontecimentos e pessoas do passado, estes são vistos como os do presente, no entanto, ainda tem seus papéis estereotipados ou explicados como práticas e ações “típicas” do passado: <i>“Naquele tempo o estudo era bom(...)”</i>; <i>“As professoras eram mais rígidas e o ensino forte”</i>:</p> <p><b>T. F.</b> <i>Se o incino era bom forte era fraco como hoje em daí era fraco ou forte se ele era forte porque [se] ele era fraco nem adianta estudar.</i></p> <p><b>G.</b> (...) <i>os índios viviam da pesca e a sobrevivência era muito boa</i></p> <p><b>G. e T.</b> (...) <i>seria um pouco esquisito os índios nos olhando, viviam trabalhando, viviam com muita harmonia vindo para a igreja, fazendo suas missas...</i></p> <p><b>Ig.</b> (...) <i>a capela de São Miguel Arcanjo porque ela foi feita por índios chamados guaianazes porque antigamente os índios eram muito discriminados pelos jesuítas mas quando eles os índios construíram a capela de São Miguel eu acho que eles venceram a discriminação dos jesuítas (...)</i></p>	<p><b>Compreensão histórica restrita</b></p> <p>Nessa modalidade, as crianças concebem a fonte em termos históricos, descrevem-na em termos materiais e informativos, reconhecem sua função e limitações para conhecer o passado. De modo ainda restrito a esses aspectos, compreendo que há o <i>reconhecimento da natureza do conhecimento histórico</i> como uma construção parcial. As fontes possibilitam fazer inferências a partir de questionamentos mesmo que não exista uma “testemunha ocular” para validá-las. Em alguns momentos as explicações e justificativas das crianças se afastam do senso comum e do cotidiano vivido. Ao observar a imagem, ler os depoimentos, visitar a Capela, procuraram realizar uma leitura e interpretação sobre o cotidiano do passado, para além do que os “objetos” lhes mostravam. A imaginação entrou em cena, mas apoiada em questionamentos sobre o contexto histórico e para evidenciar a “dúvida” da criança frente às próprias concepções.</p> <p><b>Ci.</b> (...) <i>a capela de São Miguel Arcanjo porque ela é muito velha e até hoje está em pé apesar de passar por duas reformas. E dentro da capela de São Miguel Arcanjo ela possui em seu interior uma mesa de comunhão considerada uma das coisas mais antigas do Brasil.</i></p> <p><b>R.</b> <i>Essa imagem tem vários carros tem um lugar que revela fotos que o nome é foto Cinelândia, ali tem uma farmácia e um prédio bem grande. Eu a escolhi porque mostra os carros como era antigamente. Essa imagem é do tempo de 1945.</i></p> <p><b>C.</b> <i>Por que algumas lojas que estão na foto ainda existe como não sei o nome mas é uma loja de bolsas também escolhi essa imagem porque contem algumas ajudas para escrever, tem os carros de antigamente e alguns que ainda existem também, essa imagem que eu escolhi é de 1945, existia lá o fotografo, escola, massagista, medico, bar, etc. só dei algumas sugestões.</i></p>

Cabe ressaltar que as modalidades construídas são sínteses das idéias e representações identificadas durante a pesquisa. Não supõem uma categorização em níveis evolutivos e, apesar da possibilidade não foram, neste momento, articuladas à idade, gênero, características de desenvolvimento e habilidades individuais.

Durante a análise das diversas expressões e manifestações das crianças nas aulas expositivas e durante a realização das atividades que resultaram em produções orais, escritas e plásticas, aspectos dessas “modalidades” de compreensão dos conceitos enfatizados estiveram presentes, a cada momento em uma variedade muito grande de sujeitos. Assim, um aluno que, aparentemente, não apresentava dificuldades de compreensão do conteúdo trabalhado em aula, durante a atividade na Capela demonstrou possuir conceitos e representações aquém das expectativas, revelando representações de tempo e história do primeiro nível. Por outro lado, alunos com dificuldades em aula, pouco participativos ou desinteressados pelos temas históricos, além de terem se entusiasmado com a visita, as imagens e entrevistas, produziram relatos orais e escritos muito instigantes, demonstrando um raciocínio que, ainda pautado em estereótipos ou no cotidiano, buscava certo distanciamento do “objeto”, procurando ir além do ele “concretamente” apresentava. Neste momento não foi possível rastrear as concepções dos alunos para uma categorização específica às diferenças individuais ou à comparações entre indivíduos e grupos. Por outro lado, sua presença no pensamento de diferentes crianças nos confirma que qualquer ação educativa em História resultará numa gama muito variada de leituras, interpretações e compreensões por parte dos alunos.

O reconhecimento dessa variedade exige dos educadores e pesquisadores um esforço contínuo de investigação e análise. A proposta de aprofundar o conhecimento sobre a construção do pensamento histórico, as especificidades e diversidades de compreensão existentes entre os alunos, visa possibilitar que a aprendizagem histórica se efetive, satisfatoriamente, para todos os sujeitos envolvidos. Essa meta relaciona-se ao papel da História no processo educacional - oferecer às crianças e jovens possibilidades de compreensão da realidade, motivando a necessidade de questionamento de sentidos e significados histórico-sociais. Assim, por meio da análise das especificidades do processo de construção do pensamento histórico é possível aproximar-se das representações dos alunos, construindo com eles outras formas de compreensão e transformação de problemas da vida prática, individual e coletiva.

E compreender a realidade em termos históricos possibilitará aos estudantes (e à sociedade) reconhecer a função da disciplina para além dos estudos dos antepassados e das origens do homem. Pensar historicamente como meio para o saber ler, questionar, relativizar, emitir juízos de valores fundamentados, criticar, desvelar ideologias. “Ver” a História como conhecimento, como meio para romper com o “lugar comum” que naturaliza as relações temporais e como instrumento de reconhecimento e respeito à diversidade humana, de compreensão de projetos e ações singulares. Saber construído, apto para interrogar concepções absolutas, certezas relativas e dúvidas provisórias. Como verseja Nikitiuk (2001): *Nos sonhos sonhados, uma utopia; História, disciplina-cidadã*.

## Considerações finais

*Pensar-se como sujeito de uma pluralidade de histórias...[é] pensar a história dos outros como entrelaçada com a sua.*

Ivo Mattozzi, 1998.

A realização desta pesquisa foi motivada por uma questão que está presente enquanto desafio em minha atuação como professora: as características da aprendizagem dos conceitos históricos em sala de aula. A reflexão sobre ela no exercício da docência deu origem às indagações deste trabalho. Em quais bases, as crianças se relacionam com conceitos históricos? Quais representações são construídas pelos alunos a partir do contato com categorias do pensamento histórico? O que os estudantes aprendem com a História? Os estudantes desenvolvem estratégias cognitivas específicas para apreender o conhecimento histórico?

Considerando as questões acima como ponto de partida e, ao mesmo tempo, como norteadoras do trabalho, o desafio de caracterizar a construção do pensamento histórico pelas crianças mostrou-se, além de instigante e prazeroso, principalmente complexo, pois exige a articulação da natureza do conhecimento histórico com fundamentos de outros campos disciplinares, para citar apenas um dos aspectos teóricos. No aspecto metodológico, o aporte da *etnografia* tem se mostrado satisfatório, mas alguns pesquisadores tem atentado para a necessidade de um instrumental metodológico mais específico à natureza do pensamento e conhecimento histórico (Lee, 2002; Schimidt, 2005). Assim, considero que a complexidade e relevância do tema justificam a necessidade de estudo e investigação permanentes para o aprofundamento do papel da História no desenvolvimento cognitivo, afetivo, moral e social de crianças e jovens.

O percurso e resultados deste trabalho coincidem com o que tem sido apontado por outros estudos. Uma delas é a de que as categorias centrais do pensamento histórico – *temporalidade, evidência, compreensão e interpretação de conceitos, significados e narrativas* - têm sido objeto de situações de aprendizagem pautadas no verbalismo, na exposição escrita e oral de uma narrativa histórica pouco significativa para os alunos. Esse procedimento, oriundo de uma concepção de educação que Paulo Freire denominou como “*bancária*”, faz com que os estudantes construam uma concepção da História como acúmulo de informações sobre o passado, fruto da memória individual ou imaginação, transpostas por “alguém” para os livros e outros suportes. A História não é representada como uma ciência, como um conjunto de conhecimentos úteis à vida individual e social. A

representação de que a “*História é o passado*”; conjunto definido de fatos, registros, pessoas e “coisas” do passado não está presente apenas no ambiente escolar, entre crianças e adolescentes, mas circula socialmente na concepção de adultos de diferentes idades e níveis sociais e culturais. (Cruz, 2001: 68)

Vygotsky, enfatizando o papel das estruturas cognitivas do sujeito, saliente que não é a definição verbal de um conceito, espontâneo ou científico, que garante a sua aprendizagem, muito menos a compreensão de sua inserção em um sistema conceitual. A aprendizagem de conceitos é um processo de ressignificação que requer o envolvimento permanente da subjetividade e exige a mobilização de diversas funções intelectuais: atenção deliberada, memória, abstração, capacidade de comparação e diferenciação. Envolve processos sócio-interativos: significações, linguagem e representações do grupo em que a criança e o adolescente vivem.

Em sua especificidade, a aprendizagem histórica enquanto processo de formação de estruturas cognitivas se efetiva na aquisição de competências relacionadas ao conhecimento histórico: as dimensões básicas da temporalidade, a localização espacial e contextualização. A investigação dos processos de aprendizagem histórica tem possibilitado a identificação dos referenciais e estratégias com as quais as crianças constroem o pensamento histórico (Barca 2001; Lee 2001), bem como delinear o papel da disciplina no desenvolvimento de estruturas mentais complexas.

O acompanhamento das situações de aprendizagem propostas a um grupo de crianças, que participa do ensino formal de conceitos históricos há pelo menos quatro anos, explicitou potencialidades e dificuldades do processo de desenvolvimento do pensamento histórico. No quinto ano do ensino fundamental elas entraram em contato com a definição de conceitos pelas mãos de um professor especialista<sup>100</sup>, com a linguagem e a narrativa do saber histórico através do livro didático. Essas experiências e situações de aprendizagem promoveram o encontro das concepções e representações das crianças sobre o tempo, o passado e a história e os conceitos relativos às dimensões básicas da historicidade. No intercurso do trabalho ficaram evidentes as dificuldades das crianças em diversos aspectos: de leitura e interpretação das narrativas apresentadas; com as definições conceituais; com a expressão escrita. No entanto, ao enfatizar como as crianças “lêem e interpretam, como expressam idéias e conceitos, como escrevem, como estabelecem relações entre eventos e

---

<sup>100</sup> Essa observação é relevante porque as pesquisas têm mostrado a precariedade da História ensinada de 1ª a 4ª séries, devido a pouca formação histórica dos professores deste nível de ensino. (Miranda, 2003; Oliveira, 2003)

conceitos” buscou-se mais do que identificar que “não conseguem fazer”. Essa proposição desloca o olhar do “déficit” e das dificuldades, para o potencial de aprendizagem, para compreender as hipóteses levantadas pelos alunos; para explicitar a origem e a natureza de suas concepções.

Durante a pesquisa identificou-se que o *tempo histórico* é representado pelas crianças como algo *distante e estático*, concepção que gera a idéia de *passado superado* e de *história* como um saber referente somente ao que é “antigo”, aos “antepassados”. Essa “fossilização” do tempo histórico e do passado concebe a história como um processo fechado e acabado, algo que sobrou na memória diante do movimento constante de passagem e evolução dos tempos representada na idéia de “máquina do tempo”. O presente é o que interessa. O passado pode ser interessante enquanto memória ou como “viagem”.

Por outro lado, as situações de aprendizagem podem criar ou fortalecer a representação de um passado “idealizado”, positiva ou negativamente. No primeiro caso, o que “veio antes” seria belo e harmônico, portanto, tudo o que pertencer ao tempo “antigo” será representado como positivo. A representação negativa do passado assenta-se na idéia de progresso como evolução tecnológica e material. O passado padece do “déficit”, da falta “de”, da ausência de comodidades e tecnologia comuns no presente. As pessoas no passado são vistas como “menos inteligentes”, muito “rígidas” ou muito “ingênuas” ou na linguagem das crianças “chatas”. Essas representações ganham força no ambiente escolar, mesmo durante as aulas de História, quando os professores fazem comparações, valorações e analogias a-históricas com expressões de “naquele tempo não era assim”; “antes não tinha moleza” ou “naquela época é que era bom/ruim”.

Estas representações do passado e da História colocam o conhecimento histórico num campo abstrato, em que não é visto como conhecimento de fato, mas como um conjunto de informações dispensáveis. A História está distante das experiências cotidianas, das referências individuais e coletivas a respeito do passado como formador da cultura e da sociedade.

Entrevistadora: Falem-me sobre o que vocês aprenderam este ano, o que os temas históricos “têm a ver” com a vida de vocês, da comunidade...?

**A. S.** *O que a gente aprendeu é sobre o passado, não é sobre a gente.*

**Ig.** *Não tem nada a ver com a nossa vida, nossa vida atual... a gente aprendeu sobre os antepassados, nossas origens, mas não tem nada a ver com a nossa vida atual, nada.*

**Ci.** *A única coisa que tem a ver assim é com a nossa origem.*

Entrevistadora: Para que serve História, então?

**Ig.** *Para gente saber da onde a gente veio, dos nossos antepassados...*

Entrevistadora: E para que serve saber isso?

**Ig.** *Para nós ficar mais...é...como diz...mais atualizados, sobre as notícias...*

(As outras crianças não quiseram comentar)

Pensar historicamente requer capacidades cognitivas distintas, competências intelectuais, procedimentos e atitudes específicas, no entanto o papel social História não se restringe a esses aspectos. O desenvolvimento dessas capacidades precisa estar articulado aos objetivos sociais da disciplina para que o sujeito, ao compreender a historicidade das ações, pensamentos e projetos humanos, possa encontrar na temporalidade histórica uma forma de orientação para sua vida cotidiana, de modo a reconhecer diferentes memórias e ter espírito crítico para identificar e combater imposições e manipulações históricas. (Matozzi, 1998; Rüsen, 2001; Laville, 2005).

Crianças e adolescentes desenvolvem o pensamento histórico quando participam de situações de aprendizagem que consideram, em seu desenvolvimento, as vivências, conhecimentos prévios e representações com os quais lidam cotidianamente. O pensamento histórico é um conjunto de capacidades intelectuais que pode se apresentar em múltiplas formas<sup>101</sup> ou modalidades. No entanto, essa diversidade de formas de pensamento e compreensão em História está assentada em uma base comum a todos os sujeitos: as especificidades do desenvolvimento / pensamento infantil e adolescente nos processos de construção de conceitos. Estes são internalizados por uma mediação dos signos culturais, notadamente a *linguagem* do grupo social. Assim a outra base, intrinsecamente articulada à primeira, constitui-se do universo histórico, social e cultural dos sujeitos, onde são construídos os signos mediadores, em forma objetos e bens culturais ou circulam como conceitos cotidianos e representações.

As representações sociais são desse modo, formas de conhecimento e de pensamento específicas, construídas por meio de um processo dialético entre sujeito e sociedade. O senso comum é produto de apropriações (*ancoragem e objetivação*) de conceitos científicos (e

---

<sup>101</sup> Rüsen classificou em níveis de consciência histórica; Lee em níveis de compreensão em história e Moscovici generalizou como representações sociais ao conhecimento que parte de um arcabouço teórico-científico e se socializa no cotidiano, em senso comum.

também religiosos, míticos, midiáticos) que circulam na sociedade contemporânea difundidos por diversas instituições (escolas, universidades, meios de comunicação de massa). Essas formas específicas de conhecimento/pensamento garantem aos sujeitos a manutenção de um *universo consensual*, no qual encontram as bases para sua identidade, comunicação e interação cotidianas. A criança como sujeito histórico-social participa desse universo, adquire e constrói concepções, compartilha das representações de sua comunidade, cidade e país. Nesse processo, ela internaliza também valores de espaços distantes, comunidades hoje aproximadas pelos meios de comunicação de massa, pelo modelo econômico e valores neoliberais sintetizados no conceito de *mundo globalizado*.

Assim, penso que os resultados das análises na pesquisa realizada, contribuem para a compreensão das idéias e representações do conhecimento histórico pelas crianças, ao evidenciar o papel dos processos de representação mental (Vygotsky, 1998) e social (Moscovici, 2003) nas formas como estas se aproximam, interpretam, compreendem e expressam o conteúdo histórico escolar, bem como nas especificidades da construção dos conceitos históricos nesse processo.

Inserido neste quadro o trabalho com o *patrimônio, memória e história local* possibilitou que as crianças iniciassem um processo de ressignificação de suas concepções, pode-se perceber que elas passaram a questionar as próprias idéias. A consciência da “provisoriidade” ou “incompletude” de seus conceitos coloca a História, e a sua aprendizagem, como um processo desafiador, com significados para o sujeito e para o grupo.

O processo de realização da pesquisa empírica e o seu resultado mostram um caminho possível para qualificar o ensino da História a partir das reais capacidades e potencialidades das crianças e adolescentes. A referência será sempre a natureza do conhecimento histórico, porém articulada ao seu papel social: o objetivo de construir a consciência da historicidade das relações humanas – em suas dimensões políticas, econômicas, culturais, dentre tantas outras – cujos objetivos são a identificação, compreensão e transformação de problemas da vida social no presente. Parece ser uma meta ampla e, diante das dificuldades do sistema educacional, quase inatingível. Mas, o que é compreender a realidade em termos históricos se não propiciar a participação consciente no mundo, garantindo os mais abrangentes dos direitos humanos, que sem a memória histórica não se efetiva, o direito à vida e à cidadania.

## BIBLIOGRAFIA

ABREU, M. e SOIHET, R. **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia**. RJ: Casa da Palavra, 2003.

ABUD, K. M. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In BITTENCOURT, C. **O saber histórico na sala de aula**. SP: Contexto, 1998.

\_\_\_\_\_. Ciências Humanas e Comunicação Social. In MEDINA, C. (org.) **Ciência e sociedade: mediações jornalísticas**. SP: Estação Ciência: CCS / USP, 2005.

\_\_\_\_\_. Processos de construção do saber histórico escolar. In **História & Ensino: Revista do Laboratório de Ensino de História**. Centro de Letras e ciências Humanas. Londrina: UEL, v. 11, 2005, p.25 – 34.

ALEXANDRE, M. Representação Social: uma genealogia do conceito. **Comum** - Rio de Janeiro - v.10 - nº 23 - p. 122 a 138 - julho / dezembro 2004.

ALVES, L. A. M. O Estado da História – o ensino. **Revista da Faculdade de Letras**. Porto, III Série, vol. 2, 2001, pp.23-31.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações Sociais: desenvolvimentos atuais e aplicações à educação. In **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. RJ: DP&A, 2000. p. 57-73.

ARNAY, J. e RODRIGO, M. J. **Conhecimento cotidiano, escolar e científico: representação e mudança**. SP: Ed. Ática, 1999.

ARTIÈRES, P. Arquivar a própria vida. **Estudos Históricos: arquivos pessoais**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, v.11, n 21, 9-34, 1998.

ASENSIO, M. Aprender no Museu. **IBER Didática das Ciências Sociais**, Barcelona, 27: p. 17 – 40, 2001.

ASHBY, R.. Conceito de Evidência Histórica: exigências curriculares e concepções dos alunos. **Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Educação Histórica e Museus**. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia, 2003.

AZEVEDO, A. **Subúrbios orientais de São Paulo**. SP: USP, 1945. (Tese de concurso à cadeira de Geografia do Brasil – FFLCH – USP).

AUDIGIER, F. Un estudio sobre la enseñanza de la historia, la geografía y la educación cívica en la escuela de Francia: temas, métodos y preguntas. **Enseñanza de las ciencias sociales**. 2002, 1, p. 3-16.

BANN, S. **As invenções da História. Ensaios sobre a representação do passado**. SP: Ed. UNESP, 1994.

BAQUERO, R. **Vigotsky e a aprendizagem escolar**. Tradução. E. F. F. Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BARCA, Isabel. Verdade e perspectivas do passado na explicação em História – uma visão pós-desconstrucionista. **Actas do Congresso O Ensino da História: problemas da Didactica e do Saber Histórico**. *Revista O Estudo da História*. n. 3, outubro de 1998.

\_\_\_\_\_. **O pensamento histórico dos jovens: idéias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica**. Braga: CEEP/Universidade do Minho, 2000.

\_\_\_\_\_. Educação Histórica: uma nova área de investigação. **Revista da Faculdade de Letras**. Porto: III Série, vol. 2, 2001, pp.13-21.

\_\_\_\_\_. (org.) **Educação Histórica e Museus**. Braga: Universidade do Minho, 2003.

BATISTA, J. B. **Educação e patrimônio histórico cultural**. Porto Alegre: FPAECL, 2000.

BAUER, C. **Reflexões sobre o tempo e a construção da história**. SP: Edições Pulsar, 1997.

BENJAMIN, W. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. Tradução Marcus Vinícius Mazzari. SP: Summus, 1984.

\_\_\_\_\_. Teses sobre Filosofia da História. In Kothe, F. (org.) **Walter Benjamin**. São Paulo: Ática, 1985, p. 153-164.

BITTENCOURT, C. Procedimentos metodológicos em pesquisa sobre imagens no ensino de História. In **Ensino de História: novos objetos**. RJ: Hucitec/IBAC, 1992.

\_\_\_\_\_. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. **Revista Brasileira de História**. SP: v. 13, n. 25/26. set.92/ago.93. pp. 193-221.

\_\_\_\_\_. (org.) **O saber histórico na sala de aula**. SP: Ed. Contexto, 1998.

\_\_\_\_\_. Representações Sociais e métodos de ensino-aprendizagem. In GRUHBAS, P. E. C. (org.) **A invenção da sala de aula: o melhor do bolando aula**. SP: Vozes, 2002.

BOLLE, Willie. Cultura, patrimônio e preservação. In Arantes, Antonio Augusto. (org.) **Produzindo o passado**. SP: Brasiliense, 1984, p. 7-23.

\_\_\_\_\_. A cidade como escrita. In **O direito à memória: patrimônio histórico e cidadania**. SP: DPH, 1992 p. 136-144.

BONTEMPI, S. **O bairro de São Miguel Paulista: A aldeia de São Miguel de Ururá na história de São Paulo**. SP: DPH, 1970.

- \_\_\_\_\_. **Origens históricas de São Miguel Paulista.** SP: UNICSUL, 2000.
- BOSI, A. O tempo e os tempos. In NOVAES, A. **Tempo e História.** SP: Cia. das Letras, 1992.
- BOSI, E. **Memória e Sociedade.** SP: T. A. Queiroz, 1979.
- \_\_\_\_\_. **Memória da cidade: lembranças paulistanas.** In O direito à memória: patrimônio histórico e cidadania. SP: DPH, 1992, p. 145-150.
- \_\_\_\_\_. **O tempo vivo da memória - ensaios de Psicologia Social.** SP: Ateliê Editorial, 2003.
- BOUSQUAT, A. e COHN, A. A construção do Mapa da Juventude. **Revista Lua Nova.** n. 60, São Paulo, 2003, p. 81 – 96. Disponível em: [www.fm.usp.br/mapa](http://www.fm.usp.br/mapa).
- BRANDÃO, C. R (org). **Pesquisa participante.** 3ª ed. SP: Brasiliense, 1983.
- BRANDÃO, Z. **A crise de paradigmas na educação.** SP: Cortez, 2002.
- BRESCIANI, M. S. M. As voltas de um parafuso. Tudo é História. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo: Brasiliense, 1978, pp. 8- 20.
- BRUNO, Maria Cristina O. Función educativa de los museos universitarios. **Cursos Regionales de Museologia.** Ecuador: Asociación Ecuatoriana de Museos – UNESCO, 1995.
- CALVINO, I. **Cidades Invisíveis.** SP: Cia. das Letras, 1990.
- CANDAU, V. (org.) **Reinventar a escola.** Petrópolis: Vozes, 2000.
- CARDOSO, C.F. História e paradigmas rivais. In CARDOSO, C. F. e VAINFAS, R. (orgs.). **Domínios da História – ensaios de teoria e metodologia.** RJ: Campus, 1997, p. 01-26.
- CARDOSO, O. P. **Representações dos professores sobre saber histórico escolar.** São Paulo, FE - USP, 2003. (Dissertação de Mestrado).
- CATROGA, Fernando. **O céu da memória.** Coimbra: Ed. Minerva, 1997, p. 9-37.
- CAVALCANTI, Z. (coord.) **Trabalhando com História e Ciências na Pré-Escola.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- CHARTIER, R. **A história cultural: entre práticas e representações.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.
- \_\_\_\_\_. O mundo como representação. In: **Revista Estudos Avançados.** São Paulo: Instituto de Estudos avançados da USP. Vol. 05 – nº.11, 1991. p. 173-191.

CHAUÍ, Marilena. Política Cultural, cultura política e patrimônio histórico. In **O direito à memória: patrimônio histórico e cidadania**. SP: DPH, 1992. p. 37-46.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares sobre um campo de pesquisa. In: **Teoria e educação** – n.º. 2. Porto Alegre, 1991. p. 117-229

CHOAY, F. **A alegoria do patrimônio**. Tradução: Luciano Vieira Machado. SP: Estação Liberdade/UNESP, 2001.

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

COOPER, Hiraly. **Pensamento histórico e desenvolvimento cognitivo no ensino de história**. In BOURDOUDILLON, H. Teaching History. London: Open Univeristy, 1995, p 101-121. Tradução Marcel Luis Escobeto. (mimeo)

COSTA, W. A e ALMEIDA, A. M. O. Teoria das representações Sociais: uma abordagem alternativa para se compreender o comportamento cotidiano dos indivíduos e dos grupos sociais. In: **Revista de Educação Pública**. Universidade Federal do Mato Grosso. Vol. 07, n.º. 13, Jun – Dez/1999.

CUNHA, M. C. P. Patrimônio Histórico e Cidadania: uma discussão necessária. In **O direito à memória: patrimônio histórico e cidadania**. SP: DPH, 1992. p. 09-12

D’ALESSIO, M. M. (org.) **Reflexões sobre o saber histórico**. SP: Ed. Unesp, 1998.

DE DECCA, E. **Memória e Cidadania**. In O direito à memória: patrimônio histórico e cidadania. SP: DPH, 1992, p. 129-136..

DE ROSSI, V. L. e ZAMBONI, E. (orgs.) **Quanto tempo o tempo tem!** Campinas – SP: Editora Alínea, 2003.

DURKHEIM, E. **Coleção: Os Pensadores**. SP: Abril Cultural: 1983. P. 07-09 e p. 75-83.

DUTRA, S. F. **As crianças e o desenvolvimento da temporalidade histórica**. BH: UFMG, 2003 (Dissertação de Mestrado).

\_\_\_\_\_. **Objetos da cultura material como mediadores no desenvolvimento do raciocínio histórico em crianças**. Disponível em [www.ufop.br/ifchs/perspectivas/anais](http://www.ufop.br/ifchs/perspectivas/anais).

DUVEEN, G. Crianças enquanto atores sociais: as Representações Sociais em desenvolvimento. In Jovechelovitch, S e Guareschi, P. A. **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis – RJ: Vozes, 1994.

FALCON, F. História das Idéias. In CARDOSO, C. F. e VAINFAS, R. (orgs.). **Domínios da História – ensaios de teoria e metodologia**. RJ: Campus, 1997, p. 91-126.

FONSECA, T. N. L. e SIMAN, L. M. C. (orgs.) **Inaugurando a História e Construindo a Nação: discursos e imagens no ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FONTES, P. **Comunidade operária, migração nordestina e lutas sociais: São Miguel Paulista (1945-1966)**. Campinas: Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UNICAMP, 2002. (Tese de Doutorado)

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREITAS, A. P. **Zona de Desenvolvimento Proximal: a problematização do conceito através de um estudo de caso**. Campinas, SP: Unicamp, 2001. (Tese de Doutorado).

FREITAS, M. T., KRAMER, S., SOUZA, S. J. **Ciências Humanas e Pesquisa – Leituras de Mikail Bakhtin**. SP: Cortez, 2003.

FREITAS, M. T. A. **Vygotsky & Bakhtin. Psicologia e educação: um intertexto**. SP: Ed. Ática, 2002.

FUNARI, P. P. A. **O papel da cultura material clássica no ensino básico, secundário e superior de História**. Comunicação apresentada no ILHP de Unesp-Assis, SP. s/d. (mimeo)

FUNDAÇÃO SEADE **Índice de Vulnerabilidade Social – IPVS**.

Dados disponíveis em: [www.seade.gov.br/ produtos /ipvs](http://www.seade.gov.br/ produtos /ipvs)

GRINSPUM, D. **Educação para o patrimônio: museus de arte e escola, responsabilidade compartilhada na formação de públicos**. São Paulo: FE - USP, 2000. (Tese de Doutorado)

GRUHBAS, P. E. C. (org.) **A invenção da sala de aula: o melhor do bolando aula**. SP: Vozes, 2002.

GRUNBERG, E. Educação Patrimonial – utilização de bens culturais como recursos educacionais. **Encontro de Museus do Mercosul - A integração abrindo fronteiras**. São Miguel - RS - Museu das Missões, 1995. (mimeo).

GRUNBERG, E. MONTEIRO, A. Q. & HORTA, M. L. P. **Guia de Educação Patrimonial**. Brasília: IPHAN/Museu Imperial, 1999.

GUILHOTI, A.C. O museu de História para se aprender História. **III Encontro Perspectivas do Ensino de História**. UFPR – Curitiba – PR, 1998.

HARTOG, F. A arte da narrativa histórica. In BOURTIER, J. E JULIA, D. (orgs.) **Passados Recompuestos**. RJ: UFRJ?FGV, 1998, p. 193-202.

HIRATA, E. Arqueologia, Educação e Museu: o objeto enquanto instrumentalização do conhecimento. **Dédalo**, SP, 27: 11-46, 1989.

HOBBSAWN, E. **Sobre a História**. SP: Cia. das Letras, 1998.

HORTA, M.L. P. A relação cultura material e museus. **I Encontro sobre Cultura Material e Museus**. RJ, Museu Imperial, 1988. (mimeo).

JODELET, D. **La representación social: fenómenos, concepto y teoría**. In: MOSCOVICI, S. (ed.). *Psicología social*. Paris: Press Universitaires de France, 1984, pp. 31-61.

JOVCHELOVITCH, S. e GUARESCHI, P. (orgs.) **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1994.

KRAMER, S. e LEITE, M. I. (orgs.). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas: Papirus, 1997.

LAVILLE, C. Além do conhecimento produzido e disseminado: Consciência Histórica e Educação Histórica. Trabalho apresentado no IX Encontro Regional – ANPUH – MG. BH, julho de 2002. disponível em [www.fae.ufmg.br/anpuh](http://www.fae.ufmg.br/anpuh).

\_\_\_\_\_. Em educação histórica, a memória não vale a razão! In **Educação em Revista**. BH, v. 41, 2005, p. 13-41.

LA TAILLE, Y, OLIVEIRA, M. K. e DANTAS, H. **Piaget, Vigotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. SP: Summus, 1992.

LEE, P. **Caminhar para trás em direção ao amanhã. A consciência histórica e a compreensão da História**. Comunicação apresentada no Encontro Anual da Associação América de Pesquisa em Educação, New Orleans, 2002. (Tradução: para uso em sala de aula: José Norberto Soares).

\_\_\_\_\_. **History in an Information Culture**. Project Chata: Concepts of History and Teaching Approaches. Institute of Education, University of London, England, 1998.

\_\_\_\_\_. **Understanding History**. Institute of Education, University of London, England, 1998.

\_\_\_\_\_. Progressão da compreensão dos alunos em História. In Barca, I. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica. **Perspectivas em Educação Histórica**. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia, 2001.

\_\_\_\_\_. "Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé." Compreensão da vida no passado. Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. **Educação Histórica e Museus**. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia, 2003.

LE GOFF, Jacques. Documento / Monumento. In **História e Memória**. Campinas: Unicamp, 1992.

\_\_\_\_\_.Memória. In **História e Memória**. Campinas: Unicamp, 1992.

\_\_\_\_\_. (org). **A história nova**. SP: Martins Fontes, 1993.

LIMA, M. **Reflexões sobre o uso de mapa conceitual na disciplina de História**. Artigo disponível em [www.fazendohistoria.com.br/home/artigos.htm](http://www.fazendohistoria.com.br/home/artigos.htm)

LISITA, V. Representações sociais dos alunos e aprendizagem de conceitos históricos. In: COSTA, Cléria Botelho; MACHADO, Maria Salete Kern. **Imaginário e História**. Brasília: Paralelo 15, 1999.

LOPES, M. M. A favor da desescolarização dos museus. **Educação & Sociedade**, n ° 40, dezembro/ 1991.

LYRA, M.L.V. Memória da Independência: marcos e representações simbólicas. **Revista Brasileira de História**. São Paulo: ANPUH/Contexto, 1995, n. 29, p.173-206.

MADEIRA, M. C. (org.) **Representações sociais e educação: algumas reflexões**. Natal: EDUFRN, 1997.

MADEIRA, M. C. e CARVALHO, M. C. O significado da representação social como categoria de análise em pesquisa educacional. **Educação e Cultura**. Nº. 12, 1984, p. 53-54.

MATOZZI, I. A História Ensinada: Educação Cívica, Educação Social ou Formação Cognitiva. **Actas do Congresso O Ensino da História: problemas da Didáctica e do Saber Histórico**. **Revista O Estudo da História**, n. 3, outubro de 1998.

MELO, M. C. **O conhecimento tácito histórico dos adolescentes**. Braga, Universidade do Minho/ IEP/ CIED, 2003.

MENESES, U. T. B. **O objeto material como documento**. Reprodução de aula ministrada no curso “Patrimônio cultural: políticas e perspectivas” USP/ IAB/CONDEPHAAT, 1980.

\_\_\_\_\_.**Como explorar um museu histórico**. SP: Museu Paulista da USP, 1991.

\_\_\_\_\_. **O patrimônio cultural entre o público e o privado**. In O direito à memória: patrimônio histórico e cidadania. SP: DPH, 1992, p. 189-194.

\_\_\_\_\_. Do teatro da memória ao laboratório da História: a exposição museológica e o conhecimento histórico. **Anais do Museu Paulista**. SP: Nova Série, vol. 2 - jan./ dez. 1994; vol.3 – jan./ dez. 1995.

\_\_\_\_\_.Pesquisa fora da Universidade: patrimônio cultural, arqueologia e museus. In Jancsó, I. **Humanidades, pesquisa, universidade**. SP: Comissão de Pesquisa. FFLCH – USP, 1995, p.91-103

**Meu bairro, minha cidade. Você também faz parte desta história**. SME/SMC/PMSP, SP: 2003. (Volumes Vila Curuçá, Itaim Paulista, Vila Jacuí, Guaianases)

MIRANDA, S. R. **Sob o signo da memória: o conhecimento histórico dos professores na séries iniciais.** Campinas, UNICAMP, 2004. (Tese de Doutorado).

MOLL, L. C. **Vigotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica.** Tradução: Fani A. Tesseler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MONIOT, H. **Didactique de l'Histoire.** Paris: Nathan Pédagogie, 1993 ( trechos do capítulo 10, Y a-t-il apprentissages historiques?, tradução para aula, Professora Kátia Maria Abud, 2000).

MORA, M. **La Teoria de las representaciones sociales** de Serge Moscovici. Athenea Digital. N. 2 otoño 2002.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978. (Introdução)

\_\_\_\_\_. **Representações Sociais. Investigações em Psicologia Social.** Trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis.RJ: Vozes, 2003

NAKOU, I. Exploração do pensamento histórico dos jovens em ambiente de museu. Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. **Educação Histórica e Museus.** Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia, 2003.

NIKITIUK, S. L. (org.) **Repensando o Ensino de História.** SP: Cortez, 2001.

NOGUEIRA, S. **Cultura material - a emoção e o prazer de criar, sentir e entender os objetos.** Artigo disponível em: [www.naya.org.ar/congreso2002/ponencias/sandra\\_nogueira.htm](http://www.naya.org.ar/congreso2002/ponencias/sandra_nogueira.htm)

NORA, P. Entre memória e história. A problemática dos lugares. **Projeto História.** N 10, 1993, 7-28.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky – Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 1993.

OLIVEIRA, S. R. F. de. O tempo, a criança e o ensino de História. In ROSSI, V. L. S. e ZAMBONI, E. **Quanto tempo o tempo tem?** Campinas - SP: Alínea, 2003.

ORIÁ, Ricardo. **Memória e ensino de História.** In Bittencourt, Circe (org). O saber histórico na sala de aula. SP: Ed. Contexto, 1998, p. 129-147.

PAOLI, M. C. Memória, história e cidadania: o direito ao passado. In **O direito à memória: patrimônio histórico e cidadania.** SP: DPH, 1992. p. 25-29.

PETRONE, P. **Aldeamentos Paulistas.** SP: EDUSP, 1995.

PREZIA, B. A. **Os indígenas do planalto paulista.** SP: Humanitas/FFLCH/USP, 2000.

PINSKY, J. (org.) **O ensino de História e a criação do fato.** São Paulo: Contexto, 1991.

POMIAN, K. Coleção. In **Enciclopédia Einaudi**. Lisboa: Einaudi, 1985. Vol. I História-Memória, p. 51-86.

POZO, J. G. A aprendizagem e o ensino de fatos e conceitos. In Coll, C., Pozo, J. G, Sarabia, B. e VALLS, E. **Os conteúdos na reforma – ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes**. Porto Alegre, Artmed, 2000.

RAPPAPORT, C.R; FIORI, W.R.; DAVIS, C. **Psicologia do Desenvolvimento**. São Paulo. EPU, 1981. (vols.1,2 e 3).

RAPPAPORT, Clara. R. **Psicologia da aprendizagem**. São Paulo, EPU, 1994 (Temas Básicos de Psicologia).

REGO, T. C. Vygotsky. **Uma perspectiva histórico-cultural da Educação**. Petrópolis – RJ: Vozes, 1995.

RIBEIRO, F. Exploração do pensamento arqueológico na aula de História. **Actas das Quartas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Para uma Educação Histórica de Qualidade**. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia, 2004.

RIBEIRO, R. M. O. **Museu Paulista: memória em monumento**. Trabalho final da disciplina Política e Memória: o imaginário da Independência. Prof. Dra. Cecília Helena de Salles Oliveira. Depto. De História – Pós-Graduação, FFLCH-USP 2º semestre de 2003. (texto digital).

ROCHA, M. R. **Os usos dos conceitos históricos na compreensão da realidade**. FE - USP, 2003 (Dissertação de Mestrado)

ROCKWELL, Elsie (coord.). **La escuela cotidiana**. Mexico, D.F.: Fondo de Cultura,

RODRIGO, M. J. e ARNAY, J. (org.) **A construção do conhecimento escolar: Conhecimento cotidiano, escolar e científico: representação e mudança**. SP: Ática, 1999.

ROMERO, Luis Alberto. **Volver a la Historia**. Buenos Aires: Aique, 1998.

RÜSEN, Jorn. El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. Trad. Silvia Finocchio. **Propuesta Educativa**. Buenos Aires, año 4, n. 7, 1992, p. 27-37.

\_\_\_\_\_. **O que é consciência histórica? Uma abordagem teórica para uma evidência empírica**. Trabalho apresentado no seminário “Canadian Historical Counciouness in na International Context: Theoretical Frameworks”. University of British Columbia, Vancouver, BC. (Tradução para uso em sala de aula Lydia Abud Lopes.)

\_\_\_\_\_. A História entre a modernidade e a pós-modernidade. **História: Questões e Debates**. Curitiba, v. 14, n. 26/27, 1997, p. 80-101.

\_\_\_\_\_. **Razão Histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica.** Tradução Estevão de Resende Martins. Brasília: UNB, 2001

SÁ, C. P. **Núcleo Central das representações sociais.** Petrópolis: Vozes, 2002.

SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ-GOMEZ, A. I. **Comprender e transformar ensino.** Trad. E. F. Rosa. 4º ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SALGADO, E. **Pedaços do tempo.** BH, SME/Museu da Inconfidência, 1996.

**São Miguel Paulista em Imagens (CD-Rom).** Acervo do Laboratório do Curso de História – LABDOC – Universidade Cruzeiro do Sul – UNICSUL. SP, 2001.

\_\_\_\_\_. Disponível em: [http://200.136.79.4/Museu\\_Virtual/fotos/](http://200.136.79.4/Museu_Virtual/fotos/) (Museu Virtual da Universidade Cruzeiro do Sul)

SCHIMIDT, M. A. Saber escolar e conhecimento histórico? In **História & Ensino: Revista do Laboratório de Ensino de História.** Centro de Letras e ciências Humanas. Londrina: UEL, v. 11, 2005, p.25 – 34.

SCHIMIDT, M. A.; CAINELLI, M. **Ensinar História.** SP: Scipione, 2004.

SCHMIDT, M. A. e GARCIA, T. M. F. B. **Contribuições para a discussão no campo da didática.** Análise de resultados do projeto recriando histórias. UFP, s/d. (mimeo)

SIMAN, L. M. C. A temporalidade histórica como categoria central do pensamento histórico: desafios para o ensino e a aprendizagem. In ROSSI, V. L. S. e ZAMBONI, E. **Quanto tempo o tempo tem?** Campinas - SP: Alínea, 2003.

SIMAN, L. M. C. e VARTULLI, S. R. **Conceito de Representações: contribuições para a pesquisa sobre o ensino de História.** Comunicação apresentada no VI ENPEH, Londrina – PR, 2003.

SPOSATI, A. (coord.) **Mapa da Exclusão/Inclusão Social da cidade de São Paulo** SP: PUC, 2000. (arquivo em pdf.)

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

TEVES, N e RANGEL, M. (orgs). **Representação social e educação.** SP: Papyrus, 1999.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa – ação.** 11ª ed. SP: Cortez, 2002.

Universidade de São Paulo. Sistema Integrado de Bibliotecas. Grupo DiTeses. **Diretrizes para apresentação de Dissertações e Teses da USP: documento eletrônico e impresso.** FUNARO, T. M.B. O. (et. al.) São Paulo: USP/SIBI, 2004. (Cadernos de estudos)

VAINFAS, Ronaldo. História das mentalidades e história cultural. In: CARDOSO, C. F. e VAINFAS, R. (orgs.). **Domínios da História – ensaios de teoria e metodologia.** RJ: Campus, 1997. p. 127-164.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação – a observação**. Brasília: Plano Editora, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. SP: Martins Fontes, 1984.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e Linguagem**. Tradução Jefferson Luiz Camargo. SP: Martins Fontes, 1998.

WERTSCH, J. V. **Vygotsky e a formação social da mente**. Barcelona: Ediciones Paidós, 1988.

ZAMBONI, E. Representações e Linguagens no Ensino de História. **Revista Brasileira de História**. Vol. 18, n. 36, SP, 1998.

### **Páginas Eletrônicas**

[www.cultura.sp.gov.br/condephaat](http://www.cultura.sp.gov.br/condephaat)

[www.fae.ufmg.br/anpuh](http://www.fae.ufmg.br/anpuh).

[www.fazendohistoria/artigos](http://www.fazendohistoria/artigos)

[www.fm.usp.br](http://www.fm.usp.br)

[www.iphan.gov.br](http://www.iphan.gov.br)

[www.naya.com.ar/congreso2002](http://www.naya.com.ar/congreso2002)

[www2.prefeitura.sp.gov.br/subprefeituras/sppe/organizacao/0004oria/](http://www2.prefeitura.sp.gov.br/subprefeituras/sppe/organizacao/0004oria/)

[www.prodam.sp.gov.br/dph/historia](http://www.prodam.sp.gov.br/dph/historia)

[www.ufmt.br/revistas](http://www.ufmt.br/revistas)

[www.ufop.br/congresso02](http://www.ufop.br/congresso02)

[www.ufop.br/ifchs/perspectivas/anais](http://www.ufop.br/ifchs/perspectivas/anais).

[www.usp.br/sibi](http://www.usp.br/sibi)

[www.seade.sp.gov.br](http://www.seade.sp.gov.br)

**ANEXOS**



**Anexo 1****EMEF “PROFESSOR AZF”  
ENSINO FUNDAMENTAL – CICLO II  
PLANO DE CURSO – HISTÓRIA  
OBJETIVOS ESPECÍFICOS****1º ANO**

Conhecer e compreender conceitos fundamentais para a compreensão da História; a importância do estudo da História; conhecer a divisão do tempo reconhecendo-a com uma construção humana; os diferentes calendários sua função e utilidade; compreender e conhecer as diferentes teorias sobre o surgimento do homem, das Antigas civilizações (Egito, Mesopotâmia, Gregos e Romanos) suas características culturais, socioeconômicas, sócio-políticas e geográficas e conhecer as Antigas sociedades americanas (maias, astecas, incas e nações indígenas do Brasil) em seus diferentes aspectos além, do Continente Africano que é o berço da humanidade.

**2º ANO**

Compreender e conhecer as origens da sociedade bizantina. Suas origens, transformações, principais acontecimentos, seu lento declínio, vida social, controle do Estado, a importância da religião e cultura e o que nos deixou de legado; identificar elementos romanos e germânicos na formação do feudalismo, analisar aspectos políticos, sociais e econômicos do feudalismo compreendendo seu funcionamento; identificar o papel da Igreja católica como instituição em torno do qual unificaram-se os poderes da Idade Média Ocidental; contextualizar a transição mentalidade medieval para a mentalidade moderna na Europa; compreender a interação entre Renascimento e o humanismo dos séculos XV e XVI relacionando-o aos descobrimentos marítimos; analisar os fatores que condicionaram a reforma protestante e reconhecer os lugares onde ocorreu; identificar as origens da formação das monarquias centralizadas em Portugal e Espanha; analisar as causas da expansão marítima comercial dos séculos XV e XVI e suas conseqüências ; refletir sobre o impacto da conquista europeia sobre as populações nativas da América; analisar as fórmulas utilizadas pelos europeus para a dominação da população indígena; compreender o papel da primeiras expedições portuguesas enviadas para o Brasil; identificar e compreender o sistema escravista no Brasil português, a mistura cultural enfim, o Brasil colonial e sua estrutura.

**3º ANO**

Conhecer os ideais iluministas e sua influência sobre o Brasil e Estados Unidos; entender a base conceitual da política liberal que serviu de base ideológica para combater o Antigo Regime na Europa; conhecer os principais teóricos políticos e econômicos do período; compreender a Revolução Francesa e seus desdobramentos internos avaliando seu papel para a burguesia dentro do desenvolvimento histórico; conhecer o período napoleônico, a consolidação da burguesia francesa no poder e as guerras europeias relacionando-as às mudanças nas relações entre as colônias americanas e suas metrópoles; compreender os diferentes tipos de independência efetivados na América, especificamente no Brasil, a quem beneficiou; compreender a independência do Brasil frente a Portugal e a manutenção da estrutura socioeconômica interna; a complementaridade brasileira à economia inglesa; identificar e compreender as várias rebeliões do período Imperial brasileiro identificando razões econômicas e políticas; compreender a Revolução Industrial e seu papel de plena maturidade capitalista e seus efeitos sociais e ideológicos; compreender e distinguir as diferentes correntes socialistas; compreender a crise do sistema escravista, a crise do império brasileiro e a Proclamação da República.

**4º ANO**

Compreender a crise e a decadência do Império brasileiro destacando a afloramento de questões que ativaram a oposição ao Império, a impossibilidade de manutenção da Monarquia sem a escravidão; compreender o início da República especialmente o domínio militar, a política econômica (Encilhamento), os conflitos políticos do período e a consolidação da República; conhecer e avaliar o imperialismo do século XIX, a dominação Afro-asiática e relaciona-la à Primeira Guerra Mundial compreendendo o papel do conflito no desenvolvimento do capitalismo imperial; compreender a Revolução Russa de 1917, o surgimento do Império Soviético; compreender a grande depressão de 1929 e a ascensão dos governos totalitários nazi-fascistas relacionando-os como aspectos que contribuíram para a Segunda Guerra Mundial observando os efeitos desse conflito; compreender os permanentes conflitos no Oriente Médio; compreender o declínio das oligarquias brasileiras identificando-as às novas forças sociais do período; entender o movimento tenentista, os efeitos da crise de 1929 e a Revolução de 1930 no Brasil; conhecer e compreender a Era Vargas; compreender o avanço do comunismo Oriental; as democracias populistas, ditaduras militares e redemocratização na América do Sul.

**Professoras: TSS e MLAA.**

## Anexo 2

---

### Texto 1: O baú secreto da vovó

Quando eu era menina e sentia medo, no lugar de chorar, ficava com raiva.

Na noite em que descobri o baú de minha avó, eu estava em Santos. Torvejava muito. Apavorada, comecei a gritar que odiava o mar. Foi quando minha avó me chamou.

\_Minha neta, você sabia que eu tenho um baú cheio de segredos?

\_Como assim? Onde?

\_Lá no fundo da garagem.

Pronto. Nada como a curiosidade para espantar o medo. Na garagem, vovó o abriu e retirou de dentro dele uma especie de régua:

\_Voce sabe o que é isso?

\_Uma régua esquisita – respondi.

\_Não, isso é uma palmatória. Quem errasse na escola levava uma batida na palma da mão.

\_Não acredito! E por que a senhora guardou esse treco?

\_Pra lembrar que a gente precisa ser mais forte do que as injustiças. Olhe...meu dedal preferido. Foi com ele que eu costurei essa roupa – ela me mostrou um vestidinho com uma especie de short por baixo.

\_Você jogava tênis, vovó?

\_Não, isso é um maiô!

\_Você nadava de vestido?

\_Sim, e era considerada atrevida. Mas foi assim que eu conquistei seu avô.

\_Nadando de roupa?

\_Eu vinha de uma família pobre. Seu avô, não. Ele lia, gostava de dançar.

\_E de nadar também?

\_Sim, e por isso fiz esse maiozinho. Corri até a praia de chapéu. Seu avô estava tomando sol. Fingi que tinha perdido o chapéu no mar. Ele era um cavalheiro e veio ajudar. O chapéu foi parar no fundo. Apostamos uma corrida para ver quem o apanhava. \_Ele gostou da minha ousadia.

\_Foi assim que vocês começaram a namorar?

\_E logo me casei. Guardei o dedal pra lembrar que a gente precisa tecer a felicidade, e o maiô, porque um pouco de coragem não faz mal a ninguém. Olhe essa caixinha de musica. Seu avô me deu quando você nasceu. Não é linda?

Vovó mostrou para mim outros objetos e assim fui descobrindo que se não fosse o mar que eu temia, não haveria o encontro de meus avós e que viver é saber perder o medo de tudo o que a gente nunca espera e nunca vai conseguir controlar.

**Conto de Heloisa Prieto.**

### Atividade em grupo:

1. Podemos considerar os objetos encontrados no baú da vovó, fontes históricas? Por quê?
2. Que tipo de fonte histórica seu grupo trouxe para a classe.
3. Observe as duas fotos que receberam. (fotos de famílias do século XIX e XX)
  - a. O vestuário continua o mesmo ou mudou ao longo do tempo. O que mudou?
  - b. Observando as fotos, você seria capaz de apontar algo que não mudou?

## Anexo 2

### Texto 2 : Voltando da escola pra casa

O menino estava voltando a pé da escola. A vida para ele parecia uma coisa sempre igual. Chegar em casa, comer, fazer lição, brincar, tomar banho, jantar, dormir, acordar. No dia seguinte, tudo a mesma coisa outra vez.

Um ruído veio de um terreno baldio. Parecia uma voz. Por entre as folhagens, o menino viu um cachorro cobrindo o focinho com as patas. O bicho, de repente, resmungou:

\_ Isso não podia ter acontecido!

O cabelo do menino ficou duro feito um arame. Saiu correndo, mas parou. Onde já se viu cachorro falar? Deu risada de si mesmo. Já estava na 4ª série. Já sabia escrever, ler e fazer contar. Aquilo só podia ser alguma confusão.

Deu meia-volta e passou de novo pelo terreno baldio. O cachorro estava agora andando de um lado para o outro dizendo:

\_ Não, não e não!

Quase sem respirar, o menino chegou mais perto. Foi quando o animal gritou:

\_ É a pior desgraça que podia ter acontecido em minha vida!

O menino sabia que aquilo era impossível. Mesmo assim, sentiu pena do cachorro e perguntou se ele estava precisando de alguma coisa.

Dois olhos surpresos examinaram o menino de alto a baixo. Depois, o bicho encolheu-se, escondendo o rosto com as patas. O menino sentou-se e acariciou aquela cabeça peluda.

\_ Se eu contar o que eu acabo de descobrir hoje – disse o animal, você não vai acreditar.

E continuou falando devagarinho:

\_ Faz tempo, conheci uma cachorra linda. Eu estava fazendo xixi num poste. Ela passou. Abanei o rabo. Ela também. Foi amor a primeira vista.

O menino não conseguia piscar os olhos.

No fim – continuou ele – a gente acabou se casando. A cachorra era viúva e tinha uma filha já grandinha. Cuidei dela como se fosse minha própria filha. Um dia, meu pai veio me visitar. Ele também era viúvo. Só sei que os dois gostaram um do outro, namoraram e casaram.

O menino queria fugir e ficar.

\_ Do casamento de meu pai com minha filha – contou o animal – nasceu uma ninhada de três cachorrinhos que, ao mesmo tempo, são meus netos, pois são filhos de minha filha, e meus irmãos, pois são filhos do meu pai. Eu também tive três filhotinhos. Eles passaram a ser irmãos da minha madrasta, a filha da minha mulher. Portanto, além de meus filhos, são meus tios.

As lágrimas esguichavam dos olhos do cachorro.

\_ Meu pai é casado com minha filha, ou seja, minha madrasta é também minha filha. Por outro lado sou pai dos irmãos do meu pai, logo, pai de meu próprio pai. E como o pai do pai de alguém é avô desse alguém...- e aí o cachorro agitou-se -, descobri que sou avô de mim mesmo!

O queixo do menino balançava debaixo da boca.

\_ É duro ser avô de si mesmo! – exclamou o cachorro em prantos.

Abraçado ao menino, o animal chorou ainda durante um bom tempo. Depois, enxugou as lágrimas, pediu desculpas, despediu-se e, com ar agradecido, sumiu no matagal. Naquele dia o menino chegou em casa mais tarde, almoçou e foi para o quarto. Deitado na cama ficou só pensando. Como a vida pode ser uma coisa rica, complicada, meio louca, bonita, espantosa e cheia de surpresas!

(Conto de Ricardo Azevedo – extraído do livro *Não tenho medo de homem, nem de ronco.*)

Depois da leitura do texto a professora fez recuperação da seqüência de acontecimentos narrados, o entendimento das relações familiares do cachorro e discussão se havia semelhanças com a vida dos humanos. A professora perguntava às crianças: *“E aí, a família do cachorro é igual à nossa? O que o cachorro descobriu? Que ele era avô dele mesmo?”* As crianças respondiam sim! E não! Quando uma tentava explicar, era interrompida por outra. Na seqüência a professora entregou uma atividade para ser feita em casa: a “Árvore da família”. Os alunos ficaram confusos, não entenderam o que era para ser preenchido, quais informações sobre suas famílias e começaram a fazer muitas perguntas, alguns levantaram e foram até a professora para que ela lhes explicasse melhor, etc. Após dar as explicações e tirar dúvidas, a professora pediu que os alunos continuassem a atividade da aula anterior - responder a doze perguntas presentes no livro de história sobre a questão do tempo (linha do tempo e períodos históricos) e fontes usadas pelos historiadores.



Original em tamanho A4.

## Anexo 3

### DINOSSAUROS

Os dinossauros apareceram pela primeira vez há cerca de 240 milhões de anos e governaram a Terra durante 160 milhões de anos. Os primeiros eram pequenos e velozes, mas, aos poucos, os dinossauros ficaram maiores. Até o fim de seu reinado, surgiram alguns herbívoros incrivelmente grandes, como o Saltassauo. Eles eram caçados pelo rei dos dinossauros carnívoros – o Tiranossauro rex. Então 65 milhões de anos atrás, os dinossauros foram extintos. Ninguém sabe ao certo por quê.

**Struthiomimus:** Este dinossauro é chamado de imitação de avestruz, por causa de sua semelhança com o avestruz moderno. Ele tinha cabeça pequena, o pescoço longo e pernas fortes, para poder correr muito rápido.



**Tiranossauro rex:** Esta era uma criatura assustadora. Seu nome significa "rei tirano dos lagartos" e foi o maior carnívoro que já existiu. Estranhamente, seus braços eram tão curtos, que não alcançavam a boca!



**Braquiossauro:** Este dinossauro era gigante! Pesava 50 toneladas e era do tamanho de um prédio de quatro andares, capaz de alcançar as folhas das árvores mais altas. Um homem alto só chegaria a seus joelhos.



**Diplódoco:** Pertencente a um grupo de dinossauros herbívoros chamado saurópodes, o enorme Diplódoco chegava a mais de 27 metros de comprimento e tinha um pescoço de 8 metros, parecido com uma cobra.



**Protocerátops:** Este foi o primeiro dinossauro com chifres a ser encontrado. Ele tinha uma franja óssea em torno da face, e um bico semelhante ao de um papagaio. Os outros dinossauros com chifres (cerátops) eram muito maiores, com chifres e ferrões assustadores.



**Saltassauo:** Descoberto em 1980, foi o primeiro dinossauro com couraça a ser encontrado. Ele tinha o corpo grande e o pescoço longo, com uma minúscula cabeça na ponta.



**Pterodáctilo:** Pertencente a um grupo de répteis voadores, este Dino era parecido com um morcego, com asas sustentadas pelos braços. Era muito pequeno, com apenas 0,5 metro entre as pontas das asas. Ele usava seu enorme bico dentado para se alimentar.

Há tão poucos fósseis de dinossauros, que é muito raro achar um esqueleto completo. A maioria dos esqueletos em exposição são construídos usando ossos recolhidos de diferentes espécies. Os dinossauros evoluíram a partir dos répteis mas, enquanto os répteis tinham pernas laterais, as dos dinossauros ficavam bem embaixo do corpo, para sustentar seu peso.

#### FATOS FANTÁSTICOS

- ✓ O maior dinossauro é o **Sismossauro**, de até 52 metros. Apelidado de lagarto-terremoto, era tão pesado, que a terra tremia quando passava.
- ✓ O **Estegossauro** era do tamanho de um elefante, mas seu cérebro era do tamanho de uma noz.
- ✓ A maior criatura voadora de todos os tempos foi o **Pterossauro**, com 12 m de uma asa a outra.

## Anexo 4

Aluno	Texto 1	Texto 2
Al.	<p><b>O dinossauro no quintal</b>            Era um dia ensolarado Eu estava no sitio da vizinha que era na praia.            Eu estava tão cansado que cai no sono então vamos la no meu sono Eu sonhei com dinossauro. Eu sonhe que estava no parque ai vi dois dinossauro brigando e eu fui la e falei com eles e me obedeceu rapidamente eles pararo de briga.            E ele conversaro comigo então eles falaro da vida deles então era dois um macho e femia o macho falou que o pai dele tinha morido nun torneio de dinossauro o torneio era de luta e o pai dele lutou com o dinossauro e o pitussauro deu uma mordida no peito dele e ele morreu mas o que ele falou pó filho tentar matar o simorosauro. Mas so que o simossauro ele tem 52 metros ele é tão pesado que a terra tremia quando passava. também minha vó contava muita historia do tirranossauro rex ela falava que ele era tão forte que so um dinossauro derrotava ele de tão forte que ele era. FIM</p>	<p>Hoje minha professora falou sobre o Dinossauro e eu estava que os dinossauro eles é muito ferozes e muito forte ela também explicou que ele são assustador e é carnívoro e estranho.            Eles também é gigante e tem um que tem grupos tem muitos que são emnormes de comprimento.Ha tão pouco fósseis de dinossauro que é muito raro acha eles um esqueleto completo a maioria dos esqueletos em exposição são contruidos surrando ossos recolhidos de diferentes espécie.            Os dinossauro evoluiu a partir dos répteis mas enquanto os répteis tinha pernas laterais a dos dinossauro ficavam bem embaixo do corpo para sustentar seu peso todo.</p>
An.	<p><b>O Dinossauro</b>            Os dinossauros vieram de uma era. Eles desapareceram. Os cientistas não sabem ainda direito porque eles desapareceram mas disem que foi por causa do clima do globo terrestre eles são grandes, outros são pequenos, tem uns que são carnívoros, outros são vegetarianos. Acredita que uns comem aos outros mas será que eles já existiram mesmo? Será que eles são iguais aos dos filmes? Eu não sei não já pensou se eles vivem com a gente que baderna era gente correndo pra cá gente gritando pra lá e aqueles bichos enormes atrás da gente nossa! Mas voltando ao mundo hello isso não fas sentido eu nunca parei para pensar não teria sucego nem para dormir 24 horas acordada já pensou? Ó eu viajando de novo eu acho que foi uma ótima idéia eles terem sumido sabe, então essa é a minha história.</p>	<p><b>OS DINOSSAUROS</b>            Acredita agora que eu sei muito mais sobre os dinossauro é e, eu vou contar tudinho começa assim.            Os dinossauros apareceram pela primeira vez há 240 milhões de anos atrás acredita governaram a terra a durante 160 milhões de anos. Os nomes de alguns dinossauros eram:            Struthiominius, tiranossauro rex, Braquissauro, diplócodo, protocerátops, Saltassauro, Pterodáctilo.            Agora eu vou desenhar para vocês poderem ver com eles eram:</p>
Cs.		<p>Os dinossauros apareceram pela primeira vez há cerca de 240 milhões de anos e governaram a Terra durante 160 milhões de anos. Os primeiros eram pequenos e velozes, mas, aos poucos, os dinossauros ficaram maiores. Até o fim de seu reinado. Os dinossauros que existiam se chamavam:            Struthiomimus, Tiranossauro rex, Branquiossauro, diplódoco, protocerátops, Saltassauro, pterodáctilo, sissorosauro o dinossauro de 52 metros eo Estegossauro que era do tamanho de um elefante e por último Pterossauro com 12 m de uma asa a outra.</p>

## Anexo 4

Ci.	<p><b>Os dinossauros</b>  <i>Os dinossauros são animais antigos que viveram muito tempo atrás quando o seres humanos não tinha evoluído ainda. Eles eram muito grande tinha alguns pequenos mas a maioria eram grandes eles eram carnívoros e outros vegetarianos (que só comiam vegetais) e eles Botavam ovos igual a galinha, coruja, passarinho, peixe e etc. Eles eram tão antigos mais tão antigos Por que agora no século XXI os pesquisadores estão achando fósseis (ossos) desses antigos animais igual no texto: tinha um dinossauro no meu quintal antigamente tinha dinossauro no quintal de cada uma pessoa mas naquele quintal tinha algo mais tinha fósseis que tem em poucos quintais. FIM.</i></p>	<p><i>O que eu entendi na folha que os dinosaros são muitos altos e também muitos pesados um dos dinosalros mais pesado e o Braquiossauro ele era gigante e pessava 50 toneladas e era do tamanho de um prédio de quatro andares e também existia antigamente dinosalros com chifres e o primeiro dinosauro a ser encontrado com chifre foi o Protoceratops e ele também tinha um bico igual de um papagaio.</i></p>
Dy.	<p><b>Tudo o que eu sei sobre dinosaur</b>  <i>Os dimousaro são mamifero que exitiu seculos atrais nem um serjmano exitia na quele tempo. Tinha dimousaro bebes, adutos, dimousaros pequenos, grande, carnivororos vejetarianos, voadores, e de muitas especes até seuvages.  Os dimousaros adutos matava outro mais indeveso para comer a mãe dimoussarou ia procura su preças para seu café deixava seus minhos com ovo e os adutos esperava sua mãe sair para ir rourbas seus minhos. Os vejetarianos eles so comias folhas tipo vejetais.  Os dimousaro eles os jovens brigava duelavam para poder namora com uma femia mas os mais velhos brigavam para vê quem ia comes eles brigavam mas que morreu os dinouraro que viveu comeria já os menores eles brincava suas mães assim que ele sitonava jovem elas abandonava. Eles foram sumino porque muitos deles ia morenram pela sua idade por que ia ficano velho é morria na quele tempo a vida era dificil para eles que são dimoussaros. Nem um dele comsigueria sobreviver. Até hoje isso tudo acontecia seculos atrais.</i></p>	<p><b>Dinoussauros</b>  <i>Esses dinousaros era assustador alguns pertence a um grupo de dimousaro eles governava a terra e ficou governano por cerca de 160 anos atras os primeiros dinousaros era pequenos e veloses mas ao pouco ele ficaram maiores tinha mais de 50 espeses de dinoura.  Tinha struthiomimus, tiranossauro rex, Braquiossaro, Diplodoco, protocetops, Saltassauro, e tantos mais.  O menor dinousaro era pterodactile. Ele tinha 0,5 metros.  E já o maior é o sismossaro ele tinha mas de 52 metros.  O tiramoussaro rex viveu 65 milhões de anos.  O Braquiossauro Pessava 50 TL.  Um homem mais alto só chegaria a seus joelhos do Braiosarro.</i></p>
F.		<p><b>Dinossauros</b>  <i>Essa especies apareceram pela primeira vez já 240 milhões de anos atrás.  O Diplódico ele pentence a um grupo e tem também outros dinossauros que tem mas de 27 metros, só o pescoço é de 8 metro.  E também tem o tiranossauro rex: ele é um criaturo muito assustadora, seus braços não chega nem na boca.  Seu nome significa “tirano dos lagartos” ele foi o maior carnívoro que existiu.</i></p>
Gb.	<p><b>Os dinoussauros</b>  <i>Avia uma familia de dinossauros, essa familia vivia com muita fome, tinham que sair para comer e o estomago não agüentava.  Até que a familia chegou num certo lugar que tinha vários filhotes de dinoussauros indefesos a mãe desses filhotes pode ser desnaturadas. A familia de dinoussauros encheram a barriga de pequenos carnivoros e depois os pais tambem se deliciaram com os pobres indefesos dinoussauros.  (Desenho)</i></p>	<p><b>Dinoussauros</b>  <i>Os dinoussauros apareceram pela primeira vez há cerca de 240 milhões de anos e governaram a terra durante 160 milhões de anos, os primeiros eram pequenos e veloses, mas, aos poucos, os dinoussauros ficaram maiores. Até o fim de seu reinado, surgiram alguns herbívoros incrivelmente grandes, como o Saltassauro. Eles eram caçados pelo rei dos dinossauros carnívoros = o tiranossauro rex. Então 65 milhões de anos atrás, os dinoussauros foram extintos. Ninguém sabe ao certo porquê. Os nomes de alguns dinoussauros que é conhecido no mundo os nomes são: Struthiomimus, Tiranossauro rex, Braquiossauro, Diplódico, Protocerátops, Saltassauro, Pterodactilo.  FIM</i></p>

## Anexo 4

Gi.	<p><i>O que eu sei é que existem vários tipos de espécies grandes e espécies pequenas, tem também uns dinossauros que voam. Eles são muito perigosos eles eram carnívoros eles tem dente afiado que deve ser para caçar. Eles comem dinossauros da sua própria espécie e eles comem bebem mas que nos os seres humano. Essa é minha produção.</i></p>	
Ir.	<p><b>Os dinossauros</b>  <i>Eu sei que o dinossauros viver 5 bilhões de anos que dinossauros era pequena algum grande os dinossauros comia carne p,anta. Que a dinossauros viveram na natureza que tinha planeta e tinha muito tempo da dinossauros que dinossauros no mar nome da dinossauros. Tiranossauro, torasaurus, Staurikosarus, Melanorosaurus.</i></p>	<p><i>Dinossauros Diplodoco maiores dinossauros herbívoros, provavelmente comia folhas mas não as mastigava seus dentes ficavam na parte da frente da boca e eram usados apenas para arrancar as folhas das árvores.</i>  <i>Tiranossauro rex ele era uma criatura assustadora porque comia carne de outros dinossauros como Staurikosaurus e um dinossauro bem pequeno.</i>  <i>Saltassauo ele tinha um pescoço longo e a cabeça minúscula.</i>  <i>Braquiossauru dinossauro gigante e capaz de alcançar as folhas das árvores mais altas.</i></p>
Ig.		<p><i>Struthiomimus:</i>  <i>Este dinossauro é chamado de imitação de avestruz, por causa de sua semelhança com o avestruz moderno. Ele tinha cabeça pequena, o pescoço longo e pernas fortes, para poder muito rápido.</i>  <i>Braquiossauru:</i>  <i>Este dinossauro era gigante! Pesava 50 toneladas e era do tamanho de um prédio de quatro andares, capaz de alcançar as folhas das árvores mais altas. Um homem alto só chegaria a seus joelhos.</i>  <i>Saltassauo:</i>  <i>Descoberto em 1980 foi o primeiro dinossauro com couraça a ser encontrado. Ele tinha o corpo grande e o pescoço longo, com minúscula cabeça na ponta.</i></p>
Jq.	<p><b>O Mundo dos Dinossauros</b>  <i>Há muito e muitos anos atrás existia uma cidade de dinossauros. Um certo dia um dinossauro fêmea chocou dez ovos daí passaram-se quinze dias e um ovo abriu aí acabou abrindo todos a mãe criou eles até nove anos, depois fez com que eles se criassem sozinho. Depois de muito tempo eles já são crescidos já sabem se criar sozinhos, eles estão com fome matam um dinossauro menor e comem bebem água para se refrescar só que também eles estão em perigo. O dinossauro Rex é o maior dinossauro que já existiu. A seca chegou todos os dinossauros começaram a ficar com sede foi morrendo um por um até acabar todos morrendo.</i>  <i>Fim</i></p>	<p><b>Dinossauros</b>  <i>Há muitos e muitos anos...</i>  <i>Os dinossauros apareceram pela primeira vez a cerca de 240 milhões de anos e governaram a terra durante 160 milhões de anos.</i>  <i>Os primeiros dinossauros eram pequenos e velozes aos poucos os dinossauros ficaram maiores. Eles eram caçados pelo rei dos dinossauros carnívoros, o tiranossauro Rex.</i>  <i>Tiranossauro Rex = Esta era uma criatura assustadora; Seu nome significa “rei tirano dos lagartos” e foi o maior carnívoro que já existiu. Estranhamente, seus braços eram tão curtos que não alcançaram a boca.</i>  <i>Braquiossauru: Este dinossauro era gigante! Pesava 50 toneladas e era do tamanho de um prédio de quatro andares, capaz de alcançar as folhas das árvores mais altas. Um homem alto só chegaria a o seus joelhos.</i>  <i>Diplódoco = Pertencente a um grupo de dinossauros herbívoros chamado saurópodes, o enorme Diplódoco chegara a mais de 27 metros de comprimento e tinha um pescoço de 8 metros, parecido com uma cobra. Então 65 milhões de anos atrás os dinossauros foram extintos ninguém sabe ao certo por quê.</i></p>

## Anexo 4

Jl.	<p><b>A convivência dos dinossauros</b> Existem vários tipos de dinossauros. Como por exemplo: O dinossauro tiranossauro rex, ele é uma espécie carnívora, é feroz. O dinossauro que tem o pescoço maior que o corpo. Ele é vegetaliano e também bebe água. Existem também espécies voadora, carnívora, vegetaliana e etc</p>	<p>Existem varios tipos de dinossauros Tiranossauro rex Esta era uma criatura assustadora. Seu nome significa “rei tirano dos lagartos” e foi o maior carnívoro que já existiu. Estranhamente, seus braços eram tão curtos, que não alcançava a boca! Saltassauro = Descoberto em 1980. foi o primeiro dinossauro com corauça a se encontrado. Ele tinha o corpo grande e o pescoço longo com uma minúscola cabeça na ponta. Braquiossauro = Esse dinossauro era gigante! Pessava 50 toneladas capaz de alcançar as folhas das árvores mais altas. Um homem alto só chegaria aos seus joelhos.</p>
K.	<p><b>O mundo dos dinossauros</b> Existe muitos tipos de dinossauro tem dinossauro tem alguns tipos que come carne, vegetais e também. As fêmeas botam ovos tem femeas que bota ano e ano e tambem tem que bota semanas e semanas tem alguns dinossauro que come pessoas e também tem que come arvores, planta e frutas. O tinausauro requis ele e gordo e enormes ele é carnivoros por que ele come carne e tem pescosudo que come vegetais os dinossauros existiram antes de gristo ate hoje existe algumas especie.As femeas quando bota ovo ela poe de baixo da terra para os outro animais come.</p>	<p><b>O dinossauros</b> Os dinossauros apareceram pela vez já cerca de 240 milhões de anos o primerio dinossauros que apareceu foi Strulhiomimus o outro foi dinossauro rex e o outro foi Braquiossauro ele pesava 50 tonelada e o outro diplódoco ele tinha 27 metro e ele tinha um pescoso de 8 metro e o outro foi Protocerátops e o outro foi saltrassauro = e o outro foi Pterodáctilo o mais ferros e o Braquiossauro acabo eu terminei a minha redação Muito obrigado.FIM</p>
Lr.	<p><b>Como vivia os dinossauros</b> Há o que eu sei sobre dinossauros não é muita coisa + o que eu sei eu vou escrever. Tinha muitas especes eu não conheço todas as especes eu não conheso todos + as que eu são tiranosauo rex, pintaroussauro e outro e eu não me lembro no momento. Tinha dinossauros carnívoros não carinivosos que comiam verduras e é uma história facinante dos dinossauros que eu pretendo saber melhor. FIM</p>	<p><b>Dinossauros quais especies?</b> Struthiomimus: O que entendi sobre é que ele é muito parecido com 1 avestuz, tinha cabeça pequena, pescoço bem longo e penas fortes para correr + rapido. Tiranossauro rex: Na minha opinião ele é 1 dos mais famosos ele é assustador é o maior carnívoro que ja existiu seus braços eram + curtos que mão alcancava a boca. Braquiossauro: Ele é gigante! pesava 50 toneladas um elefante nen alcansalva o seu joelho. Diplodoco Pertence a um grupo de dinossauros herbivoros chamado sauropodes, o enorme Diplodoco chegara a + de 27 metros. Eu sei que essas não são todas as especes mas e um pouco que eu sei</p>
L.A.	<p>O dinosauro é um erbívoro ou carnivo ou vegetariano o dinossauro tem ums que voa outros que não voão cada um te sua diferença os dinosauros são grandes e tem dentes afiados para casar só dos dinosauros mais fortes sobreviviam então era assim antigamente na préistoria no tempo da caverna os dinosauros sumiram na epoca atras agora é os humanos.</p>	<p>Tiranossauro rex: Esta era uma criatura assustadora. Seu nome significa “Rei tirano dos lagartos e foi o maior carnívoro que já existiu. Estranhamente, seus braços eram tão curtos, que não alcansavam a boca! Ele voava e era vegetariano e era assustador demais e era um lagarto de pescoço longo e cabeça pequena. FIM Braquiossauro: Este dinossauro era gigante! Pesava 50 toneladas e era do tamanho de um prédio de 4 andares capaz de alcançar as folhas das arvores mais grande. Um homem alto só chegaria a seus joelhos. Agora Fim.</p>

## Anexo 4

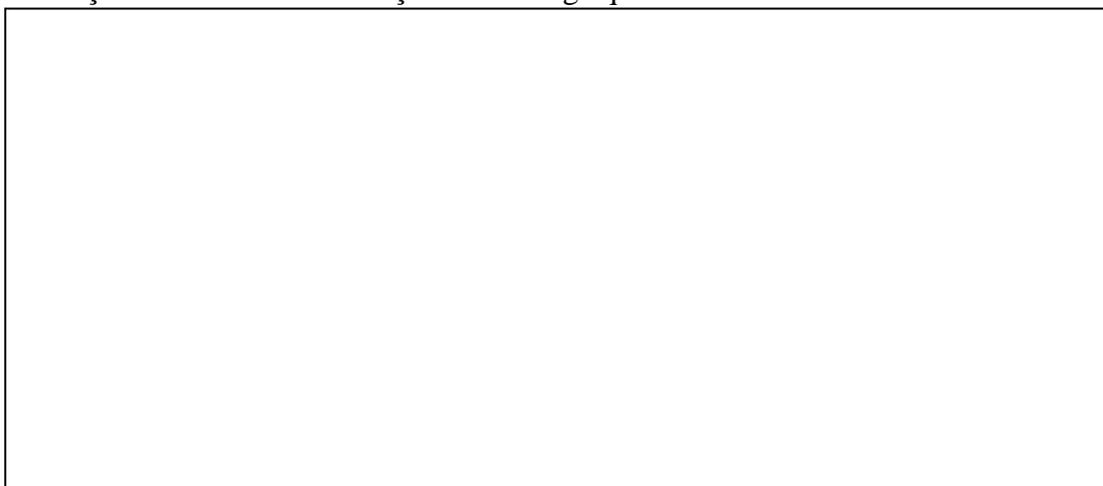
Mi.	<p><b>Os dinossauros</b>  <i>O q eu sei sobre os dinossauros, é q eles eram repteis alguns comiam carne como o tiranossauroa Rex, ou os vegetarianos como o Diplódoco.</i>  <i>Os dinossauros ou eram pequenos d+ ou eram grandes d+, eles tinham dentes enormes, as x comiam uns aos outros, realmente eram irracionais, eles botavam ovos como galinhas. Alguns voavam, outros tinham chifris pitanossauro, eles gostavam de comer dente de leão uma flor raramente conhecida.</i>  <i>Quando morriam, os fósseis ficavam inteiros, não e como os seres humanos q morrem e com o tempo tudo vira cinzas é claro q desmontam mas cinzas não viram mesmo. Acabam, mas sua história vai ficar para sempre.</i></p>	<p><b>A 65 milhões de anos atrás</b>  <i>Os dinossauros apareceram pela 1ª x há cerca de 240 milhões de anos se sabe que varios dinossauros eram enormes veja os ex!</i>  <i>Tiranossauros Rex: Está era uma criatura assustadora. Seu nome significa “Rei tirano dos lagartos” foi o maior carnívoro q ja existiu.</i>  <i>Saltassauo: Descoberto em 1980. Foi o primeiro dino com couraça a ser encontrado.</i>  <i>Diplódoco: Pertence a 1 grupo de dinos herbivoros chado saurópedis, o enorme diplódo chegava a + de 27 metros de comprimento e tinha 1 pescoço de 8 metros parecido com uma cobra.</i>  <i>Em fim eles eram rapidos, grande e totalmente iracionais.</i></p>
Tha.	<p><i>Eu sempre gostei de dinossauros meu quarto é cheio deles. Á me discupa! Meu nome é Angela minha mãe e meu pai sempre falou que existia um, então me leve pro zoológico! Mais não adiantava. Um dia eu resolvi ir só sinha como eu moro num sobrado catei dois lençól fiz um nó e amarrei na minha cama e desi eu não sabia onde era. Eu me encontrei com um caminhoneiro e ele me levou até lá. Eu vi zebra, macaco, leão...E nada dos dinossauro. fiz o mesmo caminho. E voltei! Pus o travesseiro no meu rosto e comecei á chorar. Mas minha mãe me levou para um lugar tão legal que só tem dinossauros. Eu fiquei tão feliz que eu comprei um e hoje ele é meu dinossauro de estimação o nome dele eu não mais se você quiser pode falar um nome para mim dar prá ele.</i></p>	<p><b>Saltassauo:</b> <i>Descoberto em 1980. foi o 1º dinossauro com couraça a ser encontrada. Ele tinha o corpo grande e o pescoço longo; com uma minúscula cabeça na ponta.</i></p>
T. L.	<p><b>Os dinossauros</b>  <i>Os dinossauros são seres extraordinarios que abitavam o nosso planeta a bilhoes e trilhoes de anos.Eles eram muitos e eram voadores, tem dinosauros que brigam entre si e outros que ajudam o outro.Os paleontólogos estudam os dinossauros, e procuram lugares que fosse de dinosauros enterados e quando acham d., todos os foseus [fósseis] e depois levam para um museu.eles acham tiranossauros, deno, gigantossauros sauropodomorfos: os dinosauros são muito legais.</i></p>	<p><i>Os dinossauros são seres .... que surgiram pela primeira vez a serca de 240 milhoes de anos e governaram a terra durante 160 milhoes de anos existiam dinosauros voadores como o aplarodáctilo e dinosauros rapidos como o Struthiomimusauo dinossauro parese avestruz apesar de deses</i></p>
W.	<p><b>Os Dinossauros</b>  <i>Os dinossauros são muito engracados tem uns que e bem pequenininho e outros é bem grandão, então na história tinha um dinossauro no meu quintal eu entendi que a carcaça do dinossauro valia tanto para os estudiosos.Então a professora falou que é verdade só que encontrar o crânio de um dinossauro é muita sorte, não é.Como a professora falou eles são grandes, alguns carnívoros e alguns vegetarianos e etc.</i></p>	<p><b>Os Dinossauros</b>  <i>Os dinossauros apareceram pela primeira vez há cerca de 240 milhões de anos e governaram a terra durante 160 milhões de anos. Os primeiros eram pequenos e velozes, mas, aos poucos, os dinossauros ficaram maiores. Até o fim do seu reinado, surgiram alguns herbívoros incrivelmente grandes, como o Saltassauo. Eles eram caçados pelo rei dos dinossauros canívoros – o Tiranossauro rex. Então 65 milhões de anos atrás, os dinossauros foram extintos.</i>  <i>É, é isso que eu sei dos dinossauros, e, é assim que é.</i></p>

**Anexo 5**

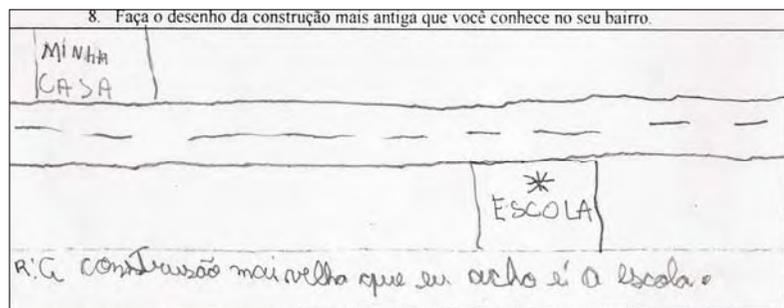
---

**EMEF AZF- 30 anos Memória e História****História – Prof<sup>a</sup> Maria**Nome \_\_\_\_\_ idade \_\_\_\_\_ 5<sup>a</sup> série A**Atividade**

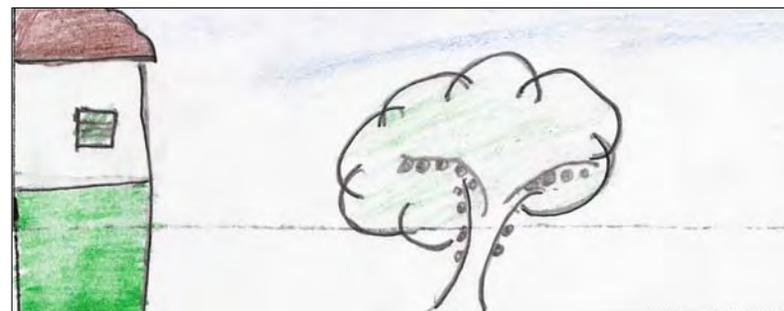
1. Há quanto tempo essa escola foi construída?
2. Como você acha que era estudar aqui quando a escola foi construída?
3. Você conhece algum adulto que estudou nessa escola? Quem?
4. O que nós podemos usar para conhecer a história da escola desde a sua construção?
5. Há quanto tempo você mora nesse bairro?
6. Qual o significado da palavra “Curuçá”? O que você sabe sobre a história do bairro?
7. Como podemos conhecer a história do nosso bairro?
8. Faça o desenho da construção mais antiga que você conhece no seu bairro.



## Anexo 6



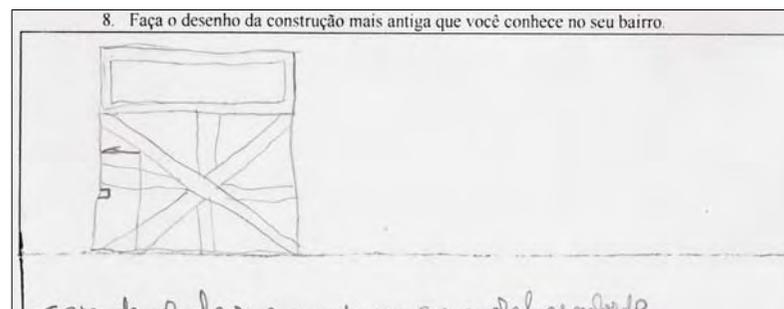
Ci. 11 anos



Alex S. 11 anos



Z. 11 anos



Th. L. 11 anos

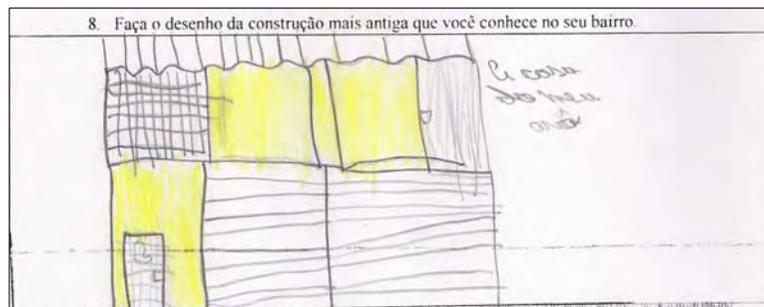


Tl. 11 anos

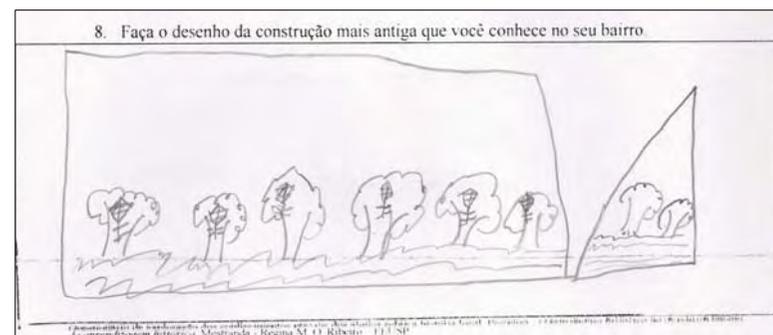


S. 12 anos

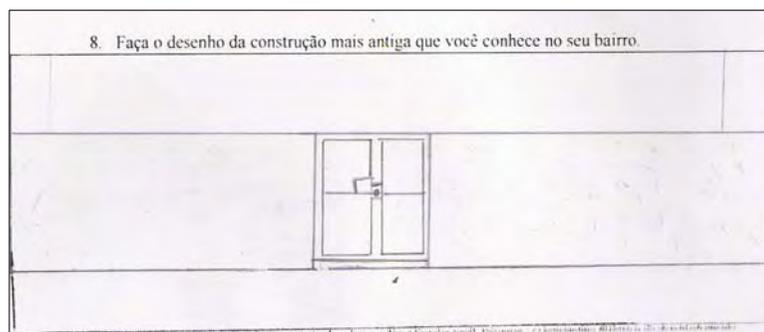
## Anexo 6



Gb. 11 anos



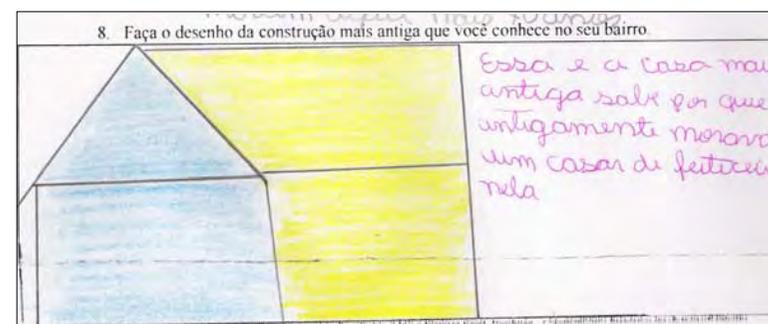
Th. F. 11 anos



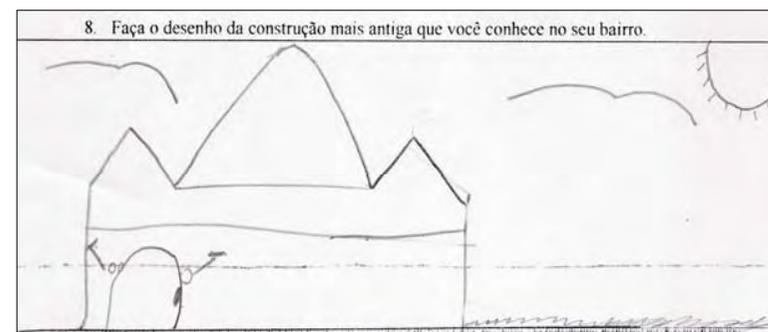
W. 11 anos  
Desenho: a construção mais antiga do bairro



Gr. 11 anos

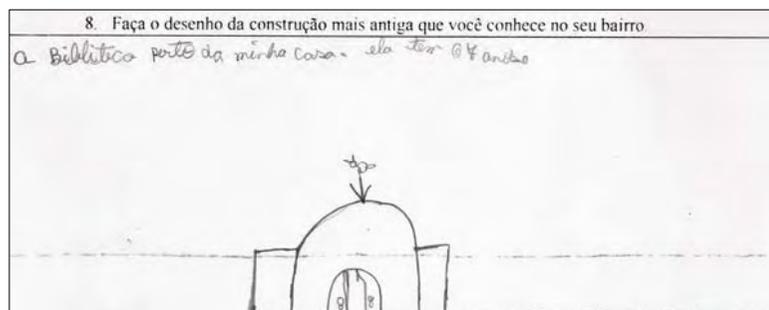


K. 11 anos

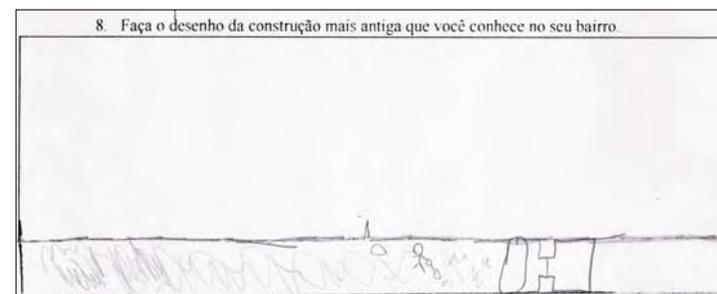


F.S. 14 anos

## Anexo 6



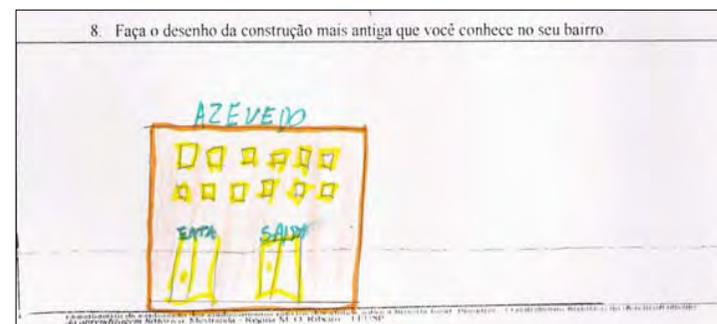
Rb. 11 anos



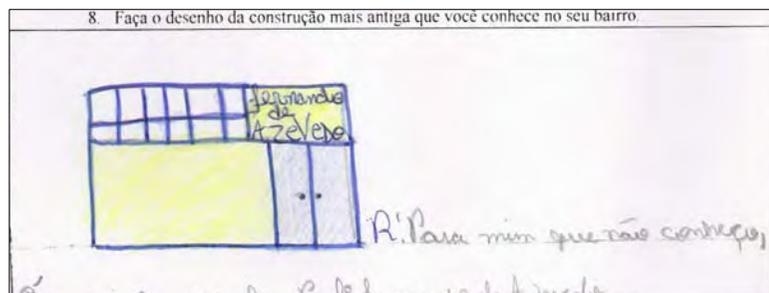
E. 11 anos



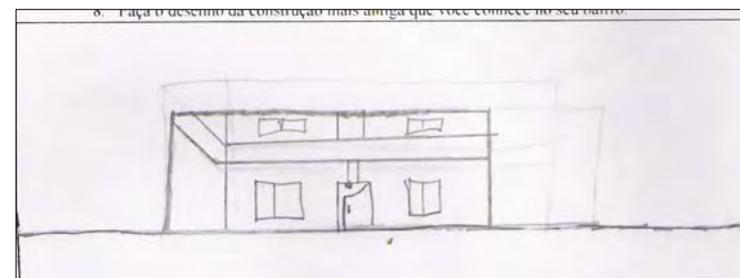
L. A. 11 anos



Lr. 11 anos

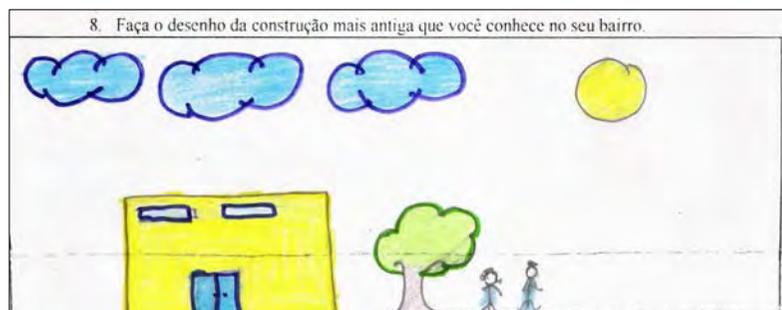


M. V. 11 anos construção mais antiga do bairro

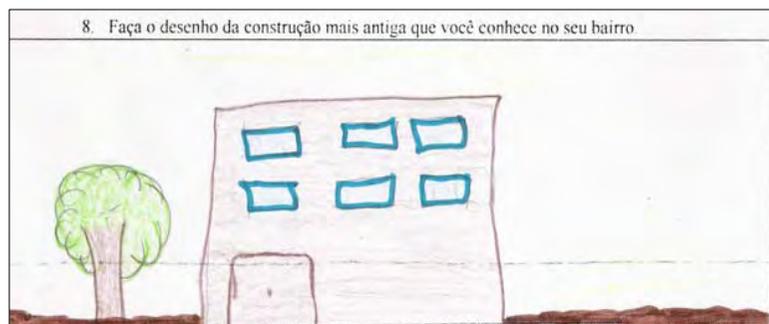


Ro. 11 anos

## Anexo 6



Ir. 11 anos

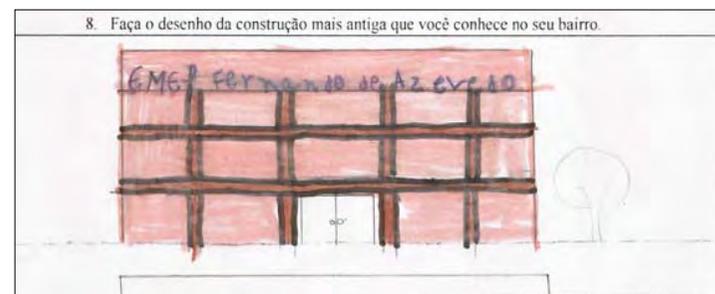


Jq. 11 anos

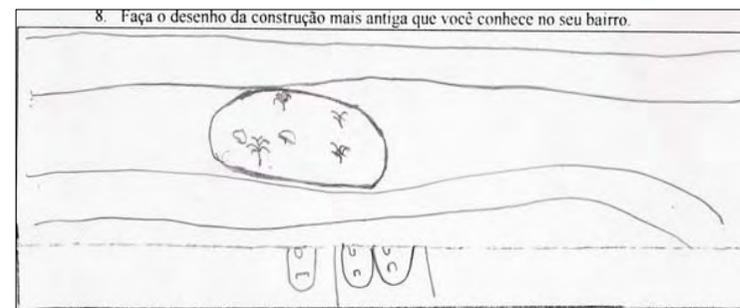


P. 11 anos

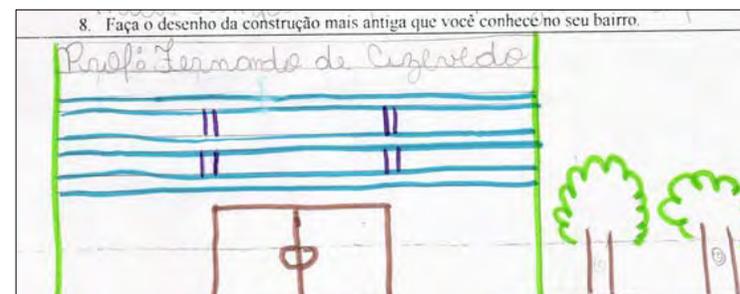
Desenho: a construção mais antiga do bairro



Ta. 11 anos

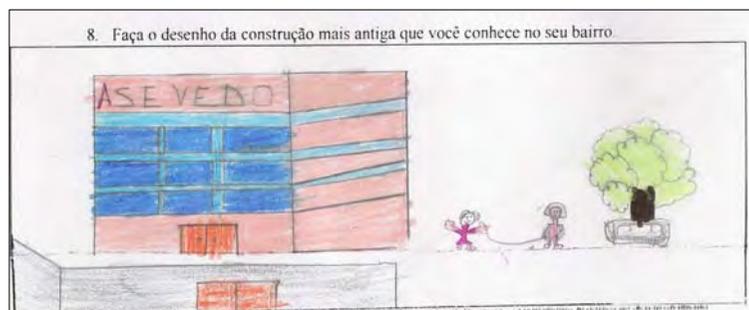


Gl. 11 anos

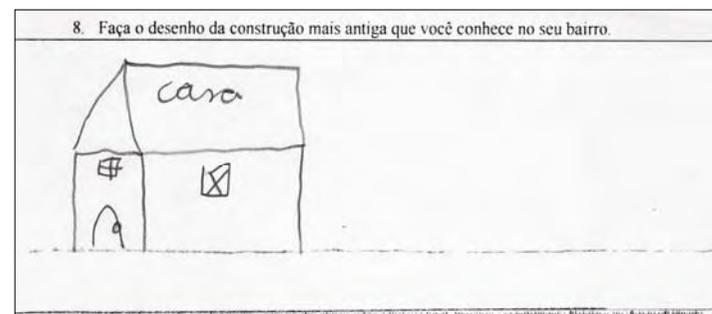


Ig. 11 anos

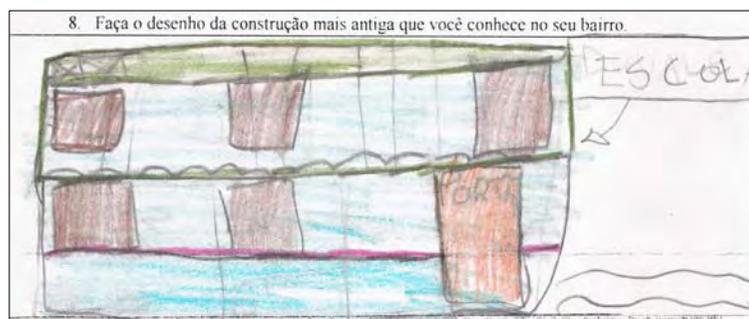
## Anexo 6



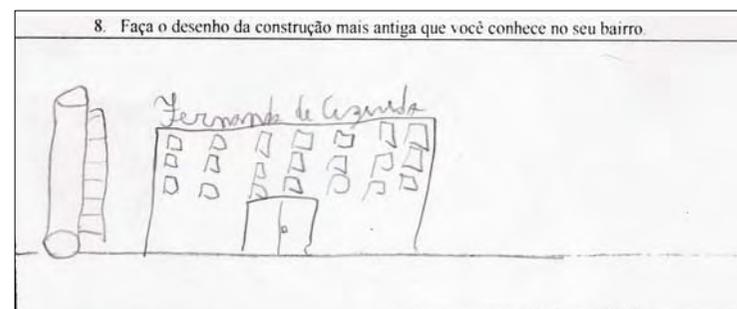
Mi. 11 anos



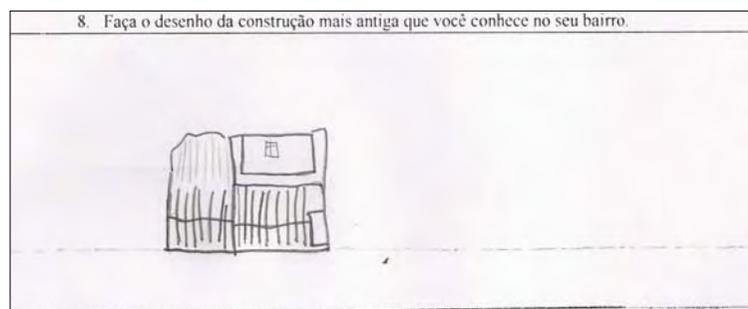
Jd. 11 anos



não identificado



Js. 12 anos



L. S. 11 anos

Desenho: a construção mais antiga do bairro.

## Anexo 7

### E.M.E.F. PROF. AZF

- A Escola foi criada e instalada no bairro em 1975.
- Ela possuía 06 salas de aula e atendia o Planedi (Pré).
- Era dirigida por: P.B.S.



### AZF 30 anos

No ano de 1978, a diretora (L. R. P.) assim descrevia a comunidade onde está inserida a escola: "Elementos vindos em geral do Norte e Nordeste do país, do interior do Paraná e de Minas Gerais. Não se fixa muito tempo em lugar algum levando à inúmeras transferências e abandonos. Nível de escolaridade quase nulo.



- Em 1976 a escola já contava com 10 salas. Foram construídas 4 salas de madeira (galpões). Como era necessário maior número de vagas, havia a solicitação para a construção de mais 09 salas.



Fotos de S. R. Estudou no AZF de 1975 a 1984. Hoje é professora da unidade.

### AZF 30 anos

- Em 1978 a escola contava com 1210 alunos, sendo 879 nível I (1º. a 4º. Série); 140 nível II (5º. A 8º. Série) e 191 Planedi (Pré) distribuídos em 03 turnos.



- Com o aumento de procura por vagas a escola deixou de atender o pré, aumentou os turnos de 03 para 04 e depois, passou a atender também adultos com a suplência II (EJA).



Fotos do baile Retrô (2005), promovido por alunos e professores da suplência em comemoração aos 30 anos da Escola.

### AZF 30 anos

- Com a reforma, a escola ganhou mais um andar ficando com 13 salas de aula no prédio além da sala de leitura e sala de informática.



### AZF - O PATRONO

- Mineiro de São Gonçalo do Sapucaí Minas Gerais, nasceu em 2 de abril de 1894 e faleceu em 18 de setembro de 1974 em São Paulo.
- Professor, educador, crítico, sociólogo... AZF se preocupava com a educação principalmente a pública.

### O PATRONO

- AZF acreditava na força das idéias como fator de mudança social. Objetivava uma educação assegurada pelo Estado, que fosse garantida a todos sem distinção, ou seja, defendia a escola pública gratuita.
- Fazia parte do grupo que ficou conhecido como os Pioneiros da Escola Nova.

## Anexo 8

Nº	Texto	Criança
1.	<i>Escola Transformadora</i> <i>Eu aprendi muita coisa antes de eu estudar na escola outra criança estudava lá e tem uma aluna que estudou aqui e agora ela é professora. Antes a escola tinha 6 galpao de madeira. Hoje tem mais [...] mais 13 sala constuiu outra quadra e também melhora a escola com a folta [volta] da diretora S. agora no intervalo tem musica a merenda ficou melhor. Te amo linda escola.</i>	Al 11 anos
2.	<i>A história do AZF</i> <i>Eu aprendi que a escola AZF foi fundada em 1974 e ela tem 30 anos de história. No começo ela tinha 2 andares e 6 salas de aula e depois vizeram os galpões. O homem chamado AZF ele era mineiro e morreu em 1974 um ano antes da escola ser fundada em 1975. No começo só as pessoas que tinham dinheiro podiam estudar mas o homem AZF lutou para que todas as pessoas que necessitavam de estudar pudesse estudar igual a qualquer outra pessoa. E por isso que AZF tem muitos anos de tradição.</i>	L. S. 11 anos
3.	<i>A escola AZF [em minúsculo] foi muito legal 1975 foi muito legal foi muito importante. Para a gente tinha so 6 sala e quatro galpans [galpões] não tinha quadra, estacionamento. Era de baro [barro] e era do lado da secretaria. Foi muito legau em 2005 esta muito diferente em agora tem mais sala de aula, quatro gautos [sic] e tem quadra e eu gosto muito dele e tenho orgulho dele azf. Te amo AZF.Fim.2005.</i>	Gr. 10 anos
4.	<i>A escola</i> <i>Eu sei que tenho que estudar para mim ter um futuro melhor eu tenho que estudar para me sustentar. Eu gosto muito da escola eu não gosto de uns professores que querem mandar na sala de eu aula eu gosto mais da professora Maria* porque ela não quer mandar na escola ela quer encinar a lição para gente. Fim</i>	Rf. 11 anos
5.	<i>Eu aprendi na escola</i> <i>Eu so D. um aluno da escola AZF que na sala tem que respeitar as professores e os funcionários e quando comer não joga o resto de comida no lixo o galpão era de madeira em 1976 a escola tinha 10 salas 6 no prédio e 4 no galpão e mais tarde teve a sala de informática e a sala de leitura. Eu amo esa escola. E os professores a escola era um pré e agora é uma escola muito educada. Eu amo AZF. 30 anos. Fim</i>	Dk. 11 anos
6.	<i>História da escola AZF</i> <i>O AZF quando foi fundado tinha so 6 salas e como era muitas vagas procurando fizeram gampoes para caber mais crianças e samberam [souberam] que falta contruir mais sals e colocando sala de leitura e imformatica mas agora o encino é melhor e eu amo ela.</i>	Jd. 11 anos
7.	<i>Oge eu a predi que a escola e muito impotante que sabele [sabe ler] es crever e sabe a impotasia [importância] de estuda para ter futuromelhor para vose poriso e impotate estuda que você prede [aprende] faze um monte de coza irprasala [ir para a sala] de imformatica e sal de leitula. [leitura]</i>	F. S. 11 anos
8.	<i>A escola</i> <i>A escola foi contruída 30 anos. Eu aprendi que teve uma professora que estudou nessa mesma escola, antigamente tinha dois andares. Também o andar de baixo so tinha secretaria, sala dos professores e o pátio. Com o passar do tempo construíram mais um andar, mais antes so existia 6 salas e construíram mais 4 salas. Como estava dizendo construíram mais um andar. Eles fizeram muitas salas e colocaram ate elevador. Hoje a escola está construída e se não estivesse escola ninguém aprendia a ler e a escrever e a nos educarmos.</i>	Z. 11 anos
9.	<i>História do AZF</i> <i>Eu sei que ela tinha dois andares e o uniforme era diferente era gravata eu acho que era tudo sociau e tinha mais balcão[galpão] o estacionamento era pequeno e professores altamente legal ela foi fudada no ano de 1968 eu acho.</i>	E. 11 anos
10.	<i>30 anos - A Escola</i> <i>A escola faz nós aprender e educação e escola e muito boa para todos. A escola é para aprender e ensinar todos e todos podem estudar hoje. Nós aprende História, Geografia, Português, Matemática, Inglês e Ciências. Antigamente a escola so tinha 6 salas e dois andares, as salas encima e a diretoria, pátio e sala de professor, um luxo. Também a escola serve para brincar na física e no intervalo só que primeiro A escola é muito importante para estudar para quando nós crescermos para podermos trabalhar. Antes tinha 6 salas e as salas de professores e o pátio e a diretora. Agora tem 13 salas e ficou maior o pátio e a diretoria.</i>	B. 11 anos

## Anexo 8

11.	<p><i>História</i>  <i>AZF é um estabelecimento que ensina os alunos que aprender a ler e a escrever e fazer muita coisa legal e a professora são muito legal. Escola AZF fazer 30 anos mais a escola evoluiu que so tinha 6 salas e agora tem mais da 11 sala agora a escola tem muitos alunos e professores os alunos que estudos muitos anos atrás ele que era aluno e agora e professora agora as professora que era launa agora tem que ensinar os alunos. e ante tinha 2 periodo [período] e agora tem 4 periodo um de 7:00 as 11:00h de amanhã e da tarde é 11:00 as 3:00 e as da noite 3:00 as 7:00 e de noitão das 7:35 as 11:00. fui agora tem quatro periodo da noitão ensino coletivo [supletivo] que estuda a mãe da Letícia e estuda do coletivo. A escola é muito importante para todas as pessoas as pessoas não pode viva sa [sem?] a escola porque a escola ensina muita coisa agente não sabia a escola AZF por isso foi construída para a pessoas estuda ...</i></p>	Ir. 11 anos
12.	<p><i>Texto sobre o AZF</i>  <i>Bem o que eu sei sobre o AZF é que antes ela só tinha 2 andares, o pátio, o banheiro, a diretoria e o refeitório e o pátio [galpão] que antes era 7 salas aí depois com eles tiveram que almentar mais 1 adar porque tiveram mais salas e aí tiveram que almentar esse andar e derubaram 4 galpao e só sobrou 3 e agora a escola esta bem reformada tem mais professores todos anos deve emquando mudam de diretora mas a que entrou agora é muito legal ela sabe falar bem calma e as outras não, se não prestase atenção ela dava uma bronca ou dava convocação e se as mãe não fosse não entrava na escola se a mãe não viem junto é por isso que a escola ta melhor. Fim</i></p>	Rb. 11 anos
13.	<p><i>A escola</i>  <i>Esta escola foi inaugurada em 1975 ela ainda tinha 2 andares e os galpões eram de madeira. Alguns professores, pais de colegas meus, tios, primos mais velhos ou amigos e outras pessoas estudaram aqui no AZF alguns estão fazendo supletivo porque não tiveram uma oportunidade para estudar direito quando eram crianças. Ainda a umas professoras que estudaram aqui no A. e tiveram um bom futuro e estão trabalhando, dando aula, são as nossas professoras. O Professor AZF foi uma boa pessoa. Protegeu as escolas gratuitas, que os alunos não precisavam pagar para estudar para ter um bom futuro. Fim.</i></p>	Gb. 11 anos
14.	<p><i>A escola AZF</i>  <i>A escola AZF é um presente que deu para gente que não tem onde estuda, ela greseu [cresceu] e nasceu no ano de 1975. olha como a escola era no comesinho [comecinho] da sua carreira. [desenho]. No comesinho de sua carreira ela so contava com 2 andares fora o estacionamento era pequenininho, o AZF naquela época ela tinha so 6 salas. A escola era tão pequenininha mas dava um atendimento maior do mundo a alegria dos que não tem atendimento melhor que a alegria. [desenho]. Depois a escola contava com mais 4 salas de madeira que era os galpões lá fora que era para o supletivo, depois chegaram mais aluno e professores mais [ilegível]...aqui [desenho] era uma professora abraçando outra professora [aluna] que hoje é professora. [desenho] Aqui já é a escola que eu estudo. Muito grande com estacionamento grande, quadra para jogar basquete, vôlei, rende-bol, futebol, tem 13 salas e o melhor de tudo, sala de leitura, sala de informática, sala de vídeo. A escola é a melhor de todas as escola e o nome é AZF. Fim.</i></p>	Th. L. 11 anos
15.	<p><i>AZF, construindo história</i>  <i>A escola AZF é muito importante para mim por que é lá que vivo o meu presente e farei meu futuro, eu me dedico a ajudar a construir a sua história. No começo a escola tinha 2 andares com 6 salas, bom não era tão grande mas já servia para alguma coisa nela estudava crianças do planedi (pré), com um tempo foi crescebdi e abando [acabando] a ficar com 10 salas. Bom esta escola é D+ eu acho que esta é uma das escolas que fez essa história. Voltando a outro assunto com o tempo de procuras de vagas almentou muito e com isso a construção de galpões de madeira. Bom essa escola é nota 10. AZF – 30 anos de história!</i></p>	Ig. 11 anos
16.	<p><i>AZF</i>  <i>AZF tem 30 anos foi muito importante para mim. AZF e muito importante para todos nos e a escola em 1975 eu acho que foi muito legal nos anos 1975..tinha so 2 andares na escola e tinha so secretaria e so uma sala de professores e o stacionamento era para o lado da secretaria e no dia de agora e muito diferente em 2005 as coisas que não tem no ano 1975 anos mas 2005 esta muito mais melhor porque tem três andares e tem mais sala do que 6 salas e os galpão tem 4 sala nos galpões e tem 2 quadras para a gente princar eu tenho muito orgulho da minha escola eu gosto muito da minha escola em 2005 eu gosto dela.</i></p>	Tl. 11 anos

## Anexo 8

17.	<i>AZF, construindo histórias</i> A escola AZF é muito importante para mim por que é lá que vivo o meu presente e farei meu futuro, eu me dedico a ajudar a construir a sua história. No começo a escola tinha 2 andares com 6 salas, bom não era tão grande mas já servia para alguma coisa nela estudava crianças do planedi (pré), com um tempo foi crescebdi e abando [acabando] a ficar com 10 salas. Bom esta escola é D+ eu acho que esta é uma das escolas que fez essa história. Voltando a outro assunto com o tempo de procuras de vagas almentou muito e com isso a construção de galpões de madeira. Bom essa escola é nota 10, faz parte da minha história. AZF nasceu em 1894 morreu em 1974 em São Paulo, estudou no colégio Anchieta, em Nova Burgo foi professor de latim e psicologia. Participou da fundação da Universidade de São Paulo – USP, recebeu em 1943, o premio Machado de Assis, foi jornalista e critico literário, foi secretario de educação e cultural da prefeitura de São Paulo – 1961, foi organizador da Biblioteca Pedagógica Brasileira. Parabéns AZF pelos 30 anos!	M. 11 anos
18.	<i>Eu aprendi que a escola é muito importante agora com 30 anos nos aprendemos muito antes so tinha apenas galpões de madeira, tinha so 2 andares. AZF eu te amo e aprendi muito com você estou aqui deis da 1ª série e agora estou na 5ª série com muito orgulho e amor. Aprendi muito com os professores mas pena que ano que vem eu vou para outra escola que pena.</i>	An. 11 anos
19.	<i>A escola EMEF Prof. AZF ao longo do tempo mudou bastante do passado só tinha 6 salas fizeram 4 sala de madeira. Só tinha uma sala, só tinha sala separada... depois construiu mais um andar e ficou com 13 salas construiu mais uma quadra e barracão de ferro ficou uma grande escola.</i>	A. S. 11 anos
20.	<i>AZF</i> <i>Eu aprendi que a escola já passou por muitas etapas já foi pré e agora ela já mudou bastante antes era pré já está atendendo até a 8ª série e tomara que ela continue assim que ela possa ter até o 3º colegial. Ela começou com 6 salas (pré) fiseram mais quatro (galpão) e depois mais 9 (ficou 7 galpao) então a escola ficou com 12 salas e 3 galpao.</i>	Cs. 11 anos
21.	<i>A escola</i> <i>A escola foi fundada a 30 anos o AZF tinha 6 salas e 7 galpoes os alunos era muito e os professores e as salas era pouco para muitas crianças. Noturno só começou a evoluir em 1976 fundou mais um andar na escola AZF so tinha a escola começou a evoluir cada vez mais a vida toda até 2005 construíram mais salas mais turnos e mais espaço na escola. Gosto muito da professora Maria. Fim</i>	L. A. 11 anos
22.	<i>AZF. é história</i> <i>Tudo começou a 30 anos ou seja em 1975, nessa época a escola só tinha 6 salas e atendia o pré e não suprencia nem 4 turnos. A escola AZF teve até mesmo uma aluna que hoje é uma das professoras da escola o nome dela é R. hoje ela não da mais aula porem eu conheço alunos que foram da classe dela...O nome AZF é por causa do gaucho AZF ele era um gênio, vez muitas faculdades, exemplo, dentista, advocacia, medicia, professor, etc... Ele foi muito importante mas ele morreu meses antes de poder ver sua omenage. Logo as seis salas não coubero todos , fautaro sala para todos os aluno e tiveram que fazer galpoens de madeira a escola só tinha 2 andares. Mas com o tempo a escola teve que fazer construções para aumentar suas salas. Agora a escola tem 13 salas fora a sala de leitura, informática, pátio, diretoria, quadra, etc... a primeira diretora foi L. e já agora é a diretora S. Hoje a AZF tem três galpões para as atividades interativas. Eu espero que a escola continue progredindo assim, para que ela continue a ser a melhor escola do bairro. Do fundo do meu coração, feliz aniversario AZF. The end.</i>	Lr. 11 anos
23.	<i>AZF 30 anos</i> <i>AZF foi construído em 1975 nesa época a escola tinha 2 andares e a escola era feita de madeira. Só tinha 7 salas na escola uma sala de leitura uma quadra também a noite um grupo de jovens a escola foi dado esse nome por um professor que faleceu um ano antes da construção da escola que foi em 1974 e deram o nome dele que é AZF ele foi um dos que ajudou a escola ser feita. AZF agora mudou ficou melhor tem 3 andares é de concreto é laze [r] é duas quadras e muitos professores é uma das melhores escola que existe na nossa região.</i>	S. 12 anos.

## Anexo 9

Professora R. trabalha na escola há 16 anos. Professora S. foi aluna da escola de 1975 a 1984, da educação infantil ao final do ensino fundamental. Trabalha na escola há 02 anos, é professora de Língua Inglesa.

Nessa cópia não são identificados os alunos – entrevistadores.

### Entrevista I – Professora R.

1. Criança \_ Em que escolas a professora estudou?

**R.** Estudei na escola Dottori e na faculdade Unicsul.

2. Criança \_ Você tinha muitas amigas?

**R.** Tinha, porque nós vivemos em grupo, nós precisamos deles e eles precisam de nós. Ter amizade é muito bom.

3. Criança \_ Professora como era a escola?

**R.** Tinha treze classes, algumas salas no prédio e do lado de fora tinha o pátio, quatro, cinco, seis galpões, onde a gente dava aula. Quando chovia, saía todo mundo correndo na chuva, nas poças de água. Mas era muito gostoso, sinto saudade deste tempo...

Criança \_ Professora R., você trabalha aqui há quanto tempo?

**R.** Faz 16 anos, eu moro perto da escola, faço parte da comunidade também.

4. Criança \_\_ Professora, quando a senhora dava aula aqui, existia palmatória?

**R.** Não. Palmatória é uma coisa muito antiga. Hoje em dia não precisamos apelar para o uso desse tipo de instrumento que agride muito a criança e não é por aí que a gente vai educar uma criança porque não tem nada a ver. Palmatória é uma coisa do passado. Ainda bem que acabou...Diálogo e a conversa que existe entre aluno e professor não precisa de agredir, né...ta bom, nada melhor do que a conversa, né...

5. Criança \_\_ Naquele tempo, os alunos eram mais bagunceiros ou mais quietos que os de hoje?

**R.** Mais bagunceiros...não...eles eram crianças comuns iguais a vocês. As vezes faziam um pouquinho mais de barulho, a gente reclamava e eles ficavam quietinhos. E é assim, não é...é... uma classe quieta não quer dizer alunos bons, que a educação seja uma classe quietinha, que o aluno não possa abrir a boca, tenha o direito de perguntar, achar que não ta certo...porque vocês aprendem muitas coisas com a gente e a gente aprende muitas coisas com vocês. O professor é só um intermediário. Ele não ta aqui para ditar, dizer você não vai levantar da carteira...nós temos que ter uma convivência amigável...tá bom.

6. Criança \_ Quando você estudava você brigava muito?

**R.** Mais ou menos. Eu não era assim tão boazinha, mas também não era muito briguenta...ficava sim um pouco tímida, mas claro que existia...criança né sempre tem uma briga, numa hora tá bravo, daqui a pouco ta brincando junto.

7. Criança \_ Você era boa aluna?

**R.** Olha, eu acho que sim, faz tanto tempo, mas eu acho que fui boa aluna sim...

8. Criança \_ A sua professora passava muita lição?

**R.** Antigamente tinha muito mais lição do que agora. Isso não quer dizer que o professor não seja bom...porque não á só lição que quer dizer aula. Aula pode ser conversar, deixar o aluno conversando, o professor passando

conhecimento. Entendeu...então Caderno cheio não quer dizer aula, que nem agora, essa aula que a professora ta fazendo, vocês estão aprendendo...( segue trecho que não foi possível entender para transcrição).

9. Criança \_ Você já levou alguma vez palmatória?

**R.** Não...palmatória no meu tempo não tinha mais e se tinha eu não conheci.

10. Criança \_\_ Naquele tempo se escolhiam o melhor aluno da escola?

**R.** Não, não se escolhia o melhor aluno da escola, porque não existe assim, nem melhor, nem pior...existe criança, aluno que se esforça mais, aluno que se esforça menos. E conforme o dia que a criança estuda, as vezes não vai muito bem. Então não existe nem aluno pior, nem melhor. Nem mais inteligente, nem menos inteligente, vai assim da vontade, do esforço...

11. Criança \_\_ Há quantos anos que a senhora trabalha aqui na escola?

**R.** Eu comecei a trabalhar aqui há dezesseis anos. Eu entrei no dia 15 de fevereiro de 1989.

12. Criança \_ Como era o ensino nessa escola antes? Era bom, era ruim?

**R.** Não posso dizer que era melhor do que agora porque, com o passar dos anos, as coisas vão mudando...Existem mais cursos, as crianças estão assim, não vou dizer diferentes, toda criança é igual mas hoje elas são mais, tem mais acesso a comunicação, que nem assim, computador, praticamente nós não tínhamos, pois era assim muito difícil, muito caro, nenhuma criança tinha, na escola, também não tinha sala de informática. Então, assim, não que era melhor ou pior, mas hoje temos mais recursos. Mas antigamente o pessoal também se esforça e se formava. Cada época, é uma questão de fase... essa fase é muito boa, antes também era boa, ta bom,...

13. Criança \_\_ Você era professora de que matéria?

**R.** Eu sou professora primária, mas fiz faculdade de Letras, então eu posso lecionar Inglês e Português. E Educação Infantil também.

14. Criança \_\_ Em que ano a escola foi fundada?

**R.** O ano em que a escola foi fundada... Aqui era o prédio da escola João Ribeiro. Então essa escola foi fundada em (19) 75, só que eu não vim nessa época para cá...porque a João Ribeiro foi desativada desse prédio para reformar, mas como havia muita procura né, a escola era muito grande, e aí mudou, fez mais classes aqui e ficou o Fernando de Azevedo.

15. Criança \_\_ Como era a escola antes?

**R.** A escola antes era de dois andares, 13 classes, lá fora tinha os galpões. Era um pouco assim, deteriorada, como era prédio do João Ribeiro, que saiu para reformar.

16. Criança \_\_ Como foi o seu interesse como aluna da escola?

**R.** Eu não fui aluna aqui da escola, eu estudei em outras escolas.

17. Criança \_\_ O que você achava da direção da escola?

**R.** Era boa, conversava com a gente, participava...eu considero que era uma direção boa...

## Anexo 9

18. Criança \_\_ Você gostava de vir pra escola?

**R.** Como aluna eu sempre gostei de estudar, muito mesmo. Como professora eu também gosto, claro que as vezes os alunos não colaboram muito com a gente, né, eu gosto de vir para escola até hoje apesar de não estar mais lecionando, pois fiz uma cirurgia de corda vocal...eu estou na sala de leitura, atendendo os alunos de outra forma, eu gosto...

19. Criança \_\_ Professora, quando a escola tinha os galpões, tinha dois andares e os galpões já tinha feito a quadra, já?

**R.** Tinha uma quadra...era complicado para ter educação física. Hoje o prédio está bem melhor. Tem duas quadras para aulas e outros eventos que acontecem na escola.

20. Criança \_\_ Professora, o que dava de merenda na escola?

**R.** Deixa eu lembrar. Bolacha salgada, bolacha doce e conforme o governo, ou seja o prefeito, tinha frango, ovos, café com leite, chocolate... que mais, peixe...o que eu me lembro. Hoje a merenda está bem melhor.

21. Criança \_\_ Professora, qual foi a transformação da escola em 1995?

**R.** Teve uma mudança em 95, que foi em termos de prédio de direção...de diretor...A escola foi reformada, muitos professores tinham se aposentado, outros novos vieram para cá. Em termos de prédio, acho que hoje está bem melhor. Mudou também a direção...

22. Criança \_\_ Professora R., qual era o melhor tempo de dar aulas? Em 93 ou agora em 2005?

**R.** Eu considero que antes a criança falava menos...é colaborava mais. Para mim tá tudo igual porque eu já falei para vocês...não é não falar que é o melhor aluno e agora tem muito mais escolas, tem mais vagas, mais cursos, eu considero que antes era bom e agora também é, apesar de que a criança não anda colaborando muito.

23. Criança \_\_ Eu tenho duas perguntas. A primeira, quantos anos você trabalhou aqui como professora?

**R.** 16 anos...

A outra é, a escola é melhor agora, ou antes, foi melhor?

**R.** Eu já respondi essa pergunta várias vezes. Eu acho que cada tempo tem o que é bom e o que não é... Hoje em dia os professores contam com mais recursos, a escola oferece mais coisas, os professores vão melhorando, aprendendo um pouco mais, é adquirindo mais conhecimento sobre a criança, o aluno...

24. Criança \_\_ Os alunos eram mais quietos?

**R.** Aluno é sempre aluno...em qualquer tempo, em qualquer escola. Eram a mesma coisa que vocês...falava desse jeito. Eu não acho que o aluno conversar...(segue trecho na fita que não dá para ouvir direito)... Apesar de que se ele conversa muito, atrapalha a aula, atrapalha ele mesmo, atrapalha os colegas...e não aprende. ...

25. Criança \_\_ Você gostava mais de antes ou de agora?

**R.** Quase a mesma pergunta da outra menina. Os dois tempos. Aquele tempo foi uma fase, que eu gostava, que eu valorizo. Como agora...

26. Criança \_\_ Professora, até quantos anos uma professora pode dar aula?

**R.** Olha, a professora pode trabalhar...bom tem a aposentadoria com os 25 anos de trabalho, mas o professor as vezes se aposenta numa escola e fica na outra. Se aposenta no Estado e fica trabalhando na Prefeitura...ou escola particular. É conforme o professor gosta ou tem disposição para lecionar. Depois de aposentado ele pode trabalhar na comunidade, ajudar outras crianças com dificuldade, estar sempre procurando ajudar...

27. Criança \_\_ Para o professor dar aula, precisa de autorização pelo governo perguntar para a prefeitura se pode?

**R.** Aposentado pela prefeitura ou pela escola particular,nós podemos ter outro cargo sem problema nenhum... só não podemos ter um cargo que passe, assim, trabalhar em 3 escolas que passe o horário, porque o professor trabalha assim, conforme a carga horária é possível.Se tiver dentro daquela carga horária o professor pode estar trabalhando...se voluntário, não precisa de autorização nenhuma, só precisa de tempo e boa vontade.

28. Criança \_\_ Você tinha muitos amigos?

**R.** Eu tinha muitos amigos. Hoje eu tenho muitos amigos e para mim é essencial, porque ninguém pode viver sozinho, ....tenho na família, na escola, na igreja...

29. Criança \_\_ Quantos anos você estudou no Dottori?

**R.** Estudei quatro anos no Dottori.

30. Criança \_\_ Você tinha uma melhor amiga?

**R.** Eu tinha e continua até hoje sendo a melhor amiga.

31. Criança \_\_ Quando você estudava era melhor o ensino ou era pior?

**R.** Quando eu estudava o ensino não tinha muitos recursos, principalmente para quem tinha problemas financeiros, então antigamente o aluno procurava se esforçar mais....quando tinha oportunidade de estudar ele agarrava assim, com vontade....porque não era todo mundo que podia estar estudando...

33. Criança \_\_ Quando a senhora estudava o ensino era melhor?

**R.** .....(trecho difícil de ouvir, não foi possível transcrever)

34. Criança \_\_ A escola era mais rigorosa?

**R.** Não sei. Depende do que você entende como rigorosa...Ser rigoroso é não falar, brincar? Eu acho que a escola mudou em alguns aspectos, mas eu acho que não mudou muito não... (segue trecho difícil de ouvir, não foi possível transcrever)

35. Criança \_Eu gostaria de saber se no tempo que a senhora trabalhava aqui, ou trabalha, se era rígido ou se antigamente os alunos eram muito levados?

**R.** Olha, eu não vou mentir para você, eu acho que criança é criança em qualquer tempo. Entendeu? Tem mais levado, menos levado. A única coisa é que agora estão mais discutindo...tem mais chance de estar estudando, tem mais acesso, antigamente era mais a elite que estudava, não era todo mundo. Hoje tem mais tempo para estudar, poderia aproveitar melhor. Agora as coisas estão mais fáceis, tem mais acesso.... (segue trecho difícil de ouvir, não foi possível transcrever).

## Anexo 9

36. Criança \_\_ Como eram as professoras de antigamente?

**R.** Olha, eu acho que antigamente o professor exigia muito a disciplina do aluno. Não falar, não levantar. Eu sempre fui uma professora que gostava de conversar com os meus alunos, dando opinião, discordando. Tinha professores diferentes...não gosto de aluno muito quieto... *(segue trecho difícil de ouvir, não foi possível transcrever)*.

37. Criança \_\_ Professora R., a senhora fez faculdade de quê?

**R.** Eu fiz faculdade na Unicsul. Letras, posso dar aulas de português e inglês. Posso dar aula no primário e de português.

38. Criança \_\_ Professora, a você já repetiu de ano?

**R.** Graças a Deus, não. Porque eu era muito esforçada. Minha família não tinha muitos recursos e eu dava muito valor.

39. Criança \_\_ Professora, como era estudar na escola naquele tempo?

**R.** Como era estudar naquele tempo. Eu acho que já respondi essa pergunta, né? Mas era um pouco difícil. Porque a gente não tinha dinheiro para comprar material, não dava material na escola. E era um pouco difícil, as vezes não tinha dinheiro....faltava dinheiro para comprar a merenda, para o lápis, como eu falei tinha muitos recursos. Eu não vou dizer que todo mundo que estudou antigamente não tinha recursos, eu e meus pais não tinham, eu fui criada só com minha mãe...

40. Criança \_\_ Professora, antigamente vocês tinham que usar uniforme?

**R.** Antigamente era blusinha branca, saia plissada, usava conga e a minha branca.

### Entrevista II – Professora S.

1. Criança \_\_ Quantos anos vc trabalhou aqui ou está trabalhando?

**S.** dois anos.

2. Criança \_\_ A senhora era uma aluna com boas notas ou ruins?

**S.** Não foi possível ouvir / transcrever...

3. Criança \_\_ Quantos anos a senhora estudou aqui?

**S.** Não foi possível ouvir / transcrever...

4. Criança \_\_ Na época em que vc estudou aqui as pessoas faziam muita bagunça?

**S.** Não foi possível ouvir / transcrever...

5. Criança \_\_ Quando a senhora estudou aqui, ainda tinha palmatória?

**S.** Não foi possível ouvir / transcrever...

6. Criança \_\_ \_ Naquele tempo era bom o estudo?

**S.** Não foi possível ouvir / transcrever...

7. Criança \_\_ As professoras eram boas, legais assim...?

**S.** As professoras eram boas, mas não eram assim legais, eram bem profissionais não eram assim amigas..., levava os alunos assim na rédea curta.

8. Criança \_\_ Os professores eram melhores do que os de agora?

**S.** Acho que o profissionalismo era igual.

9. Criança \_\_ E o aprendizado era melhor?

**S.** Eu acho que o aprendizado das crianças era bem melhor, os professores cobravam mais, tinha repetência, então a gente se preocupava muito com a prova, estudava assim até de madrugada...Hoje em dia a gente não vê assim tanta preocupação. Prova, ah prova...E naquele tempo não, repetia mesmo, então o aprendizado acabava sendo melhor porque obrigava a aprender, não era porque estava com vontade de aprender ...

10. Criança \_\_ Professora S. quando você estudo aqui era organizado?

**S.** Era uma escola bem organizada. Como é agora. Acredito que está a mesma organização.

11. Criança \_\_ E as diretoras de antigamente era nervosa?

**S.** A diretora era bem nervosa, rígida. Quem ia lá não queria descer nunca mais. Ficava traumatizado. Era bem nervosa.

12. Criança \_\_ Como era as nota, é igual a de hoje?

**S.** Notas, não. Erma números erma de zero a dez.

13. Criança \_\_ Professora, os alunos eram piores ou melhores do que os de hoje?

**S.** os alunos...eu acredito que os alunos eram mais limitados, né...que os alunos de hoje. Nesse sentido eram melhores, porque eles sabiam que a escola, quer dizer eles tinham aquela noção da obrigação deles. Não precisava o professor ficar parando para dar educação, então nesse ponto era melhor.

14. Criança \_\_ Professora, antigamente tinha levado...A escola mudou muito de antigamente para hoje?

**S.** Mudou bastante. Mudou bastante em relação a essa aprovação, a responsabilidade dos alunos e dos pais em relação à escola.

15. Criança \_\_ Professora era obrigado a usar uniforme?

**S.** Era obrigatório usar o uniforme. Saia azul pregueadinha e camisa branca com bolso da escola.

16. Criança \_\_ Como era o uniforme de 5ª a 8ª?

**S.** O uniforme era igual para todos. Era saia ou calça azul e camisa branca.

17. Criança \_\_ Professora, como se fazia educação física se não tinha quadra?

**S.** Tinha quadra.

Criança \_\_ Tinha??

**S.** Tinha. Só que era só uma parte aqui...mas tinha e tinha o gramado e barro, mas já existia essa parte aqui perto do pátio...

18. Criança \_\_ Os alunos eram vagabundos?

**S.** Não. Não tinha nenhum vagabundo estudando comigo aqui não....

19. Criança \_\_ Quando você estudou aqui era bom?

**S.** Era, muito bom.

20. Criança \_\_ Você era boa aluna?

**S.** Era esforçada...Eu me esforçava.

21. Criança \_\_ Quantos anos a senhora trabalha aqui?

**S.** Dois anos...

## Anexo 9

22. Criança \_\_ Como era o uniforme?
23. Criança \_\_ Você estudou de 1ª a 8ª aqui?  
S. Do pré a 8ª. Estudei 11 anos aqui.
24. Criança \_\_ Você gostava mais de antes ou de agora?  
S. De antes...
- Criança \_\_ Por quê?  
S. Por causa da disciplina dos alunos, da participação dos pais que era bem maior. Acho que naquela época era mais aproveitado o estudo....porque as crianças ficam o tempo inteiro aqui e não consegue aprender, se concentrar, não dá valor...
25. Criança \_\_ Que matéria você gostava mais?  
S. De Ciências...
26. Criança \_\_ Você ainda conhece os amigos que estudavam com a senhora?  
S. Sim. Hoje eu dou aula pra muitos filhos dos meus amigos...
27. Criança \_\_ o governo dava os uniforme ou vocês tinham que comprar?  
S. Tinha que comprar. Não dava nada não...  
Criança \_\_ Era muito caro?  
S. Ah, pra gente assim que não tinha muitas possibilidades de ter as coisas, era, né.  
Era um sacrifício que tinha de fazer...minha mãe as vezes comprava tecidos e mandava fazer a saia e a camisa para ficar mais baratinho...
28. Criança \_\_ Você gostava dos professores?  
S. Gostava, respeitava e tinha medo. As vezes acabava se afeiçoando assim a alguns, igual a vocês, acredito né...gostava de uns, outros você respeita, outros voce tem emdo. Tive assim essas fases também.
29. Criança \_\_ Você era bagunceira?  
S. Bagunceira não. Eu era criança, né, é claro que eu não ficava quietinha. Fazi assim minhas artes, mas nada que desrespeitasse os professores e não deixava de fazer minha lição, minha obrigação. Bagunceira eu acho que não.
30. Criança \_\_ A senhora sente saudade daquele tempo?  
S. Eu sinto muita saudade sim. Quando eu comecei a trabalhar aqui, parecia que eu tinha entrado no túnel do tempo...eu me via assim, sentada, no lugar de vocês... ah me dava recordações da minha inocência, da alegria que a gente tem quando é criança...dá muita saudade...
31. Criança \_\_ Quantos anos que você trabalha ou trabalhava aqui? Quanto tempo?  
S. Tem dois anos...
32. Criança \_\_ A senhora era comportada?  
S. Era bem mais comportada do que as crianças de hoje.
33. Criança \_\_ a senhora sabe quantos professores tinha aqui antes?  
S. Bom a escola era metade. Não tinha essa parte (andar) aqui...Era mais ou menos a metade do que é agora...
34. Criança \_\_ E as professoras eram mais serias?  
S. Eram mais sérias e rígidas do que as de hoje. Eram bem profissionais.
35. Criança \_\_ Como era a diretora?  
S. Era nervosa, estressada. Quem ia para a diretoria não queria mais voltar.
36. Criança \_\_ Os alunos eram mais inteligentes do que os de hoje?  
S. Não é que eles eram mais inteligentes. É que eles eram mais obrigados a estudar...assim eles eram cobrados para poder ser aprovados, né, então eles acabavam tendo mais conhecimentos, né... eu acredito que as crianças de hoje, apesar de não se concentrarem tanto nas obrigações, elas pegam as coisas muito rápido...mas as vezes usam a inteligência para o que não é certo e ao invés de estudar, ler, fazer lição acabam usando a inteligência para coisas que não são boas e não vão resolver muita coisa na vida deles...eu acho que as duas partes eram inteligentes.
37. Criança \_\_ Qual a matéria que você mais gostava?  
S. De Ciências...
38. Criança \_\_ O prézinho que antigamente era diferente do prézinho de hoje?  
S. Quando eu estudei aqui, o pré, não tinha salinha de aula, não tinha mesinha do nosso tamanho, a gente sentava no chão. Nos dois anos que eu fiz pré aqui, a gente sentava no chão. Ali no pátio. A gente sentava ali, com a perninha dobradinha, igual índio, e ali a gente tinha nossa aula. Ali a gente brincava com massinha, a professora contava estorinha, tudo ali, com a gente sentadinho no chão. Então eu acho que é bem diferente. Não tinha tanto material quanto tem agora. É, a gente ficava muito lá fora. Ficava naquela de brincar, contar estorinha, brincar com massinha,
39. Criança \_\_ Você repetiu de ano?  
S. Repeti. Repeti uma quinta série, porque eu fui atropelada no mês de maio e eu fiquei impossibilitada de andar...af eu repeti o ano.
40. Criança \_\_ Como era o uniforme?  
S. Era saia ou calça azul marinho e camisa branca com bolso.
41. Você era muito educada?  
S. Era. Sempre fui bem educadinha.
42. Criança \_\_ Professora, a senhora gosta (ou) de estudar nessa mesma escola que agora está trabalhando? Se a senhora gosta até hoje...  
S. é eu gostei de estudar aqui... e trabalhar aqui também está sendo bom, essa escola traz assim muitas recordações porque foi aqui que eu aprendi muita coisa do que eu sei. Depois fui ser professora e ....
43. Criança \_\_ Professora você era aluna dessa escola? Você fazia bagunça no horário de aula?  
S. Sim...era. Não, eu não fazia bagunça. Até porque os professores repreendiam, os pais se ficassem sabendo, a gente era muito limitado. Tinha medo do professor, tinha medo da mãe. Nem pensava em fazer bagunça na sala de aula.

## Anexo 9

---

44. Criança \_ a senhora repetiu algum ano?

S. Eu repeti, porque eu fui atropelada em maio, no começo do segundo bimestre, eu tinha boas notas, ia passar, mas aí fui atropelada, fiquei internada, fiz cirurgia...eu perdi a quinta série.

45. Criança \_ Professora, quando você era aluna você bagunçava?

S. Bagunçava não, porque os professores pegavam bastante no pé, levavam pra diretoria. Se levassem para a diretoria ficava com muito medo. Apesar de que a diretora não fazia nada de mais, dava uma bronca né, então a gente tinha mais o pavor.

46. Criança \_quando a senhora estudava aqui era rígido?

S. Era, bem rígido.

47. Criança \_Os alunos cabulavam aula? Quem cabulava mais os meninos ou as meninas?

S. Cabulava, assim, quando saíam mais cedo não iam para casa, mas assim, mais a partir da 7ª série. Acho que era igual, tanto os meninos quanto as meninas...

48. Criança \_ Antes, da 5ª série até a 8ª, tinha professor separado de inglês, matemática...?

S. Sim, era, tinha um professor para cada matéria...

49. Criança \_Você brigava muito na escola?

S. Não.

50. Criança \_Você era boa aluna?

S. Eu me esforçava para ser. Eu era assim, a nota máxima era dez, eu era sete, oito...

51. Criança \_ professora passava muita lição?

S. Passava, muita....

52. Criança \_A senhora levou alguma vez palmatória?

S. Não. , naot inha mais palmatória. Tinha uma professora que usava a régua...uma régua grande, de madeira..., dava assim uma "réguada", mas eu nunca levei não.

53. Criança \_Os professores eram legais naquele tempo?

S. Eles eram sérios, não demonstravam o lado legal deles...

54. Criança \_ Professora, quando você estudava aqui, você fazia física?

S. Fazia. De saia branca, camiseta...

55. Criança \_Você repetiu alguma série?

S. Repeti a 5ª

56. Como era a escola antigamente?

S. Ela era assim, bem menor, tinha bem menos condições, ...

57. Criança \_Você acha a (que na) escola (há) menos aprendizado?

S. Acho que hoje os alunos se esforçam menos. Antes tinham mais preocupação com as notas, em passar de ano, com as notas boas e hoje eu vejo que não há assim, tanta preocupação...

58. Criança \_Como era a direção da escola?

S. Era boa, bem enérgica. Fazia a aprte dela, era bem nervosa com as crianças...

59. Criança \_Naquele tempo você bagunçava?

S. Não....

60. Criança \_Você já levou convocação?

S. Tinha convocação, chamava os pais, mas nunca precisou minha mãe vir aqui na escola.

61. Criança \_A senhora hoje é professora de quê?

S. De português e inglês.....

(Criança \_Você pode me dar umas aulinhas extras...risos)

62. Criança \_A senhora já brigou na escola?

S. Não, nunca briguei...

63. Perguntas e respostas inaudíveis.

## Atividade

### I. Leitura da transcrição das entrevistas com as professoras R. e S. e produção de texto.

- O que cada um achou das entrevistas. (opinião)
- Como foi ouvir a narrativa das professoras sobre a escola de anos atrás.
- O que tem de parecido com a escola na atualidade e o que tem de diferente. O que gostaria de saber mais.
- O que foi possível saber da história da escola a partir dos depoimentos e o que não foi possível conhecer.
- Quais os aspectos que não foram abordados pelas professoras em suas respostas, questões não respondidas ou cujas respostas não foram suficiente.
- Quais os aspectos que precisam ser pesquisados em outras fontes, quais seriam essas fontes e como seria essa pesquisa.

## Anexo 11

Nº	Texto produzido	Criança
1.	<i>Eu achei a entrevista legal, tem de diferente que fizeram 13 salas. Como era há escola, mais da Escola AZF não foi falado sobre os banheiros, da diretoria, lanchonete, do portão e como era a escola.</i>	A. S. 11 anos
2.	<i>Eu achei muito boa, porque deu pra conhecer a escola como era e narrativa das professoras foi muito boa e bom conhecer as professoras elas falaram muito da escola que a escola é boa. Foi possível saber que a escola so tinha 13 salas e os galpões. Não foi possível conhecer como era as pessoas que trabalhavam na escola. Eu gostei de conhecer a história da escola, aprendi a dar valor a ela. Adorei conhecer as professoras, a escola mudou muito agora tem 3 andares e várias outras coisas outros professores e é só.</i>	J.Q. 11 anos
3.	<i>Eu queria saber se a professora S. achava bom estudar aqui. A escola mudou muito agora tem mais coisas do que antes, eu gostei muito das duas professoras te vindo aqui para dar estas respostas para nós...</i>	S. 12 anos
4.	<i>Como era o encino ([?]) Se o incino era bom forte era fraco como hoje em daí era fraco ou forte se ele era forte porque [se] ele era fraco nem adianta estudar.</i>	T.F. 11 anos
5.	<i>Eu achei muito interessante pois a escola começou apenas com três salas de aula agora veja como esta essa belezura com 15 salas, mais três lá embaixo no galpão. [O que não foi possível conhecer...] Nada, porque elas contaram tudo...as respostas não foram suficientes</i>	D. 11 anos
6.	<i>A entrevista não foi muito boa. A história da escola é bom saber a história onde estuda com quantos anos a S. começou a trabalhar aqui... [Outras fontes de pesquisa] Pela internet professores</i>	L. A. 11 anos
7.	<i>Como era as professoras.... Pelas fontes históricas, fotos, etc... Não se. Pelo computador e professoras que trabalhou aqui...</i>	D. 11 anos
8.	<i>Como era as professoras antigamente. Antigamente era chatas. [copiou a resposta da professora R. sobre o comportamento dos alunos dizendo que eles eram tão bagunceiros quanto hoje...] [outra fonte seria] o computador, etc...</i>	F. S. 11 anos
9.	<i>Foi muito bom e encruze foi também muito entereçante. E o que tem de parecido com a escola – nada – e o que mudou – tudo-. Por exemplo aumentou msid um andar, mudou de lugar o estacionamento e a prefeitura da leite e uniforme. Foi possível conhecer que mudou muita coisa [...] [outra fonte seria] computador e livros seria intereçante.</i>	R. 11 anos
10.	<i>Como era no passado. Pelas fontes históricas, fotos, etc. Não sei. Pesquisar pelo computador e pelas professoras.</i>	E. 11 anos
11.	<i>Foi muito bom as questões nos respondemos as questões elas dalaram ia gente copiava a resposta que elas falaram. Nós perguntamos perguntas para as professoras e elas responderam elas falaram e a gente respondeu as perguntas que nos perguntou...</i>	B. 11 anos

## Anexo 11

12.	<i>Foi muito bom sim foi muito bom. Que o ensino nunca mudou. Que as sala de aula que antigamente era galpões... Foi possível saber que a escola existe mais de 30 anos. Porque ela ia ser destruída. E não foi possível saber qual era o nome das professoras (exto professora R. e professora S.) O que foi perguntado para a professora R. e S. foi tudo a mesma coisa e não deu para saber tudo. [Faltou saber] qual os nomes de todas as diretoras [exeto dona S.]</i>	K. 11 anos
Nº	Texto produzido	Criança
13.	<i>Foi muito bom para a gente ouvir as historias da escola quando era muitos anos atrás. Foi muito legal a gente ouvir as professoras porque a gente sabe como foi a escola. Não tem nada de parecido a escola. [gostaria de saber] como era os pais se pegava no pé sim ou não... Foi possível conhecer como era o profº AZF como ela era com as pessoas. O que foi perguntado para as professora R. e S. foi tudo quase a mesma coisa e não dava para saber [todas] as perguntas.</i>	I. 11 anos
14.	<i>Eu achei entrevista uma coisa legau a professora R. é muito legal saber por que ela sobe responder muito natural. Eu gostei muito que elas veiu aqui e eu gostei muito que a professora S. e a R. eu gostei que ela veio falar comigo.</i>	R.O. 11 anos
15.	<i>Eu achei legau porque elas véu aqui atambem eu gostei Por que elas falaram a inportasia dos alunos eu gostei muito eu gotei. Por que as professora veiu aqui eu gostei ante por que ela os aluno era mais inteligentes que agora eu também a escola era diferete de agora eu gostei. Por que eu achei gostei que elas véu aqui eu gostei da professora R. e da professora S. eu queria sabe se as professora seja estudou aqui né eu gostei muito de vim aqui na sala de aluno. Eu tinha muitos amigos hoje eu tenho muitos amigos e para eu brincava todo dia eu gostava muito dos amigos eu gosto de ser professora....</i>	G. 11 anos
16.	<i>Eu acho que a intrevista foi muito legal para a gente saber menhor da escola passada e as professora é muito legal para todos nois e eu gostei muito das professores e não esquece nunca dessas professoras R. e a S. Gosot muito dele que ela veio falar comigo...</i>	Tl. 11 anos
17.	<i>Eu acho que foi muito bom ouvim a narrativa e as professoras falar sobre a escola os anos atrás. Foi bom sabem mais sobre a escola. Não foi possível conhecer mas foi bom sabe diferem foi que a escola mudou muito porque eu me empogeei e quis saber mais sobre a escola seria muito rui fica sem saber da escola us anos atrás e a professora S. e R. ter vindo aqui eu tive a oportunidade de sabe mais sobre a escola foi muito bom....</i>	P. 11 anos
18.	<i>Eu achei da entrevista uma coisa legau a professora R. é muito legau saber por que ela sobe responder muito natural e ....ela sabe dalar em sel lugar. A resposta mais legal foi aquela que falaram que como eral a merenda da Escola... O que não foi legal foi que os meninos ficaram brigano e o que foi leal foi na ora que a professora feis a intrevista.</i>	Th. 11 anos

**Anexo 12**

---

**EMEF AZF****História – Profª. Maria****Atividade de Pesquisa – Memória e História da Escola AZF – 30 anos**

Nome \_\_\_\_\_ nº \_\_\_\_\_ idade \_\_\_\_\_ 5ª série

1. Converse com um funcionário (a) e peça-lhe para falar sobre a escola desde que trabalha aqui.

Escreva o nome e a idade do funcionário

\_\_\_\_\_

a. Há quanto tempo trabalha aqui e como era a escola quando ele ou ela começou a trabalhar?

b. Quais as principais mudanças ocorridas na escola?

c. Quais os acontecimentos que para ele ou ela marcaram a história da escola nesses 30 anos.

d. (Elabore você uma pergunta para esta pessoa)

2. Ande pelo espaço da sua escola e tente identificar na construção elementos que mostrem a “ação do tempo”, algum espaço ou objeto que ajude a contar a sua história. Desenhe e descreva abaixo o espaço ou objeto observado.

## Anexo 13

### EMEF AZF

#### História – Prof<sup>a</sup>. Maria

#### Atividade de Pesquisa – Memória e História da Escola AZF – 30 anos

#### I. Transcrição – entrevista feita com o Sr. J. (vigia)

#### Entrevistadora - Aluna Jq. (acompanhada de outros alunos)

1. **Aluna Jq.:** Há quanto tempo o Sr. Trabalha aqui e como era a escola quando você começou a trabalhar?

**Sr. J.:** *\_23 anos que eu estou aqui...A escola, não existia esse muro, era grama, era uns murinhos assim pra cima, o pessoal era super civilizado, os alunos e as alunas, não tinha esses namorinho, na hora do lanche ela respeitava a gente, fazia uma rodinha de quatro, cinco, ia fazer lição, sentava, deu o sinal levantava pra ir embora, ninguém cabulava, não tinha esses namoros que tem hoje, não tinha briga, era uma maravilha, dava gosto. A turma brigava pra vim estudar aqui nessa escola.*

2. **Aluna Jq:** Quais as principais mudanças ocorridas, que ocorreu, aqui na escola?

**Sr. J.:** *\_A principal mudança que eu acho é vocês, alunos, que vocês evoluiu o mundo mas compreensão não tem. Porque agora, os alunos de hoje, o que eles fazem, ao invés de preservar a escola, eles destroem, destrói tudo e antes não destruía, cuidava da escola, o aluno cuidava da escola. Essa escola era bem vista, era a melhor escola que tinha na redondeza. Continua sendo, mas não é nunca como era. Os alunos que fazia a escola ser boa, os pais fazia ser boa, não é a toa que, o que tem de professor aqui que era aluno nosso.*

3. **Aluna Jq:** Quais os acontecimentos que para o Senhor marcaram a história da escola nesses 30 anos?

**Sr. J.:** *\_São vocês e nós, funcionários. Sempre viu uma melhora, melhora não, a gente não considera isso uma melhora, pois p estudo era mais forte, mais sério do que é hoje. Vocês são um pessoal muito agradável, não vou dizer que não, mas vocês precisa mais um pouco, zelar...Antigamente a gente pintava a escola ninguém pixava a escola, hoje é diferente, não tem nem comparação. O mundo evoluiu, vocês são amigos da gente, são amigos das professoras, mas tem hora que vocês não respeitam as professoras, não respeitam os funcionários, muitos, vocês não, “vocês” é modo de falar, né...vocês me respeitam, é lógico, não são todos, mas a maior parte, né. Então, há uma diferença porque sempre vai mudando o prefeito e em nosso país é assim, menina, em nosso país você nunca vai achar melhora. Esperança que antigamente tinha.....agora você não vê mais esperança. A esperança nossa, o futuro do amanhã é isso aí, é sempre pra o pior. Não adianta se formar, o país não te ajuda.*

4. **Aluna Jq e:** Como é trabalhar hoje aqui na escola, o que você acha?

**Sr. J.:** *\_Como é hoje trabalhar...há uma diferença de ontem pra hoje. Eu sempre trabalhei, eu trabalho há 45 anos já. Eu estou me aposentando agora. Há uma diferença. A pessoa que trabalha, tem obrigação, pode não achar diferença nenhuma de uma diretora para outra. Mas antes era melhor de trabalhar a gete era mais conhecido. Era mais reconhecido, a mão-de-obra nossa era mais reconhecida. Vocês respeitava mais a gente. Graças a Deus a comunidade aqui me adora e eu adoro vocês. Trabalho nessa escola todo esse tempo agradeço a vocês, à mãe de vocês, ao pai, sabe. Tem hora que vocês enchem o saco, tiram a gente do sério né, mas vocês são amigos nossos. Quando o professor dá bronca, não tem bronca de vocês, a professora, o professor, gosta de vocês como se fosse um filho. Parece que não, mas é. Quando a mãe bate no filho é porque o filho errou, não é? A mesma coisa os alunos. Ela dá bronca, mas ela adora vocês. Professora não tem bronca de ninguém. Direção não tem culpa de certas coisas porque eles também são mandados. Sabe, eles tem que cumprir a obrigação deles.Sabe,agora um bom funcionário, como eu sou, eu não posso falar nada. Tem uma pessoa aqui que eu não gosto, detesto. Estou saindo dessa escola por causa dessa pessoa. Então quando chegar essa fita no ouvido da diretora, de muitos aí, o pessoal vai saber quem é. Nem devia falar isso aqui também né, mas eu estou saindo dessa escola por causa dessa pessoa. Por isso eu pedi minha aposentadoria. 45 anos que eu pago INPS. Mas isso não quer dizer nada. O importante é vocês. Eu não queria sair daqui por causa de uma mãe ou por causa de um aluno, eu não...*

5. **Aluna Jq.:** Você gostou de trabalhar aqui?...

**Sr. J.:** *\_Sempre gostei. Ainda não sai por causa de vocês. Mas agora eu tenho vontade de sair. Não por causa de vocês. Vocês têm uma bela de uma escola, boas professoras, uma direção boa, sabe. Muda, a direção não pode ser igual. Umas é mais durona, outras é, sabe, é isso aí...Quem faz a escola são vocês. Eu não posso ser ruim pra você se você é boa pra mim, ela a professora não pode ser ruim pra você se você é bom. Às vezes tem aluno que fala “ é porque eu gosto dela e não gosta de mim”. É o contrario, você fez pra ela gostar de você. O que eu não posso é meter o pau na escola, porque a escola é boa. E na direção também, a direção é boa. Não deixa de um dia dá uma errada, nós também. Nós estamos sujeitos a isso. Mas mágoa assim, só dessa pessoa. Essa magoa é violente mesmo. Mas com saudade de vocês, esse ano eu saio. Ou eu não saio daqui nunca.*

6. **Aluna Jq.:** Tá bom, seu J., obrigada!

## Anexo 13

---

### II. Depoimentos de outros funcionários, coletados pelos alunos.

Textos organizados a partir dos questionários com a ajuda da professora.

#### M., agente de apoio

Trabalha aqui a 7 anos e quando começou a trabalhar, a escola tinha 13 salas – 6 no prédio e 7 no galpão. Para ela, as principais mudanças ocorridas na escola foi a instalação das salas de computação, vídeo e de leitura.

D. M. não lembra de outros acontecimentos marcantes e nunca trabalhou em outra escola.

**Entrevistadora – M. 11 anos**

#### Sra. V., agente de apoio

D. V. trabalha a 7 anos do F. e a escola só tinha 2 andares. As principais mudanças são as duas quadras, nos galpões e nos uniformes. O que mais marcou na história da escola são as atuais aulas de violão, flauta e tudo. Ela falou que a escola já teve 23 diretores durante esses 30 anos.

**Entrevistador – G. 11 anos**

#### Sr. S., inspetor de alunos

Trabalha na escola a 24 anos. Para ele as principais mudanças ocorreram quando mudou o recreio dos alunos que agora se servem durante as refeições. Ele lembra de quando a escola não tinha muro e quando foi instalado o elevador.

**Entrevistador: É. 11 anos**

Quando começou a trabalhar no F., a escola estava com muro quebrado e as janelas. Agora até pichado está. As principais mudanças foram nos muros, na horta, nas janelas e no jardim.

Para o Sr. Silvio, foram muitos os acontecimentos marcantes: “São tantas coisas emocionantes...”

Seu Silvio gosta muito da escola e nesse tempo que trabalha aqui tem se dedicado muito.

**Entrevistadora: Dy. 11 anos**

“Tio” S. trabalha na escola desde 1981. Para ele a maior mudança aconteceu no Recreio (self-service). Antes, não tinha janelas, estava tudo quebrado...

**Entrevistadora: I. 11 anos**

Hoje tem brincadeiras, antes não tinha muro, não tinha quadra. Aconteceram tantas coisas, festas, muitas pessoas que vinham...Alguns acontecimentos ruins que é melhor esquecer.

**Entrevistadora: Tl. 12 anos**

#### V., agente de apoio.

A escola está melhor do que antes. Era uma quadra, agora são duas quadras. Na escola mudou muitas coisas...

**Entrevistador: P. 12 anos - 5ªA**

“Tia” V. trabalha aqui há dois anos. Antes não tinha muro, não tinha quadra. A escola é legal para todas as pessoas.

**Entrevistadora: Tl. 12 anos**

#### Professor V.

Está a 15 anos na escola. Ela era toda de madeira. Para ele o Recreio foi a principal mudança e o acontecimento marcante foi a Reforma da escola.

**Entrevistadora: I. 11 anos**

Há 15 anos na escola, o professor V. diz que era muito bom trabalhar aqui. A principal mudança ocorreu com o Recreio Self-Service. A Reforma melhorou a escola, os muros, os vidros...

**Entrevistadora: K. 11 anos**

## Anexo 14

---

**EMEF AZF**

**História – Profª. Maria**

**Atividade de Pesquisa – Memória e História da Escola AZF – 30 anos**

Nome \_\_\_\_\_ nº \_\_\_\_\_ idade \_\_\_\_\_ 5ª série A

- I. Andar pelo espaço da escola e identificar na construção elementos que mostrem a “ação do tempo”, algum espaço ou objeto que ajude a contar a sua história. Descreva esse espaço ou objeto, desenhe. Converse com um funcionário e peça-lhe para falar sobre a escola desde que trabalha aqui, mudanças, principais acontecimentos, etc.
- II. Use a ficha para anotar os depoimentos dos funcionários e desenhar.
- III. Em casa:

Converse com as pessoas que moram com você, familiares, pais, amigos, vizinhos ou outras pessoas da comunidade e pergunte a elas:

- Há quanto tempo trabalham ou moram em V. Curuçá e por que vieram para este bairro
- Veja se esta pessoa possui fontes sobre a história do bairro ou da escola (fotos, cadernos e livros da época em que estudou, desenhos, boletins, carteirinhas, bilhetes, cartas, etc...) Peça esses documentos emprestado para montarmos um painel na escola.
- Pergunte se ela conhece a história do bairro V. Curuçá / São Miguel / Itaim ( qual a idade desses bairros, acontecimentos interessantes, locais e pessoas importantes na historia dos bairros)
- Como era o bairro há 30 anos quando a escola foi inaugurada
- O que mudou na escola e no bairro desde então
- Peça que lhes conte um acontecimento (ou vários) que elas considerem importantes para a história da escola e do bairro.

**Memória da escola e do bairro.**

**Questionário e depoimentos de ex-alunos e moradores do bairro**

## Anexo 14

---

### EMEF AZF

#### História – Prof<sup>a</sup>. Maria

#### Atividade de Pesquisa – Memória e História da Escola AZF – 30 anos

Questionário elaborado pela professora Maria

Nome: \_\_\_\_\_ Idade \_\_\_\_\_ 5<sup>a</sup>A

Prof<sup>a</sup>. Maria

#### ENTREVISTAS COM EX-ALUNOS DA ESCOLA AZF

A) Nome completo:

\_\_\_\_\_

B) Data de nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Local: \_\_\_\_\_

C) Infância:

Onde passou:

\_\_\_\_\_

Como foi:

\_\_\_\_\_

Há quanto tempo mora no bairro:

\_\_\_\_\_

D) Formação escolar: Memória

- Relação professor aluno: como era
- Lembranças marcantes do período que estudou na escola
- Comemorações ou festas na escola: o que/qual foi marcante para você?
- Leituras: alguma leitura ou algo que você aprendeu que te marcou muito.
- Professores: algum em especial te marcou? Porquê?
- O que mais gostava na escola?

E) Escolha profissional:

- Qual a sua profissão?
- A escola influenciou na escolha?

F) A escola / educação mudou muito se comparada com o período que você estava na escola com os dias atuais?

G) Um conselho aos alunos de hoje.

#### Memória da escola e do bairro.

#### Questionário e depoimentos de ex-alunos e moradores do bairro

## Anexo 14

---

### Depoimentos de ex-alunos e moradores do bairro coletados pelos alunos da 5ªA. Textos organizados a partir dos questionários com a ajuda da professora.

#### L.C.S. 20 anos.

*Passei minha Infância no Jardim Gianneti e foi regular. Moro no bairro há 16 anos, junto com meus pais. No bairro não tinha casas era só chácaras. Hoje asfaltaram as ruas, construiu o final do ônibus, construíram apartamentos, etc.*

*Na escola, a relação professor-aluno era muito difícil. Os acontecimentos que marcaram foram algumas amizades e as festas juninas.*

*Um livro que marcou foi um chamado “Menino de Rua” que a professora pediu para ler. Um professor especial foi o de História, porque ele ensinava muito bem.*

*O que eu mais gostava na escola eram as amizades. Hoje eu sou Auxiliar de Administração mas a escola não influenciou na minha escolha profissional.*

*A escola mudou muito e um conselho que eu dou para os alunos de hoje é:*

*“Dar valor ao estudo e à escola por que lá fora o conhecimento tem de ser muito grande”.*

**Depoimento a aluna M. 11 anos**

#### N. T. S.

*Moro há 6 anos e vim para a Curuçá porque trabalhava perto e estudava perto também. Da escola ainda lembro das provas, da prova de História. Não conheço a história do bairro porque moro há pouco tempo aqui. Hoje a escola mudou porque tem muitas pessoas e os alunos que não respeitam os professores.*

**Depoimento a aluna I. 11 anos**

#### I. G. S.

*Moro aqui há 12 anos, desde 1993. Vim morar na Curuçá porque tem ônibus perto, mercado, farmácia tudo perto e porque é bom e calmo. Antes as ruas não eram asfaltadas. Na escola mudou tudo, os alunos não respeitam os professores e no bairro as casas são boas e a água encanada.*

**Depoimento a aluna I. 11 anos**

#### A.V. S. O.

*Eu moro há 13 anos, desde 08/08/1992. Casei e vim morar aqui porque é calmo. Conheço a história de São Miguel. Começou com uma Capela chamada São Miguel Arcanjo. Nada era asfaltado, não tinha muitas construções.*

**Depoimento a aluna Ig. 11 anos**

## Anexo 15

---

### A origem do bairro

Muitos bairros da cidade de São Paulo surgiram da transformação de aldeamentos indígenas em povoados de brancos. Esse fato, largamente encontrado na formação social brasileira, é um importante elemento que caracteriza a origem histórica de várias cidades brasileiras.

Não se conhece com precisão a data da fundação da aldeia indígena que deu origem ao bairro de São Miguel Paulista. A data mais provável, segundo alguns historiadores, terá sido o ano de 1560. Essa data coincide com a extinção da vila de Santo André da Borda do Campo e a conseqüente transferência de seus moradores para a vila de São Paulo de Piratininga.

Essa súbita invasão de brancos teria causado muito temor entre os índios guaianazes que habitavam a vila de São Paulo e que mantinham relações cordiais com os padres jesuítas. Esse acontecimento causou uma divisão entre eles. Formaram-se, então, dois grupos: os que permaneceram na vila de São Paulo junto com os jesuítas e os dissidentes que migraram rumo a outros locais.

Uma parte dos indígenas dissidentes procurou uma região por eles conhecida como Ururáí e construíram uma aldeia que ficou conhecida como Aldeia de Ururáí. Essa foi a primeira denominação do bairro de São Miguel Paulista.

O Padre José de Anchieta - que chegou no Brasil em 1553, junto com outros jesuítas, ajudou a fundar a vila de São Paulo de Piratininga em 1554. Para dar continuidade ao trabalho de evangelização dos índios, esforçou-se tenazmente para não perder o contato com aqueles índios dissidentes que se afastaram da vila de Piratininga. Tudo parece indicar que ele conseguiu esse intento e, em duas aldeias indígenas próximas, construiu duas pequenas capelas: uma dedicada a São Miguel Arcanjo e outra a Nossa Senhora da Conceição dos Pinheiros. Devido a esse esforço religioso, alguns historiadores consideram Anchieta o fundador dos dois primeiros bairros paulistanos: São Miguel Paulista e Pinheiros.

### Capela de São Miguel

O Padre José de Anchieta - que chegou no Brasil em 1553, junto com outros jesuítas, ajudou a fundar a vila de São Paulo de Piratininga em 1554. Para dar continuidade ao trabalho de evangelização dos índios, esforçou-se tenazmente para não perder o contato com aqueles índios dissidentes que se afastaram da vila de Piratininga. Tudo parece indicar que ele conseguiu esse intento e, em duas aldeias indígenas próximas, construiu duas pequenas capelas: uma dedicada a São Miguel Arcanjo e outra a Nossa Senhora da Conceição dos Pinheiros. Devido a esse esforço religioso, alguns historiadores consideram Anchieta o fundador dos dois primeiros bairros paulistanos: São Miguel Paulista e Pinheiros.

Nas primeiras décadas do século XVII já existia um considerável número de fazendas nas terras de São Miguel de Ururáí que praticavam a agricultura e a pecuária como atividade econômica. Começava, então, a aparecer as primeiras características de um povoado de brancos.

A construção, ou melhor, a reconstrução da Capela, em 18 de julho de 1622, em taipa de pilão, foi inspirada pelo padre João Álvares e executada pelo bandeirante Fernão Munhoz, provavelmente no mesmo local onde havia a capela antiga construída pelos jesuítas nos primórdios da colonização.



## Anexo 17

---

### Igreja de São Miguel Paulista

Localiza-se junto à antiga Rodovia São Paulo - Rio, a 24 km de São Paulo, na velha aldeia de São Miguel, erguida em terras que foram de Ururaí irmão de Tibiriçá. Essas terras foram concedidas em sesmaria, em 1580, aos índios cristãos que abandonaram Piratininga. Ficou aos cuidados dos jesuítas e, a partir de 1698, dos capuchinhos.

Conforme citações do Padre Anchieta, uma capela teria existido ali, erguida entre 1560, tendo sido substituída pela atual, datada de 18 julho de 1622, conforme inscrição na verga da porta principal. Deve-se sua construção ao bandeirante Fernando Munhoz e ao Padre João Álvares.

Trata-se de um exemplar de arquitetura jesuítica dos primeiros tempos, de linhas sóbrias e regulares. Construída em taipa de pilão, é uma capela alpendrada que possuía telhado de duas águas. O alpendre fronteiro, de uma só queda, era sustentado por colunas de tijolos antigos. Foi reparada em 1691, por determinação do conselheiro Diogo Barbosa Rego. Serviu de modelo para a construção da capela, nas proximidades de Santo Ângelo.

No século XVIII, sob orientação dos franciscanos, foi acrescida de um complemento de adobes, que elevou o pé direito de quatro para seis metros. O telhado da nave subiu, deixando em nível inferior a cobertura da típica varanda lateral. Criou-se um espaço para um coro e abriram-se duas janelas acima do telhado de alpendre fronteiro. Em 1927, o telhado foi reformado com assistência de Afonso de E. Taunay.

Depedrada várias vezes, foi restaurada pelo IPAHN de 1939 a 1940. Esta igreja tem sua banca de comunhão, de jacarandá torneado, e alguns retábulos paulistas contemporâneos, são considerados por Lucio Costa “as mais antigas e autênticas expressões conhecidas de arte brasileira”. Seu valor documentário reside no fato de ser uma das poucas capelas alpendradas que subsistem construídas nos primeiros séculos da colonização.



## Anexo 19

Nº	Textos produzidos durante a visita à Capela	Crianças
1	<i>O que mais eu e a Zípora, é o buraco que tem perto da entrada que tem duas portas ao lado que eu acho que é da época de 1622. É de madeira e não é decorado, é para colocar imagens e todos usavam...(escolhemos) porque achamos interessante. (imaginando o espaço) Seria muito útil, por que as pessoas poderiam rezar, eu acho que era melhor por que crê em Deus é muito bom.</i>	Ci. e Z.
2	<i>A moldura de Nossa Senhora de Aparecida (do século) XVII. (É) de barro, é decorado com tinta (era usada) para serimonias. (quem construiu) foi os índios, os padres e os religiosos. Os índios viviam da pesca e a sobrevivência era muito boa...</i>	K. e R.
3	<i>Foi no salão nave principal é mais interessante. É feito de barro em 2004 eles colocaram cimentos para que possa ficar na historia....para fazer mesas os índios...porque é mais ipresionando, seria como centro cultural...</i>	Dy. Gr.
4	<i>O altar: ele é do tempo antigo, foi feita por índios guaianases e tem 383 anos. Ele é feito de madeira ele é decorado com flores. O altar ele é usado para fazer as missas. Ele era usado com os padres. Achamos importantes, seria um pouco esquisito os índios nos olhando, viviam trabalhando, viviam com muita harmonia vindo para a igreja, fazendo suas missas.</i>	T. L. e Gb.
5	<i>Des da época da construção da Capela de barro ela é muito decorada luzes flores e santos para resa muitas pessoas e a Capela não é só bonita por dentro como por fora é tudo lindo lindo. O meu irmão foi batisado aqui nessa igreja. Ela é muito antiga faz 3080 anos e aqui eu si sobre a Capela.</i>	P. e Tl.
6	<i>A igreja é feita e taipa de pilão é decorada com santos. (foi feita) por índios e os padres para resar. (escolhemos) Por que a igreja é um monumento cultural. O passado teria muitas guerras. As pessoas no pregava, não tinha poluição e nem desmatamento.</i>	Rb., M., Ig., Jl., Ls.
7	<i>O espaço que nós escolhemos foi dos Santos São Francisco e Nossa Senhora da Consenção. Foi a imagem que mais marcou a gente. Eu acho que seria lindo muitas pessoas rezando e o padre também.</i>	F. Ir.
	<i>Oi, meu nome é Thamires eu gostei de vir agora e a professora me disse a Capela é um lugar legal e bonito eu fiz tudo que tinha que fazer. Muito obrigado por ta aqui ele foi feito do que?</i>	Th. (12)
8	<i>Oi meu nome é tamires eu aprendi que a capela tem muito o que aperder eu andei em todos os lugares e eu gostei para falar vocês a imagem do santo é uma beleza o santo foi feito com esses material o gesso e tudo o que imagina. Eu gostei desse santo porque ele é jessus e ele tem um anjos atrás. Muito obrigado por tudo professora...</i>	Th. (2º relato)
9	<i>A Capela foi construída no século XVII, de barro de madeira para os índios. Por que ele era mais antigo, foi feito por os índios e também muito importante essa igreja. (Imagino as pessoas) com roupas e coisas da época.</i>	Ir. (11) Db. (14)
10	<i>Esta igreja foi construída em 1622. Ela foi feita de tinta de pilão – barro, capim e estrume. O lugar onde eu e o Bruno escolhemos foi a sacristia e o objeto foi a Nossa Senhora da Conceição eu imagino que era bem diferente de hoje eles estam almetamno a igreja.</i>	D. e B.
11	<i>A capela A reconstrução da capela de São migeul foi feita na data de 18/07/1622. Ela foi feita de capim, barro e strume. Com imagens de santos, flores, com peças antigas e etc. A capela é usada para rezar fazer pedidos para os santos e as flores e as imagens para decorar a capela de São Miguel. A igreja era usada antigamente para celebração, catequese dos índios e depois foi utilizada pelos brancos. Porque todas as peças são muito interessantes e bonitas. (a Capela) Seria mais baixa e com muito mais fontes históricas. As pessoas viviam em casas de barro, não tinha muitos meio de transporte e a capela era o centro da sua aldeia.</i>	Er. (13) e W. (11)
12	<i>O que mais chamou atenção foi o cúbito porque quando você chega lá em cima dá um medo, tudo fica tremendo. Agente escolheu o cúbito porque ele é legal e interessante. O padre ficava no cúbito para as pessoas escutar melhor o padre. As pessoas viviam felizes por ter uma capela perto de suas casas.</i>	S. e L.S.
13	<i>Não escreveram</i>	Al. e Th.

Anexo 20



Th. e Ir.



B. e Er.



Z. e C.



Desenhos – Capela e árvore - Th.

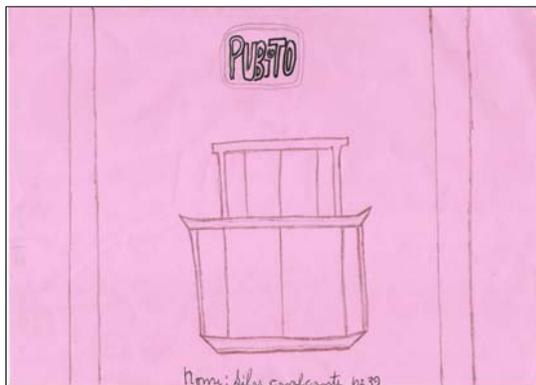


Alguns dos desenhos feitos durante a visita à Capela de São Miguel

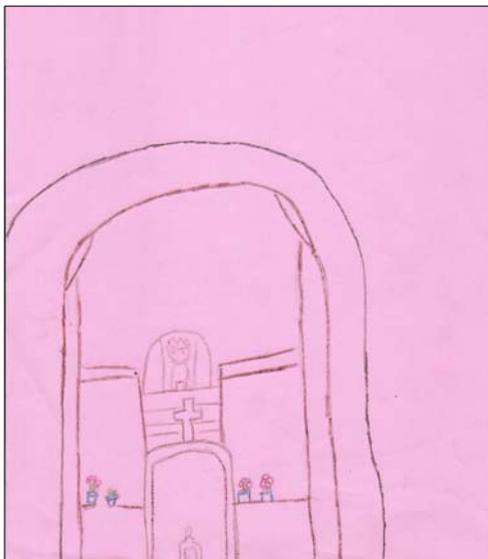


D.

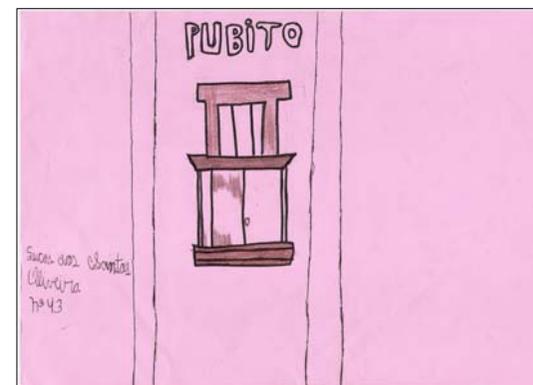
Anexo 20



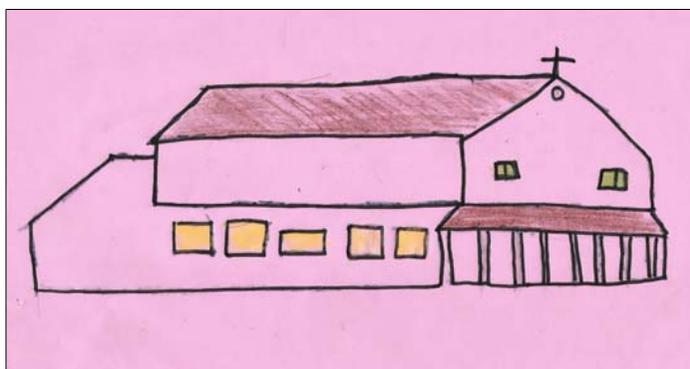
S. e L.S.



An., Cs. e L.



L. S.



R., M. I. e R.

Alguns dos desenhos feitos durante a visita à Capela de São Miguel

## Anexo 21

	Relato sobre o espaço da Capela mais interessou, chamou atenção,	Criança	Parte descrita	Aspecto ressaltado / privilegiado
1	O que mais eu e a Zípora, é o buraco que tem perto da entrada que tem duas portas ao lado que eu acho que é da época de 1622. É de madeira e não é decorado, é para colocar imagens e todos usavam...(escolhemos) porque achamos interessante. (imaginando o espaço) Seria muito útil, por que as pessoas poderiam rezar, eu acho que era melhor por que crê em Deus é muito bom.	Cí.e Z.	Buraco próximo À entrada – seria a pia batismal? Ou Altar lateral?	<i>Função religiosa da capela</i>
2	A moldura de Nossa Senhora de Aparecida (do século) XVII. (É) de barro, é decorado com tinta (era usada) para sermônias. (quem construiu) foi os índios, os padres e os religiosos. Os índios viviam da pesca e a sobrevivência era muito boa...	K. e R.	Imagem	<i>Cotidiano, imagem usada cerimônias; estereotipo do “índio”</i>
3	Foi no salão nave principal é mais interessante. É feito de barro em 2004 eles colocaram cimentos para que possa ficar na historia.para fazer mesas os índios.porque é mais ipresionando, seria como centro cultural.	Dy e Gr.	Salão/paredes	<i>Espaço e cultura; hipótese temporal para mudanças – 2004.</i>
4	O altar: ele é do tempo antigo, foi feita por índios guaianases e tem 383 anos. Ele é feito de madeira ele é decorado com flores. O altar ele é usado para fazer as missas. Ele era usado com os padres. Achamos importantes, seria um pouco esquisito os índios nos olhando, viviam trabalhando, viviam com muita harmonia vindo para a igreja, fazendo suas missas.	Th. L. e Gb.	Altar principal	<i>Antigo, função religiosa, estranhamento – índio trabalho e religião</i>
5	Des da época da construção da Capela de barro ela é muito decorada luzes flores e santos para resa muitas pessoas e a Capela não é só bonita por dentro como por fora é tudo lindo lindo. O meu irmão foi batizado aqui nessa igreja. Ela é muito antiga faz 3080 anos e aqui eu si sobre a Capela.	P. e Tl.	Capela	<i>Beleza, empatia – batismo; antigo – datação 3080...</i>
6	A igreja é feita e taipa de pilão é decorada com santos. (foi feita) por índios e os padres para resar. (escolhemos) Por que a igreja é um monumento cultural. O passado teria muitas guerras. As pessoas no pregava, não tinha poluição e nem desmatamento.	R., M.Ig. JI. L.	Capela	<i>Capela e religiosidade, “monumento”. Passado= ruim &amp; bom – guerra e harmonia</i>
7	O espaço que nós escolhemos foi dos Santos São Francisco e Nossa Senhora da Consenção. Foi a imagem que mais marcou a gente. Eu acho que seria lindo muitas pessoas rezando e o padre também.	Fr. e Ir	Imagens dos Santos	<i>Religioso; agregação em torno da capela</i>
8	Oi, meu nome é Thamires eu gostei de vir agora e a professora me disse a Capela é um lugar legal e bonito eu fiz tudo que tinha que fazer. Muito obrigado por ta aqui ele foi feito do que?	Th. (12)	Capela	
	Oi meu nome é tamires eu aprendi que a capela tem muito o que aperder eu andei em todos os lugares e eu gostei para falar vocês a imagem do santo é uma beleza o santo foi feito com esses material o gesso e tudo o que imagina. Eu gostei desse santo porque ele é jessus e ele tem um anjos atrás. Muito obrigado por tudo professora	Th. (2º relato)	Capela e imagens	<i>Espaço – tudo; santos</i>
9	A Capela foi construída no século XVII, de barro de madeira para os índios. Por que ele era mais antigo, foi feito por os índios e também muito importante essa igreja. (Imagino as pessoas) com roupas e coisas da época.	Ir. (11) D. (14)	Capela	<i>Importância - antigo</i>
10	Esta igreja foi construída em 1622. Ela foi feita de tinta de pilão – barro, capim e estreme. O lugar onde eu e o Bruno escolhemos foi a sacristia e o objeto foi a Nossa Senhora da Conceição eu imagino que era bem diferente de hoje eles estam almetanno a igreja.	D. e B.	Sacristia e imagem de Nossa Senhora	

## Anexo 21

11	<p>A capela</p> <p>A reconstrução da capela de São migeul foi feita na data de 18/07/1622.</p> <p>Ela foi feita de capim, barro e strume.</p> <p>Com imagens de santos, flores, com peças antigas e etc.</p> <p>A capela é usada para rezar fazer pedidos para os santos e as flores e as imagens para decorar a capela de São Miguel. A igreja era usada antigamente para celebração, catequese dos índios e depois foi utilizada pelos brancos.</p> <p>Porque todas as peças são muito interessantes e bonitas. (a Capela) Seria mais baixa e com muito mais fontes históricas. As pessoas viviam em casas de barro, não tinha muitos meio de transporte e a capela era o centro da sua aldeia.</p>	E. (13) e W. (11)	Capela	<p><i>Materials, datação, função do espaço</i></p> <p><i>- catequese</i></p> <p><i>relato/narrativa descritiva</i></p>
12	<p>O que mais chamou atenção foi o cúbito porque quando você chega lá em cima dá um medo, tudo fica tremendo. Agente escolheu o cúbito porque ele é legal e interessante. O padre ficava no cúbito para as pessoas escutar melhor o padre. As pessoas viviam felizes por ter uma capela perto de suas casas.</p>	S.e L. S.	Púbito	<p><i>Púbito alto – sensação, o diferente é legal e interessante.</i></p>
13	Não escreveu	Al. e Th.		

## Anexo 21

### Decomposição e categorização a partir de elementos internos dos textos produzidos durante a visita à Capela.

Função da Capela	Adjetivações dadas a Capela	Expressões que indicam localização no tempo	Materiais e elementos decorativos
<p><b>religiosa</b>, “seria muito útil, por que as pessoas poderiam rezar” (1);</p> <p>muito decorada luzes flores e santos para resa muitas pessoas... ..(5)</p>	Impresionando (3)	Des da época da construção da Capela de barro...(5)	Des da época da construção da <b>Capela de barro</b> ela é <b>muito decorada luzes flores e santos para resa muitas pessoas... ..(5)</b>
Sinal de harmonia na comunidade (4)	e a Capela não é só bonita por dentro como por fora é tudo lindo lindo. ...( 5)	Ela é muito antiga faz 3080 anos e aqui eu si sobre a Capela. ...(5)	A igreja é feita e taipa de pilão é decorada com santos. (6)
(foi feita) por índios e os padres para resar. (6)	(escolhemos) Por que a igreja é um monumento cultural. (6)	A Capela foi construída no século XVII,... Por que ele era mais antigo, foi feito por os índios... (9)	de barro de madeira para os índios. (9)
A capela é usada para rezar fazer pedidos para os santos e as flores e as imagens para decorar a capela de São Miguel. A igreja era usada antigamente para celebração, catequese dos índios e <b>depois foi utilizada pelos brancos.</b> (11)	a Capela é um lugar legal e bonito eu fiz tudo que tinha que fazer (8)	Esta igreja foi construída em 1622. (10)	Ela foi feita de tinta de pilão – barro, capim e estrume. (10)
O padre ficava no cúbito para as pessoas escutar melhor o padre.(12)	...e também muito importante essa igreja. (9)	A reconstrução da capela de São migeul foi feita na data de 18/07/1622...(11)	Ela foi feita de capim, barro e strume. Com imagens de santos, flores, com peças antigas e etc. (11)
	Agente escolheu o cúbito porque ele é legal e interessante. (12)		

## Anexo 21

Índios	Referências ao Passado	Espaços e objetos
“os índios viviam da pesca e a sobrevivência era muito boa” (3)	O passado teria muitas guerras. As pessoas no pregava (brigava), não tinha poluição e nem desmatamento. (6)	<b>Altar</b> O altar: ele é do tempo antigo, foi feita por índios guaianases e tem 383 anos. Ele é feito de madeira ele é decorado com flores. O altar ele é usado para fazer as missas. Ele era usado com os padres. (4)
“Achamos <b>importantes</b> , seria um pouco <b>esquisito os índios nos olhando</b> , viviam trabalhando, viviam com muita <b>harmonia vindo para a igreja</b> , fazendo suas missas...” (4)	Eu acho que seria lindo muitas pessoas rezando e o padre também. (7)  (Imagino as pessoas) com roupas e coisas da época. (9)	<b>Imagens de Santos</b> A moldura de Nossa Senhora de Aparecida (do século XVII. (É) de barro, é decorado com tinta (era usada) para sermônios. (quem construiu) foi os índios, os padres e os religiosos. (2)  O espaço que nós escolhemos foi dos Santos São Francisco e Nossa Senhora da Consenção. Foi a imagem que mais marcou a gente. (7)  a imagem do santo é uma beleza o santo foi feito com esses material o gesso e tudo o que imagina...(8)
	...eu imagino que era bem diferente de hoje eles estavam almetamno a igreja. (10)	<b>“Buraco” – pia batismal ?</b> é o buraco que tem perto da entrada que tem duas portas ao lado que eu acho que é da época de 1622. ...(escolhemos) porque achamos interessante. Seria muito útil, por que as pessoas poderiam rezar...(1)
	...(a Capela) Seria mais baixa e com muito mais fontes históricas. As pessoas viviam em casas de barro, não tinha muitos meio de transporte e a capela era o centro da sua aldeia. (11)	<b>a Sacristia</b> ...e o objeto foi a Nossa Senhora da Conceição (10)
	As pessoas viviam felizes por ter uma capela perto de suas casas...(12)	<b>Púlpito</b> O que mais chamou atenção foi o cúbico (púlpito) porque quando você chega lá em cima dá um medo, tudo fica tremendo.

**Anexo 22**



**Olaria no Parque Paulistano 1920**



**Vendedora Ambulante 1945**



**Abertura Av. Guaraitá - V. Curucá 1951**



**Abertura da Av. Cavoá. Vila Curuçá, 1951**



**Largo da Vila Curuçá por volta de 1945**



**Família no Clube da Nitro Química**

**Atividade: Leitura de imagens – fotografias do bairro entre as décadas de 1930 e 1950**

Anexo 22



Capela 1941



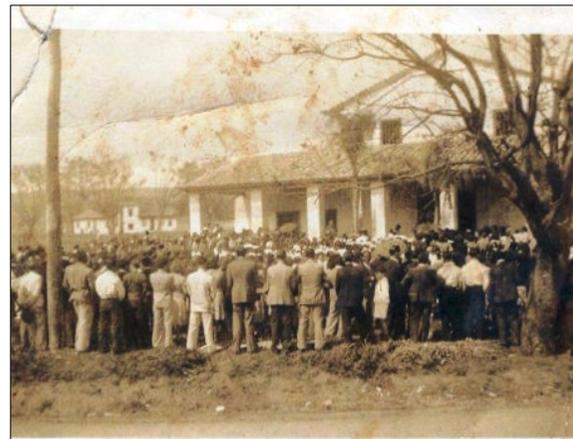
Interior da Capela em 1941



Capela 1941



Procissão na Vila Operária - 1947



Festa na Capela de São Miguel 1941



Largo da Vila Curuçá por volta de 1950

Anexo 22

---



**Cinelândia – Centro de São Miguel - 1950**



**Cemitério de São Miguel s/d**



**Piquenique à margem do rio Tietê**



## Anexo 24

Nº.	Textos produzidos a partir da exposição de imagens (fotografias) do bairro em diferentes épocas	Criança	Imagem
1	<i>A primeira impressão que dá é que ela é muito bonita por dentro e por fora ela é limpinha como por dentro e como por fora que ela é bem cuidada e ela é da cor deisde quando ela foi construída a Capela de São Miguel Arcanjo tem ezatamente 383 anos. Eu escolhi a capela de São Miguel Arcanjo porque ela foi feita por índios chamados guaianazes porque antigamanete os índios eram muito discriminados pelos jesuítas mas quando eles os índios construíram a capela de São Miguel eu acho que eles venceram a discriminação dos jesuítas e o nome de São Miguel Arcanjo é de um anjo chamado Arcanjo. A imagem é de 25/12/1941.</i>	Ig. 11 anos	Capela em 1941
2	<i>A capela de São Miguel paulista em 25/12/1941 no ano era muito importante para as pessoas que já foi la na capela de São Miguel Paulista e já foi muito pessoas que foi interrado la na capela mais de 20 pessoas na capela de São Miguel.</i>	Tl. 12 anos	Capela em 1941
3	<i>Eu escolhi a primeira imagem porque ela é bonita e legal eu gosto de tudo que ela tem dentro e fora e ela era muito antiga e quando a gente tinha que subir la no negocio tinha que subir em cinco para não se não caía com a gente em cima e porque aa gente tinha que subir em cinco porque a madeira estava podre e se subisse mais de cinco de sabava. Fim.</i>	*Th.F. 11 anos	Capela em 1941
4	<i>Capela de São Miguel Arcanjo A imagem que eu escolhi mostra dentro da capela de São Miguel Arcanjo que também...</i>	K. 11 anos	Altar
5	<i>A imagem que eu escolhi mostra dentro da capela de São Miguel Arcanjo que também mostra os três túmulos dos indios é uma igreja de São Migel a ?Capela tem 1948 anos construído.</i>	A. S. 10 anos	Altares
6	<i>300 anos o altar foi construído em 1622. os bancos foram comtruídos muito tempo depois. Os santos foi comtruído.mais os banco de antigamente os bancos da igreja</i>	Tha. 12 anos	altar
7	<i>Eu escolho essa foto porque ela é uma foto que da pra gente imaginar alguma coisa. Por exemplo o altar dá pra saber ter alguma, como é, o que tem. Eu adorei conhecer mesmo por foto. 25/12/1941 essas são as minhas referências sobre o altar.</i>	Jq. 11 anos	Altar
8	<i>Eu escolhi essa imagem porque achei mais, interessante a que me comoveu. Bom, nesta figura tem bancos já antigos mas valem ouro, também tem estátuas eu confesso que achei esquisitas mas são muito interessantes.</i>	Z. 10 anos.	Altar
9	<i>Eu escoli essa foto porque essa foto por que ela me lembra a Capela. A minha impressão foi das madeiras muitos antigas a pintura etc. É essa imagem é do dia 25/12/41 essas são minhas referencias sobre o altar.</i>	Ls. 11 anos	Altar
10	<i>Eu escolhi por que eu achei interessante a imagem de os jesuítas, os dois coqueiros que os ururá esta enterrado...</i>	Al. 12 anos	Capela e 1941
11	<i>Ela a capela 1941 e a foto que mostra a igreja. A igreja é muito antiga a contrução dela que eu acho que é de 1927 mas a capela hoje é muito velha caído aos pedaços. Eu escolhi ela porque eu acho que é mais antiga e que ela tem muito tempo na praça do forró ela no meio é legítimo no fundo e que as duas lateral e mais pra frente ela toda é de madeira ela é mesmo muito antiga mas eu fiquei sabendo que a igreja é para católicos a muito tempo a praça do forró parece que é mais visitada pelos católicos e capela pra se essato olhe para cim(a) e para direita no canco (canto ou banco?) em 2004 e a gente visitou a capela em 15/09/2005 e foi muito legal ir para a capela é muito antiga e já fui lá muitas vezes.</i>	É. 11 anos	Capela 1941
12	<i>Eu escoli a capela, antes de entra nela quando eu vi a frente dela tive um pouco de medo claro porque a capela foi contruida em 1922 passaram al gunsano (alguns anos) e contretaram (completaram?) 380 anos. Igreja de São Miguel.</i>	Gr. 11 anos	Capela em 1941
13	<i>Eu escolhi a frente da capela porque ela é legal por que é um altar na frete e 2 do lado, eu numca vi uma igreja ou caoela assim com 3 altar. A capela de São Miguel Arcanjo tem mais de 383 anos. A igreja de São Miguel a capela mudou muito antes era vela agora já é eletricidade.</i>	Dy. 11 anos	Altar
14	<i>Eu escolhi a imagem dos santos que é muito bonita. Porque é a parte muito importante. E o tempo 25/12/41 é o dia o mês e o ano que tem a imagem. Fim.</i>	Ir. 11 anos	Santos
15	<i>Eu a escolhi porque ela mostra toda a capela e porque você vê a cruz lá em cima e porque vendo a capela daquele jeito da até saudade de voltar lá. (a foto) é do século XX é de 25/12/1941.</i>	W.	Capela
16	<i>A minha impressão é de que naquele tempo eu acho que era tudo da época e não como do dia que agente foi. É eu escolhi a foto quando esta mostrando o</i>	L. S. 11 anos	Altar

## Anexo 24

	<i>altar. Eu escolhi essa foto porque mostra a igreja por dentro e mostra o principal que é o altar e no altar está os santos. A imagem que eu escolho é de 25/12/1941.</i>		
17	<i>Eu escolhi a imagem dos santos por que a onde eles ficavam tinha umas carinhas de anjos. Esta imagem dos santos é de 25/12/41.</i>	Fr. 11 anos	Altar
18	<i>Eu escolhi a igreja de frente porque tem uma imagem e dá para ver as casas muito antigas tem uma coisa na foto tem uma cruz e se você foi a capela você vê que não tem uma cruz. Eu escolhi porque hoje tem um portão e antes não tinha. O tempo da foto é de 25/12/1941.</i>	D. 11 anos	Capela
19	<i>A minha impressão é que o altar da Capela atrás da Nossa Senhora tem desenhos indígenas. Por causa dos desenhos tem 383 anos.</i>	Th. L.	Altars
20	<i>Por eu achei muito interessante essa imagem a da festa da capela e é também a mais velha das outras. Tem 1941 anos.</i>	S. 11 anos	Festa na Capela
21	<i>Igreja São Miguel Paulista A igreja tem 1622 anos de fundamento, o altar principal e o lateral foram reconstruídos a muitos anos (os) bancos aparentam ser muitos velhos e eles são pretos. Ao lado de dentro as paredes ao lado são amareladas mas bem claro, o chão é muito antigo. O altar é original e é meio escuro pela idade, ela é aberta ao público, você pode conhecer. Eu a escolhi porque é muito bonito me chamou a atenção. Esta imagem é de 25/12/41.</i>	M. V. 11 anos	Capela
22	<i>O altar ele foi feito pelos índios guaianases esse altar feito em 1622 e agora tem 383 anos. Ao todo ela me parecesse interessante porque ela me parece interessante ela é do tempo indígenas no ano de 41.</i>	Gb. 13 anos	Altar
23	<i>Eu escolhi a capela de São Miguel Arcanjo porque ela é muito velha e até hoje está em pé apesar de passar por duas reformas. E dentro da capela de São Miguel Arcanjo ela possui em seu interior uma mesa de comunhão considerada uma das coisas mais antigas do Brasil. Eu escolhi ela porque no dia que fui eu achei muito legal e essa imagem é do dia 25/12/41.</i>	Ci. 11 anos	Capela
24	<i>Eu escolhi um lugar dentro da capela onde já tem 1622 anos e onde a foto foi tirada no dia 12 do mês de dezembro ano de 1941. o nome da igreja é São Miguel Arcanjo. Aonde havia três santos; São Miguel arcanjo, São Francisco Nossa Senhora da Aparecida.</i>	An. 10 anos	Altars
25	<i>A imagem é bem bonita ainda estando em (São) Miguel porque a paizão e bonita isso. Eu escoli porque muzamou a tesão pela igreja desatempado erabonita data 25/12/41.</i>	F. 14 anos	
26	<i>Eu escolhi a Igreja de São Miguel porque ela é bonita é uma Igreja é muito importante né não para mim como para todos porque é sagrado muito boa grande e tudo de bom. Quem não gosta de uma igreja bonita grande linda e antiga é as (foto) mas bonita ainda ela é de uma data antiga 15/12/41 muita antiga e mesmo assim continua linda com sempre é isso que eu sei dela.</i>	P. 12 anos	Capela
27	<i>Eu escolhi a foto de São Miguel em 1949 por causa dos carros antigos</i>	Er.	carros
28	<i>Os carros antigos da cidade era o kadilaque o sara e etc. Eu escolhi o carro por causa que era bonito os carros antigamente eles era caro antigamente mas ruas não tinham muito trânsito. Antigamente e eles foram os melhores carros antigamente a cidade era mais vazia. Foi tirada a foto em 1955 (45) em São Miguel Paulista e tinha na foto Cinelândia em São Miguel Paulista na Cinelândia era um lugar que foi fundado em 1955 em São Miguel. História 1. Fim. História 2 – O Cemitério Era o cemitério de São Miguel Paulista 1996 (56) o Cemitério era grande tinha tipo uma casa no cemitério e o cemitério agora é uma escola em 2005. Fim.</i>	L. A. 12 anos.	Carros Cinelândia a  Cemitério
29	<i>Essa imagem tem vários carros tem um lugar que revela fotos que o nome é foto Cinelândia, ali tem uma farmácia e um prédio bem grande. Eu a escolhi porque mostra os carros como era antigamente. Essa imagem é do tempo de 1945.</i>	R. 11 anos	Carros, Cinelândia, a,
30	<i>Eu tenho a impressão que aquela rua está chegando no cemitério cheio de caixão. Eu a escolhi a imagem do cemitério porque é interessante. Bom eu sei de que tempo que é porque não tem data.</i>	L. 11 anos	cemitério
31	<i>Antigamente os carros eram diferentes de hoje. Os carros eram mais diferentes de hoje são mais estranhos.</i>	B. 11 anos	carros
32	<i>Por que algumas lojas que estão na foto ainda existe como não sei o nome mas é uma loja de bolsas também escolhi essa imagem porque contém algumas ajudas para escrever, tem os carros de antigamente e alguns que ainda existem também, essa imagem que eu escolhi é de 1945, existia lá o fotógrafo, escola, massagista, médico, bar, etc. só dei algumas sugestões.</i>	Cs. 12 anos	Cinelândia a Prédio