

**“Eu acho que a janela era para iluminar a casa porque não existia luz naquela época”:
Aprendizagem Histórica nas vozes de crianças da Educação Infantil**

ANDRESSA GARCIA PINHEIRO DE OLIVEIRA*

ORIENTADORA: MARIA AUXILIADORA MOREIRA DOS SANTOS SCHMIDT

Esse trabalho está inserido no âmbito das investigações realizadas no campo da Educação Histórica, e compartilha resultados da dissertação de mestrado intitulada “Aprendizagem histórica na Educação Infantil: possibilidades e perspectivas da Educação Histórica”. As discussões acerca das possibilidades de desenvolvimento do pensamento histórico das crianças pequenas estão fundamentadas em um diálogo estabelecido entre os estudos da pesquisadora Hilary Cooper (2002, 2006, 2012) e a teoria da aprendizagem histórica na perspectiva do desenvolvimento da consciência histórica, do teórico e filósofo da História, Jörn Rüsen (2001, 2010a, 2010b, 2010c, 2012).

Cooper identificou que as crianças têm certa “consciência do passado”, que se constitui por elementos de suas próprias experiências através de “ilustrações de histórias tradicionais e rimas, fotografias de família, prédios antigos, filmes, televisão, locais de patrimônio e lugares de memória” (COOPER, 2012, p.17). A autora aponta a influência sobre a consciência de tempos passados que proporcionam as relações familiares, e o fato de que as crianças estão rodeadas por restos físicos do passado, os quais também formam parte do seu presente (COOPER, 2002).

A pesquisadora propõe o desenvolvimento do pensamento histórico a partir de “linhas do pensamento que estão no centro da investigação histórica”, em um processo de aprendizagem fundamentado em diálogos entre o “aprendizado da História” e as “teorias do aprendizado construtivista” (COOPER, 2006, p.176). Desta forma, seu trabalho indica processos metodológicos sobre o ensino e aprendizagem da História para crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais, pautados no trabalho com fontes históricas. Através do que Cooper denomina um “processo ativo de descoberta do passado” (2006), emergem possibilidades de que as crianças aprendam a pensar historicamente ao aprenderem a buscar evidências, realizar inferências para construir explicações sobre o passado; construir e avaliar interpretações sobre o passado tendo como referência o conceito de multiperspectividade, e nesse

* Professora da rede particular de ensino de Curitiba. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. O desenvolvimento desse trabalho contou com auxílio de bolsa CAPES/REUNI.

XXVII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA

Conhecimento histórico e diálogo social

Natal - RN • 22 a 26 de julho 2013

ANPUH
BRASIL

processo desenvolvam conceitos de tempo que envolvem a utilização da linguagem do tempo, discussão de causas e efeitos, processos de sequencialização e duração. Ela demonstra como é

possível desenvolver, mesmo que de forma embrionária, essas linhas do pensamento histórico com as crianças pequenas.

Não se trata de antecipar aprendizagens, ou apenas de uma preocupação com o que as crianças *venham a ser*, mas porque considera-se que as crianças *são*. Ao buscar compreender a relação que estabelecem e podem estabelecer com o passado, ela lhes dá voz. Desta forma, lança luzes para que possamos compreender os sentidos que dão ao mundo, e como a história enquanto ciência pode contribuir na formação identitária destes sujeitos, na relação que estabelecem consigo e com o outro. Sobre como a relação com o passado relaciona-se com o desenvolvimento de um senso de identidade, ela afirma:

desenvolver uma consciência do passado no contexto de nossas próprias vidas, por meio de histórias sobre o passado mais distante, é importante para a compreensão de quem somos, como nos relacionamos com os outros e sobre as semelhanças e diferenças entre nós. Isso permite que possamos entender a maneira pela qual as pessoas se comportam e possibilita entender suas ações, como elas podem sentir e pensar, porque as coisas acontecem. Tal discussão envolve valores centrais. É essencial que, desde o começo, as crianças aprendam a discutir histórias criticamente, pois “Histórias são o reservatório de valores: mude os indivíduos das histórias e a vida da nação e diga a eles mesmos, e você muda os indivíduos e as nações” (OKRI, 1996)”. (COOPER, 2006, p. 184)

Nesse sentido, “descobrir sobre o passado” e “aprender a discutir histórias criticamente”, demonstram tanto a relevância do caráter didático da História como ciência, quanto a necessidade de pautar o aprendizado histórico em sua ciência de referência. A preocupação com essas questões não se limita apenas no reconhecimento da importância sobre “conhecer” histórias do passado, mas sim, de que o contato com o conhecimento sobre o passado implica na relação que se estabelece com o próprio passado e com a maneira como ele está no presente. Se é esperado que o aprendizado da História seja uma forma de intervenção na relação dos sujeitos com o mundo, que oriente ações na perspectiva de um processo de humanização, de superação de condições objetivas onde se encontram injustiças, desigualdades e preconceitos, é fundamental que se considere desde a mais tenra infância, as *formas* pelas quais se constrói este conhecimento.

As investigações de Hilary Cooper tem como principal referência a perspectiva da Educação Histórica desenvolvida na Inglaterra, na qual a pesquisadora teve e tem um papel fundamental. Pesquisas nesse campo do ensino de história - atualmente desenvolvidas em diversos países-, tem levantado novas questões e apontado novas possibilidades para a aprendizagem histórica, em convergência com os debates realizados no âmbito da filosofia e didática da história. Estas indagações dizem respeito aos ““usos” que os alunos fazem da história em termos da sua orientação temporal” (SCHMIDT; BARCA; GARCIA, 2010a, p.11), sendo uma referência fundamental para tal discussão a teoria da consciência histórica de Jörn Rüsen.

As pesquisas realizadas nesse campo buscam compreender a constituição das ideias históricas de crianças, jovens e professores tendo como referência a própria epistemologia da História. A teoria de Rüsen, que parte das discussões acerca da didática da história, coloca a aprendizagem histórica em um projeto mais amplo, no qual se perspectiva o desenvolvimento da consciência histórica. De acordo com Rüsen (2001) a consciência histórica é a suma das operações mentais com as quais os seres humanos se orientam no fluxo do tempo. É um processo de atribuição de sentido a experiência humana no tempo, em que ocorre um processo de *experiência, interpretação e orientação*, para esse autor

A atividade da consciência histórica pode ser considerada como aprendizado histórico quando produza a ampliação da experiência do passado humano, aumento da competência para a interpretação histórica dessa experiência e reforço da capacidade de inserir e utilizar interpretações históricas no quadro de orientação da vida prática. (RÜSEN, 2010b, p. 110)

O desenvolvimento desses processos do pensamento histórico – ou consciência histórica -, a partir dos princípios e formas determinantes da história como ciência, conferem ao direcionamento do saber histórico um valor formativo, ou seja, “um modo de recepcionar esse saber, de lidar com ele, de tomar posicionamento quanto a ele, de utilizá-lo” (RÜSEN, 2010b, p. 101). Para Rüsen, a pretensão da racionalidade histórica é eficaz na prática como formação histórica, como desenvolvimento da competência narrativa (*experiência, interpretação e orientação*) da consciência histórica. Essas estão *correlacionadas*, e podem ser compreendidas como as três dimensões de aprendizado da formação histórica (RÜSEN, 2010b, p. 103; RÜSEN, 2010a, p. 114).

Nesta perspectiva a operação que se refere a *experiência*, ou *percepção*, deve envolver a busca do conteúdo empírico do saber histórico, e a experiência da antiguidade do passado tornar-se consciente, abrindo o potencial futuro do presente. O caráter histórico de algo então não consiste apenas em ter ocorrido no passado, mas numa determinada qualidade temporal que distingue o passado qualitativamente do presente; ele é passado em relação ao tempo presente e de alguma forma permanece como passado, neste. É o desenvolvimento do olhar histórico voltado à alteridade do passado, capaz de sensibilizar a consciência para a especificidade de seu tempo presente (RÜSEN, 2010b, p. 111, 112, 113; 2010a, p.85, 86).

O passado somente será aprendido quando for experimentado historicamente e quando for distinguido o passado do presente. A experiência histórica deixa, ao mesmo tempo, o presente passar pelo passado, e isto se torna presente “histórico”. Esse presente possui uma qualidade temporal própria, que pode ser ressaltada por aqueles que pertencem ao verdadeiro presente (por exemplo, quando as crianças descobrem que o tempo que representava seus avôs, quando contam da sua própria infância, é outro). (RÜSEN, 2012, p. 87)

A dimensão *interpretativa* no processo de aprendizagem da formação histórica, aumenta a competência para encontrar *significado* ao transformar o aumento da experiência em uma mudança produtiva do modelo de interpretação. “Tais modelos ou padrões de interpretação integram diferentes tipos de conhecimento e experiência do passado humano em um todo abrangente – ou seja, uma 'imagem da história'. Eles dão aos fatos 'significado' histórico” (RÜSEN, 2010a, p.86). Nesse processo, os modelos de interpretação são utilizados no processamento da experiência e da organização do saber, colocam-se em movimento, tornam-se flexíveis, conscientemente refletidos e argumentativamente utilizáveis; colocando o saber histórico em *perspectiva*, na qual esta pode ser demonstrada e até modificada argumentativamente (RÜSEN, 2010b, p.114, 115).

A competência de *orientação* através do aprendizado histórico, pode ser descrita como a capacidade de perceber a historicidade do próprio eu e de seu mundo, reconhecendo as chances de formação existentes em si e em seu agir. Os elementos históricos específicos presentes na interpretação humana que os sujeitos tem de si e de seu mundo, referem-se aos lados diacrônicos internos (identidade) e externos (práxis) de orientar a própria existência, e devem ser aprendidos (RÜSEN, 2010a, p.88, 2010b p. 116,117).

Pelo lado externo subentende-se o significado abrangente do passado, presente e futuro dado às mudanças temporais nas circunstâncias e nas relações das vidas humanas: a este lado pertencem os componentes essenciais da ação intencional – ou seja, as perspectivas de futuro sustentadas pela experiência. Pelo lado interno compreende-se a auto-conceituação temporal dos sujeitos pela qual se compreendem e se expressam a respeito das mudanças temporais em suas vidas. Por esse conceito eles permanecem os mesmos, apesar das transformações do seu mundo. A “identidade histórica” é o termo comum para a consistência diacrônica dos sujeitos no curso do tempo. Essa identidade é especificamente histórica quando suas dimensões temporais ultrapassam as fronteiras da sua própria vida e a finitude dos indivíduos é superada por meio da memória. (RÜSEN, 2010a, p.88)

A teoria de Rüsen defende que a racionalidade histórica, a contribuição da história enquanto ciência, está na possibilidade de orientar os sujeitos no tempo. Desta forma, a consciência histórica, na qual os seres humanos articulam esse nexos temporal significativo entre passado, presente e futuro no intuito de orientar suas ações e compreender-se no fluxo do tempo, pode desenvolver-se como formação histórica a partir dos processos de aprendizado histórico que conferem a história, racionalidade. Desta forma, o papel formativo da aprendizagem histórica é percebido como um processo de formação histórica que tem como perspectiva o processo de humanização. Segundo Rüsen, as qualidades racionais dos conteúdos rememorados pela consciência histórica

consistem em todos os processos do passado que venham a ser qualificados como humanização: a supressão da necessidade, do sofrimento, da dor, da opressão e da exploração; a libertação dos sujeitos para a autonomia; a elaboração de padrões racionais de argumentação; a liberação das relações dos homens entre si e no mundo no

jogo das carências dos sentidos, e muito mais. São racionais as memórias históricas que preservam esses processos ou evidenciam suas faltas e falhas no passado. (RÜSEN, 2010b, p. 124)

O autor enfatiza que formação histórica, não é um componente fixo de orientação temporal, que se “adquire” e se passa a “possuir”, mas sim, que está relacionada a reelaboração contínua das experiências correntes que a vida prática demanda no tempo. Afirma ainda que “aprender é a elaboração da experiência na competência interpretativa e ativa, e a formação histórica nada mais é do que uma capacidade de aprendizado especialmente desenvolvida” (RÜSEN, 2010b, p. 104).

Essa matriz teórica de Rüsen, tem sido fertilizada por estudos empíricos que apontam para as possibilidades de constituição de uma metodologia da aprendizagem histórica na perspectiva do desenvolvimento da consciência histórica. No que diz respeito a educação das crianças pequenas, é possível avançar nessa questão ao dialogar a teoria de Rüsen aos estudos realizados pela pesquisadora Hilary Cooper. Estes elementos ampliam a importância e a necessidade de investigações que se preocupem com *o que* as crianças sabem sobre o passado, mas principalmente *como* elas sabem, que relações estabelecem com o passado e atribuem sentido, abrindo possibilidades para que esses conhecimentos sejam mediados por um processo de aprendizagem histórica que contribua com a formação histórica inicial das crianças.

Pressupostos metodológicos

Como parte da pesquisa de mestrado, foi realizada uma investigação sobre o pensamento histórico de crianças entre 4 e 6 anos, no contexto de uma turma de “pré II” (9 meninas e 21 meninos), em um centro de Educação Infantil conveniado a rede municipal de Curitiba, realizada em colaboração com as professoras Emília e Mafalda. Como trabalho que integra o âmbito das pesquisas realizadas pelo LAPEDUH-UFPR, conflui os campos da Didática da história, como ciência da aprendizagem histórica, e suas inter-relações com o campo educacional, buscando desenvolver métodos e técnicas de pesquisa referenciados nos princípios investigativos da pesquisa qualitativa.

A pesquisadora Tânia Braga Garcia, em seu texto “Relações entre ensino e aprendizagem histórica: desafios para a pesquisa em Educação Histórica” (2009) aponta elementos privilegiados na perspectiva de investigações realizadas pelo Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH-UFPR). Entre eles, constam a compreensão de “construção social da escola”, em que a pesquisa sobre a escola deva reconhecer que ao lado de uma existência documentada, há uma outra “existência não documentada, através da qual a escola toma forma material, ganha vida”

(EZPELETA e ROCKWELL, 1989, p. 13 apud GARCIA, 2009, p.105); a aproximação dos âmbitos formais de educação por meio de estudos empíricos, que busquem a produção de estratégias e instrumentos de trabalho de campo “que permitam ao pesquisador conhecer os significados que os sujeitos no universo da escola – particularmente professores e alunos – atribuem às ações relacionadas ao ensino e à aprendizagem” (2009, p. 105); a compreensão de que a pesquisa em ensino cumpre seu objetivo de contribuir para a transformação nas práticas educacionais quando sustentada por princípios colaborativos, abrindo a possibilidade para os professores da escola básica também produzirem suas investigações e socializar seus resultados em grupos de investigadores (2009, p. 105).

Com isso, a investigação no campo empírico, que esteve voltada a identificação dos elementos do pensamento histórico das crianças, inicialmente centrava sua metodologia na observação participante; no entanto, em seu percurso encontrou possibilidade de integrar preceitos da pesquisa colaborativa, o que ampliou a oportunidade de buscar os significados a respeito das relações de ensino e aprendizagem da história, com a aproximação de saberes docentes e as questões que envolviam a investigação acadêmica. No próximo tópico será elementos do pensamento histórico de que crianças que participaram da pesquisa, no contexto de uma das atividades realizadas em colaboração com as professoras, que consistiu em uma roda de conversa sobre uma visita realizada ao museu Alfredo Andersen (Curitiba-PR).

Experiência e interpretação do passado a partir de um patrimônio histórico

Hilary Cooper (2006) aponta para a relevância da descoberta do passado pelas crianças a partir de fontes históricas, do processo de aprender a indagá-las e pensar sobre os significados que tiveram para as pessoas que as produziram e utilizaram. Para Jörn Rüsen, a relação com os fatos e evidências a partir de fontes históricas, é ainda o que pode possibilitar significar o presente através do passado, através do entendimento de mudança temporal, “olhar para o passado, pois no presente você vive a experiência de mudança temporal” (RÜSEN, 2013, p. 07).

De acordo com as professoras colaboradoras da investigação, a relação das crianças com o passado não era algo observado ou explorado no decorrer das práticas educativas. As atividades de “rodas de apreciação¹” com reprodução de obras de arte, voltavam-se principalmente a identificação

1 De acordo com o documento “caderno pedagógico Oralidade”, produzido pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba – Departamento de Educação Infantil (2009), as rodas de apreciação devem possibilitar “a exploração de materiais diversos, como gravuras, imagens de obras de arte, fotografias, desenhos, gibis, livros, etc., despertando a curiosidade infantil e desafiando as crianças a realizarem a leitura de imagens, que favorece o desenvolvimento da observação e da sensibilização” (CURITIBA, 2009, p. 37)

de aspectos relacionados a linguagem artística-visual e ao desenvolvimento da linguagem oral, e não havia a intenção de trabalhar as obras de arte quanto à expressão e aos significados de algo sobre a experiência humana do passado. Como parte das atividades voltadas a linguagem artística-visual, foi realizada uma visita ao museu Alfredo Andersen. A professora Emília estava realizando um curso nessa área e através dele visitou museus e galerias de arte, o que oportunizou levar as crianças a conhecerem o referido local. Com isso, elas puderam entrar em contato com uma “história real sobre o passado” acompanhada de outros vestígios. A relação das crianças com essa experiência pôde ser analisada durante uma roda de conversa sobre a visita, desenvolvida em colaboração.

Ao chegar ao museu, as crianças assistiram a um teatro de bonecos sobre a história da vida do artista. Ao final, lhes contaram que a casa em que iriam visitar as obras, havia sido também o lugar em que Alfredo Andersen morou. Em seguida, elas foram divididas em dois grupos, cada um guiado por um monitor do próprio local, a pesquisadora acompanhou o grupo que estava com a professora Mafalda. As crianças pareciam desapontadas por não encontrarem nos espaços “a casa do Alfredo”, mas sim, paredes brancas e quadros de outros artistas. Erick, ao ver um banquinho de madeira envernizado, me perguntou se era a mesa de Andersen, outras crianças que estavam próximas disseram que não era a cadeira, e sim o banco dele. Sugeri então que perguntassem a monitora:

MONITORA: Não, não era. Isso aqui foi colocado porque aquela pintura foi feita ao vivo. Aí o artista veio, pintou e todo mundo que estava aqui viu. Mas não é do Alfredo não, mas tem. Só que está guardada, é que depende, quando monta a exposição aí as pessoas falam “a gente vai botar coisas do Alfredo Andersen, agora a gente vai botar só quadros”.

Erick: Mas o Alfredo Andersen quando era pequenininho morava aqui?

MONITORA: Sim, essa é a casa dele. Essa aqui, ele morou aqui. Aqui era o atelier dele, aqui ele recebia os alunos dele e dava aula de arte. E lá embaixo ele morou de verdade. Quando ele estava vivo ele morou mesmo. Aí a gente vai conhecer a casa dele, a parte de baixo, a parte de cima a gente já conheceu, e a gente vai conhecer a parte de baixo. Aí eu falo para vocês onde que era a sala, onde que era cozinha, onde que era o quarto dele. Beleza? Hoje virou tudo museu, mas na época.

Maria: Onde que era o quarto da menina?

MONITORA: Oi? Isso mesmo. Onde era o quarto das meninas, das filhas dele.

Jorge: Ele tinha filho?

MONITORA: Ele teve quatro filhos. Dois meninos e duas meninas. (...) (Transcrição da gravação em áudio -21/09/2012)

Alfredo Andersen, se mudou aos 55 anos para a casa que posteriormente se tornou o museu. O fato de as crianças perguntarem sobre quando ele era pequenininho, ou sobre “as crianças”- seus filhos, pode indicar o interesse delas por outros sujeitos, mesmo os de outros tempos, que se aproximam ou correspondam as suas próprias experiências, no caso, de ser criança.

O espaço térreo havia sido modificado para acomodar as exposições e, desta forma, também

não tinha aspecto de “casa”. No entanto, a monitora dava vida à imaginação das crianças ao contar-lhes como havia sido usado cada espaço, e as histórias que guardavam os quadros feitos pelo artista. Havia ainda uma vitrine com seus objetos pessoais.

Uma questão exposta pela guia rendeu, durante a roda de conversa sobre a visita, perguntas, suposições e *imaginação histórica* para preencher as *lacunas* levantadas pelas crianças; se tratava da “janela de restauro”. No fragmento abaixo, consta a explicação dada pela monitora; sem que as crianças fizessem perguntas anteriormente ou posteriormente:

MONITORA: Agora o que eu quero mostrar para vocês, é essa sala aqui olha. Antigamente aqui ficava o quarto dos filhos dele, dos meninos como ele chamava. E daí, não era branca a parede. Era toda decorada com essa pintura. Aí quando virou museu, a gente pintou tudo de branco. Por quê? Porque se você coloca um quadro em uma parede branca aí ele vai ter destaque. Imagina agora, vocês conseguem imaginar essa parede toda pintada e daí eu vou e coloco um quadro? Não vai aparecer nada. Ninguém sabe se vai olhar para a pintura da parede, se vai olhar para o quadro, o que que vai olhar. Só que quando eles foram montar o museu, isso aqui chama “janela de restauro”, que é um testemunho de como era a pintura antigamente, né. Então antigamente era tudo pintado, a parede inteira. Mas hoje em dia é tudo branco porque virou museu. Beleza?

(Transcrição da gravação em áudio -21/09/2012)

No dia letivo seguinte a visita (segunda feira), foi realizada uma roda de conversa com a “turma do pré II” sobre a visita ao museu, coordenada pela professora Mafalda. A docente iniciou, perguntando às crianças o que elas haviam visto no museu; Rosa disse que haviam visto “*muitas esculturas bonitas, um monte de esculturas feitas pelos alunos do Alfredo Andersen*”, outras crianças mencionaram o teatro. A professora Mafalda perguntou então, sobre o que tratava o teatro:

Jorge: Ele queria ser pintor!

Professora Mafalda: Olha o Ernesto quer falar. Fala Ernesto.

Ernesto: Que o pai dele não deixava, ele queria que ele fosse marinheiro, mas ele não queria, ele queria ser pintor

Professora Mafalda: Ah, era o sonho dele né

Calvin: eles foram viajar

Professora Mafalda: Ah eles foram viajar. Fala Ana (...)

Ana: As escultura, tinha uma parte das parede que eles descobriram que era uma janela, só que não tinha janela, não tinha vidros.

Ernesto: É, só tinha marcas!

(Transcrição da gravação em áudio -21/09/2012)

Ana se referia, a janela de restauro. No grupo que acompanhei, as crianças ouviram a explicação da monitora sem fazer perguntas quanto a isso; no entanto parece ter sido uma dúvida de várias crianças o fato de aquela janela ser tão “diferente”. Perguntei a eles, se lembravam o que era aquilo e muitos tentavam responder e fazer comentários ao mesmo tempo:

Pesquisadora Andressa: Vocês lembram o que era é isso gente?

(crianças falam ao mesmo tempo)

Erick: a gente veu a casa do Alfredo Andersen

Pesquisadora Andressa: Vocês lembram o que era aquela janela? Porque que ela chama aquilo de janela?

Rosa: aquela era uma janela de cristal

Pesquisadora Andressa: Era uma janela aquilo mesmo? Que nem essa daqui que dá pra rua?

Crianças: Não!!!

Ernesto: Era que nem uma... Que nem uma... porta! E tinha um monte de marca e também um monte de folha e também tinha... e era quadrado e também tinha umas retângulos.

Rosa (só ouvi na transcrição): Era pra respirar

Pesquisadora Andressa: Vocês lembram que cor que era a parede inteira da casa?

Crianças : “branca”

Pesquisadora Andressa: E ela sempre foi branca?

Crianças: “Não”, “Sim” (ao mesmo tempo)

Miguel: Porque eles pintaram ela de branca, e depois... verde e depois e vermelha.(...)

Erick: Tinha uma casa...

Jorge: Porque a casa deles já tavam velha

(Transcrição da gravação em áudio -24/09/2012)

As crianças foram construindo suas explicações de acordo com o que viram, ouviram e interpretaram sobre o fato de existir no local uma janela de restauro. A conversa prosseguiu, com as crianças contando sobre os quadros, objetos, como foram até lá, Cristina contou que já havia pintado sua mão na tinta que tinha na casa de seu avô, outros falaram sobre o teatro, e cerca de dez minutos depois, em meio a outros assuntos, Rosa, que até então não havia mais participado da “roda”, voltou a questão da janela, lançando outra hipótese para a questão:

Professora Mafalda: Fala Rosa, a Rosa está com a mão levantada

Rosa: Eu acho que a janela era para iluminar a casa porque eles não existia luz naquela época.

Pesquisadora Andressa: Como que é Rosa?

Professora Mafalda: Olha lá a Rosa tá falando pré II!

Rosa: Aquela janela era para respirar e pra sair sol, porque não existia luz naquela época, então aquela janelona servia pra respirar e pra bater sol dentro das casas.

(Transcrição da gravação em áudio -24/09/2012)

Rosa parecia não ter compreendido de que janela estávamos falando, e continuou pensando sobre a janela que lhe havia chamado a atenção. Durante a roda de conversa, ninguém havia mencionado a ideia de que “naquela época” não existia luz elétrica, e ficamos muito surpresas com o seu comentário. A partir da questão levantada por Ana, e debatida com as crianças, Rosa “criou um novo problema” e também uma “explicação histórica” para sua questão. Realizou esse processo, a partir das *evidências* que dispunha (talvez o tamanho da janela, o fato de a casa ser antiga), o *saber histórico* que possuía (nem sempre existiu luz elétrica), e sua *imaginação histórica*, para preencher as lacunas que constituíam o problema que percebeu.

De acordo com Rüsen, “o aprendizado histórico, inserido na dimensão da experiência, torna-se um processo de formação, sempre que tenha constituído determinada competência experiencial” (2010b, p. 112). Com isso, ele aponta o processo em que as experiências históricas são conscientes,

em que o movimento de busca do conteúdo empírico do saber histórico nasce do próprio sujeito, “de sua curiosidade empírica”. É possível apontar que a explicação construída por Rosa, indica um processo de desenvolvimento da cognição histórica, em que a dimensão da experiência histórica transita do lado passivo ao ativo:

Algo se impõe, de fora, à consciência, mas é esta que, ao registrá-lo, o processa com recursos interpretativos próprios, fazendo-o perceptível e cognoscível. O processo de transformação da experiência, no qual o aprendizado se torna formação, é uma transferência da ênfase do lado passivo para o ativo. O sujeito transcende seus próprios limites e os do saber histórico que lhe é dado e põe-se a busca de novas experiências históricas. Nesse movimento, ele agrega a si novas dimensões da experiência histórica, correspondentes a seus próprios interesses, aspirações e esperanças. (RÜSEN, 2012b, p. 112)

Dando sequência a roda de conversa, perguntei as crianças como elas achavam que era viver quando não tinha luz elétrica. Várias crianças queriam responder, fazer comentários, ou conversar entre elas. Rosa respondeu “Eu acho que de noite era muito escuro andar nas casas, daí eles acendiam velas”, mais uma vez revelou pensar o passado a partir de sua qualidade temporal, lançando uma hipótese sobre como as pessoas agiam, em um contexto diferente do que ela possui no presente. Perguntei então o que as crianças faziam de noite em suas casas:

Rosa: A gente acende as luzes, porque agora existe luz.
Carlos: A gente dorme, janta
Miguel: escova os dentes
Criança: A gente dorme, escova os dentes, janta.
Pesquisadora Andressa: E vocês brincam o que mais vocês fazem?
Rosa: Espera a barriga baixar.
 (Transcrição da gravação em áudio -24/09/2012)

Então perguntei o que achavam que Alfredo Andersen, fazia durante a noite:

Jorge: Dormia.
Pesquisadora Andressa: Será que ele só dormia? O que será que eles faziam para se divertir
Jorge: Eles brincava.
(crianças: eu quero falar, eu quero falar!!)
Pesquisadora Andressa: Brincavam. E do que podia ser?
Ana: Ele ficava pintando os quadros delas enquanto elas brincava de noite.
Pesquisadora Andressa: à luz de velas será, porque não tinha energia elétrica?
Ana: é.
 (Transcrição da gravação em áudio -24/09/2012)

Ana já havia comentado sobre a história contada pelo monitora, a respeito do quadro em que Andersen retratou suas filhas, e agora passava a integrar esse fato para imaginar como eram as noites, em uma época em que não havia luz elétrica. Ideia reforçada por mim, e que foi questionada por Ernesto, o qual referenciou sua opinião em outra evidência: a casa tinha lâmpadas, logo, também possuía energia elétrica.

Ana: Ele ficava pintando os quadros delas enquanto elas brincava de noite.
Pesquisadora Andressa: à luz de velas será, porque não tinha energia elétrica?

Ana: é.
*Ernesto: **tinha sim***
Rosa: não tinha não
Professora Mafalda: Não naquela época não tinha não.
Ana: Não tinha não.
Pesquisadora Andressa: Será que tinha?
*Ernesto: **Então porque tinha aquelas luzes?***
Professora Mafalda: Quais luzes?
*Ernesto: **Aquela lá!***
Professora Mafalda: Não, mas aquelas luzes eles colocaram depois né.
*Pesquisadora Andressa: **As lâmpadas?***
Ernesto: é
*Rosa: **É aquelas lâmpadas eles colocaram depois, só pra iluminar o museu.***
 (Transcrição da gravação em áudio -24/09/2012)

Ernesto pensou sobre a suposição da colega, que já havia sido levada em frente pela pesquisadora e pela professora, e já era compartilhada por todos como uma interpretação “plausível” e até mesmo “verdadeira” sobre o motivo das janelas serem grandes, e, conseqüentemente, como um dado que estava a nos fazer imaginar como poderia ter sido a vida de Alfredo e sua família. Mesmo sob toda “pressão” que poderia representar “a maioria”, o menino de cinco anos desconstruiu a versão anterior, demonstrando a partir de uma evidência, que o que pensávamos poderia ser um equívoco, o que provavelmente era.

Nascido em 1860, Alfredo pode ter vivido grande parte de sua vida sem ter conhecido energia elétrica; no entanto, se mudou de Paranaguá para Curitiba nos primeiros anos do século XX, período em que em Curitiba iniciava o processo de utilização da energia elétrica. Quando se mudou para a casa em que hoje é o museu, em 1915, sendo a residência na região do centro histórico de Curitiba, e Andersen, um artista renomado e bem sucedido, é provável que mesmo que a luz elétrica não fosse algo popular, ele já a tivesse.

Assim, Ernesto apresentou um modelo de interpretação histórica, que rompeu com o dogmatismo de que “a história” da pesquisadora, da colega, ou da professora, era a única possível e verdadeira, ao colocar o saber histórico em perspectiva. Demonstrando, mesmo que de forma embrionária, uma forma de argumentação, que não era apenas pela negação, por um exemplo do passado, ou pela tradição, mas sim, pela identificação de uma evidência.

Durante a roda de conversa, as crianças falaram também sobre as obras de arte contemporâneas, suas cores e as figuras de animais, mas sobretudo comentavam aquilo que era relativo à história de Alfredo Andersen, a partir da narrativa contada através do teatro, das histórias sobre seus quadros, dos objetos da vitrine e da “casa” em que ele havia morado e que passou a ser o museu. A partir destes vestígios, as crianças narravam, mesmo que de forma fragmentada, suas interpretações sobre a vida do artista.

A relação de interesse pela “história” do artista, a partir de uma relação emocional com os

sujeitos nela envolvida, pôde ser percebida em diversos comentários. É possível apontar que a combinação entre a narrativa e o apelo estético da obra, possa ter envolvido as crianças de modo a se interessarem, pensarem e compartilharem sentimentos com uma história “verdadeira” sobre sujeitos do passado, construído sobre ela suas próprias interpretações. Como no caso de Ana, que parecia ter se compadecido com a história de um quadro, que segundo a monitora, era um “pouco borrado” porque Andersen não havia terminado de pintar. Ele havia chamado a atenção de uma de suas filhas para ajeitar a postura enquanto brincava; ela não obedeceu, então ele resolveu pintá-la para que visse o quanto ficava feia, o que a deixou muito triste e o fez parar de pintar, deixando o quadro por terminar. Sobre isso, as crianças comentaram:

Ana: Sabia que tinha uns quadros, e ele pintou a filha dele toda torta

Professora Mafalda: Toda torta, ele pintou a filha dele toda torta

Ana: e ela borrou tudo

Professora Mafalda: Será que ela borrou tudo?

Thierry: é que ela chorou

Professora Mafalda : Ela chorou Thierry? E daí o pai dela fez o que?

Crianças: (falam ao mesmo tempo)

Professora Mafalda: Ele parou de pintar né, porque ela começou chorar. Por isso que ficou daquele jeito. (Prof. Respondeu de acordo com as crianças falaram)

Djulia: Ele ficou com dó dela.

(Transcrição da gravação em áudio -24/09/2012)

A relação das crianças com a experiência do passado, a partir dessas fontes, parece ter lhes feito compartilhar sentimentos com os sujeitos de outros tempos, sendo passível de ser compreendida como “se colocar no lugar deles”, por estar próximo de suas próprias experiências.

Interpretações sobre a vida de Alfredo, também foram construídas a partir de seus objetos pessoais expostos na vitrine. Erick disse que “tem muitas coisas que eles usavam”, Rosa, disse que “o Alfredo Andersen morreu de tanto fumar”, pois a monitora havia lhes contado que alguns objetos eram relacionados e esse seu costume, no entanto, sem mencionar a razão de sua morte.

A visita ao museu estaria, inicialmente, voltada à aprendizagens relacionadas a linguagem artística-visual. É possível apontar, que a forma como a professora Mafalda encaminhou a roda de conversa, abrindo espaço para que as crianças conversassem sobre aquilo que acharam interessante, e junto com a pesquisadora, se surpreendendo com suas respostas e buscando explorá-las, para além do conhecimento de linguagem artística visual, tornou possível que crianças narrassem, levantassem hipóteses, imaginassem historicamente, discordassem e apresentassem suas versões, mobilizando processos relacionados a cognição histórica.

Considerações finais

Através de práticas educativas constituídas em colaboração, foi possível abordar de forma intencional o passado, com vistas a identificar as ideias históricas das crianças. Esse artigo voltou-se a uma dessas atividades, a roda de conversa sobre a visita ao museu Alfredo Andersen. Com isso, foi possível oportunizar as crianças a entrarem em contato com a *experiência do passado* por meio de *fontes históricas*, tais quais: narrativa através do teatro de bonecos sobre a história de Alfredo Andersen, casa onde o artista viveu, seus objetos pessoais, quadros – e narrativas sobre estes.

É possível apontar que crianças, entre quatro e seis anos de idade, que participaram da pesquisa, demonstram ideias sobre a experiência humana no tempo, reconhecendo que a passagem do tempo incide em mudanças. Foi possível perceber que diferem entre o que acreditam “realmente ter acontecido” e o que é “fantasia”, demonstrando interesse por histórias “verdadeiras” sobre o passado, principalmente quando envolvem “outras crianças”, e são capazes de pensar o passado buscando aspectos que caracterizam sua alteridade temporal, imaginando historicamente como poderia ter sido determinada situação no passado.

Em comparação a outras atividades, pode ser constatado que houve uma diferença qualitativa na forma como as crianças correspondem ao abordar fatos do passado com e sem a possibilidade de buscarem evidências nas fontes históricas. O trabalho com as fontes parece despertar nas crianças “o fascínio pelo passado”, o que de acordo com Rüsen “pertence aos impulsos mais importantes de aprender história” (RÜSEN, 2010b, p. 112). Elas são capazes de superar “o impulso gerado pela fascinação”, ao buscar interpretar esse passado, buscando evidências, fazendo perguntas, e construindo explicações.

Crianças demonstraram buscar nas evidências, elementos para avaliar a plausibilidade de suposições acerca do passado, e para construir suas interpretações; revelando uma posição ativa e não passiva diante da explicação histórica fornecida, respaldando-a em outra evidência. Nas oportunidades de conversarem sobre o passado, e principalmente ao trabalharem a partir de fontes históricas, as crianças utilizam a linguagem do tempo, flexibilizando verbos no passado, e utilizando palavras que indicam a passagem do tempo, como: antigamente, antigo, mais velho, há muito tempo, antes, ainda, primeiro, mês e ano (utilizam essas palavras para se referirem à passagem do tempo, ainda que não correspondam ao significado formal), fazendo referências à idade. Sendo possível de ser apontado que elas constroem o sentido de tempo, através das oportunidades de “descobrirem” sobre ele a partir das fontes, e utilizarem e desenvolverem a linguagem do tempo.

As questões apontadas por esta investigação, constatam que crianças entre quatro e seis anos possuem capacidade de pensar historicamente. Para que seja possível contribuir com o desenvolvimento do pensamento histórico pela aprendizagem histórica, seria importante trilhar um

caminho contrário ao cenário educacional que se tem hoje. É necessário que esteja em pauta uma formação docente adequada, e propostas educacionais que superem a retórica, fundamentando os processos de aprendizagem considerando a natureza específica dos conhecimentos trabalhados, avançando desta forma, para que as crianças não sejam apenas percebidas como sujeitos históricos, mas possam compreender-se desta forma, desvelando formas de perceber o mundo com possibilidade para agir e mudá-lo.

Referências

COOPER, H. **Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos**. Educar, Curitiba, Especial, p. 171-190, 2006. Editora UFPR.

_____, H. **Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria**. Madrid: Ediciones Morata, 2002.

_____, H. **Ensino de história na educação infantil e anos iniciais**. Curitiba: Base Editorial, 2012, 264p.

CURITIBA. **Oralidade: área de formação humana Linguagens**. Cadernos pedagógicos. Secretaria Municipal de Educação de Curitiba. Departamento de Educação Infantil. CURITIBA, 2009(a).: Educação Infantil.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie;. **A escola: relato de um processo inacabado de construção**. IN: Pesquisa Participante. Trad. Francisco Barbosa. SP: Cortez: Autores Associados, 1989.

GARCIA, T.M.F. Braga. **Relações entre ensino e aprendizagem histórica: desafios para a pesquisa em Educação Histórica**. In.: Aprender história: perspectivas da Educação Histórica. Org.: Maria Auxiliadora Schmidt; Isabel Barca. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009. p.77-116.

IBIAPINA. **Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro Editora. 2008

RÜSEN. **Aprendizado histórico**. In.: Jörn Rüsen e o ensino de história. 2010a. p. 41-51

RÜSEN. Jörn Rüsen e o ensino de história. Org. Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt; Isabel Barca; Estevão Rezende Martins. Curitiba: Editora UFPR; 2010 (a).

_____. **História Viva – Teoria da história III: formas e funções do conhecimento histórico**.

Brasília: UNB, 2010b.

_____. **Reconstrução do Passado – Teoria da história II: os princípios da pesquisa histórica.** Brasília: UNB, 2010c.

_____. **Razão Histórica – Teoria da história I: os fundamentos da ciência histórica.** Brasília: UNB, 2001.

_____. **Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas.** Curitiba: W.A. Editores, 2012.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie;. **A escola: relato de um processo inacabado de construção.** IN: Pesquisa Participante. Trad. Francisco Barbosa. SP: Cortez: Autores Associados, 1989.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; GARCIA, Tânia Braga. **Significados do pensamento de Jörn Rüsen para investigações na área da educação histórica.** In.: Jörn Rüsen e o Ensino de História / organizadores : Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Estevão de Rezende Martins – Curitiba: Ed. UFPR, 2010a, p.11

VIANNA, H. M. **Pesquisa em Educação: a observação.** Brasília: Líber Livro Editora, 2007.