

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

MATHEUS HENRIQUE DA SILVEIRA

**APROPRIAÇÕES E REPRESENTAÇÕES HISTÓRICAS NA CULTURA
ESCOLAR:
UM ESTUDO DE CASO SOBRE O EGITO ANTIGO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

CAMPINAS

2013

MATHEUS HENRIQUE DA SILVEIRA

**APROPRIAÇÕES E REPRESENTAÇÕES HISTÓRICAS NA CULTURA
ESCOLAR:
UM ESTUDO DE CASO SOBRE O EGITO ANTIGO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Monografia apresentada ao
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas,
da Universidade Estadual de Campinas
como requisito parcial para a obtenção
do título de Licenciado em História.

Orientadora: Prof^a Dr^a Raquel dos Santos Funari

CAMPINAS

2013

A todos que ainda acreditam em uma educação transformadora

AGRADECIMENTOS

Agradeço a professora Dr^a Raquel dos Santos Funari, por conseguir unir pessoas que realmente acreditam na formação de educadores melhores, formando assim um grupo de verdadeira resistência. Sua doação nessa tarefa ultrapassou as obrigações normais de professora, tornando-a fonte de inspiração a todos os alunos que com ela conviveram nos últimos quatro anos dentro da UNICAMP, incluindo eu, levando-nos a acreditar em uma formação não só acadêmica, mas humana.

Ao Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), por todo o suporte técnico e acadêmico durante os quatro anos de minha formação, garantindo assim um importante passo em minha formação científica, profissional e pessoal.

Ao professor Pedro Paulo Funari, grande precursor dos temas de História Antiga dentro do Departamento de História no IFCH/UNICAMP e no Brasil, pelas valiosas observações sobre meu texto, e apoio na pesquisa.

Agradecimentos especiais, para os professores Renata Garrafonni (UFPR) e Cláudio Carlan (UNIFAL), que prontamente aceitaram participar da banca de defesa deste trabalho.

Ao Colégio Santo Américo de São Paulo, por todo o apoio ao ceder o projeto “O Egito no Tempo dos Faraós” para esta pesquisa, em especial, coordenação e professoras e envolvidos neste projeto, o meu muito obrigado.

A minha família (Mãe, Vó, Vô, Aline). Quando me faltaram ânimo e horizontes e sobrou mau humor, vocês me mostram por onde continuar. Foi uma longa caminhada, desde o vestibular até hoje, e nunca foi fácil. Vocês foram os exemplos de força, humildade, sabedoria e luta para que eu nunca desistisse.

Aos amigos. São tantos, porém, poucas linhas. Fica aqui uma certeza: vocês fizeram os melhores quatro anos da minha vida.

Muito Obrigado, de coração.

“Para que haja verdadeiramente cultura, não basta ser autor de práticas sociais; é preciso que essas práticas sociais tenham significado para aquele que as realiza”.

Michel de Certeau – A Cultura no plural

Resumo

As pesquisas sobre a História do ensino, que se fundamentaram durante muito tempo na separação entre a história dos currículos oficiais e a história das disciplinas escolares, privilegiando assim o estudo da elaboração de currículos oficiais, a construção de procedimentos metodológicos e a definição de políticas escolares e, excluindo-se muitas vezes outras instâncias, como demonstra Thais Nivia de Lima e Fonseca (FONSECA, 2006), foram repensados através da aproximação destes campos com os estudos da História Cultural. É desta forma que as pesquisas sobre o campo escolar passam a ser problematizadas pelas “[...] práticas que o envolvem historicamente [...]” (FONSECA, 2006: 8), realizando assim, relações entre as propostas de ensino, que compõe as diretrizes para a escola, e, suas formas de apropriação efetiva através dos conteúdos ensinados.

Destes estudos pode-se propor duas correntes divergentes: a primeira, assume a escola como apenas reprodutora de conhecimentos produzidos fora de seu espaço enquanto a segunda confere à escola, a partir de toda a influência que está submetida, um papel de criação, produção de um conhecimento próprio. A escola se caracterizaria, assim, como produtora de uma cultura particular, a “cultura escolar”, termo definido pelo historiador francês Dominique Julia como um conjunto de *normas* e *práticas* que definem os conhecimentos a serem ensinados e a forma de transmissão destes conhecimentos, além da incorporação e finalidades de acordo com o contexto em que se encontra a escola (JULIA, 2001). É a partir desta segunda corrente que se propõe este trabalho.

Partindo deste cenário, desenham-se diversos contextos de como tais relações poderiam ser compreendidas ao longo do tempo, sendo um em especial tendo sido escolhido para o presente trabalho: *o ensino infantil brasileiro e suas relações com as apropriações e representações da história nesta faixa etária da educação básica brasileira*. A escolha deste tema em específico, parte do desejo propor novas visões sobre o trabalho da História nas idades escolares iniciais e a importância deste trabalho no desenvolvimento cognitivo e social das crianças, além de suas influências na formação da chamada “cultura escolar”. Como objeto de estudo, foi escolhido um caso, tomado como representativo desta situação: o projeto “O Egito no tempo dos faraós”, realizado em 2011 com crianças na faixa etária entre 5 a 6 anos, estudantes do colégio Santo Américo, localizado na cidade de São Paulo, o qual forneceu material suficiente para que se pudesse compreender de forma mais aprofundada estas relações.

Palavras-chave: História da educação – História do ensino – História cultural – Ensino Infantil – Usos do passado – Egito Antigo

Abstract

In the past decades several studies were related to education and, more precisely, to the field of history teaching. However, the separation, most of the times exclusionary, of the political and social instances of the educational field have restricted the look over the school, limiting the studies and not considering the process of appropriation and re-signification of diverse social elements, jointly with its particular elements. The school characterizes itself as producer of a particular culture, the “school culture”, define by the French historian Dominique Julia as a mass of *rules* and *practices* which defines the knowledge to be taught and how to transmit these knowledge, besides the incorporation and purpose according to the context in which the school is inserted.

From this scenery, a lot of contexts of how these relations could be understood along the time have been drawn, one in special was chosen to the present work: *the Brazilian childish teaching and its relations with the appropriations and representations of history in this age group of the Brazilian education*. Even though it seems to be contradictory to suggest a connection between history and childish teaching, since this period of teaching is not accompanied by school disciplines – according to the meaning of the word *discipline* adopt since the XX century - starting with the proposals of Andre Chervel of the “sympathetic disciplines”, together with the analysis of the project “O Egito no tempo dos faraós”, accomplished on Colégio Santo Américo (São Paulo-SP), that it’s pursued the comprehension on how the educational public directives and practical appropriations on the school environment can relate and are influenced by historical disciplinary practices and uses of the past, through the discipline of History and the theme “Antique Egypt”.

Key-words: History of the education – History of teaching – Cultural History – Childish Teaching – Uses of the past – Antique Egypt

SUMÁRIO

Introdução	1
1. Práticas e representações – o papel do historiador e seus questionamentos	6
1.1. A história e onde se quer chegar	8
1.2. Produções discursivas e práticas sociais	9
2. Cultura escolar	11
2.1. Representações	11
2.2. Leitura, resignificação e apropriação	16
3. Educação infantil e história	21
3.1. Transições	24
3.2. Infância e apropriação	26
4. “Histórias” e ensino infantil	29
4.1. A imaginação infantil	34
4.2. Um estudo de caso: o colégio Santo Américo	35
4.2.1. O Egito, a mitificação e suas leituras	36
4.2.2. Quando crianças descobrem o “outro”	39
4.2.3. O tempo e as crianças	46
Conclusão	51
Bibliografia	53

Introdução

Os estudos sobre a História do ensino, que se fundamentaram durante muito tempo na separação entre a história dos currículos oficiais e a história das disciplinas escolares, privilegiando assim o estudo da elaboração de currículos oficiais, a construção de procedimentos metodológicos e a definição de políticas escolares e excluindo-se muitas vezes outras instâncias, como demonstra LIMA & FONSECA¹, foram repensados através da aproximação destes campos com a História Cultural, principalmente com os estudos relacionados à História da Leitura, que tem como seu principal expoente o historiador Roger Chartier². É desta forma que as pesquisas sobre o campo escolar passam a ser problematizadas pelas “[...] práticas que o envolvem historicamente [...]”³, realizando assim, relações entre as propostas de ensino, que compõe as diretrizes para a escola, e, suas formas de apropriação efetiva, através dos conteúdos ensinados.

A escola teria assim, para André Chervel, e segundo Thaís Nivia de Lima e Fonseca, “[...] papel criativo no âmbito das apropriações e das práticas que as envolvem no cotidiano escolar. *As construções processadas por professores e alunos sobre conteúdos e métodos das disciplinas escolares são importantes como objeto de investigação, inclusive quanto aos objetivos políticos e institucionais de sua constituição.* Estudos que partem de outras dimensões históricas da educação e das disciplinas escolares em particular não se restringem, assim, às esferas institucionais e formais – políticas públicas, propostas pedagógicas, formulações curriculares oficiais, entre outras -, *atentando para o cotidiano escolar e para a multiplicidade de suas práticas culturais.*”⁴.

Desta forma, a junção entre estes dois campos estaria no estudo da “cultura escolar”, termo definido pelo historiador francês Dominique Julia⁵ como um conjunto de *normas e práticas* que definem os conhecimentos a serem ensinados e a forma de transmissão destes conhecimentos, além da incorporação e finalidades de acordo com o contexto em que se encontra a escola. À escola, é conferido assim, um *status* de apropriação, criação e ressignificação de valores, que podem ser analisados dentro da conjuntura específica de cada

¹ FONSECA, Thaís Nivia de Lima e. **História & Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

² Os estudos relacionados à História da Leitura influenciaram sobremaneira as pesquisas sobre o campo escolar, na medida em que propunham novas perspectivas quanto à prática efetivadas dentro do espaço escolar, diferenciando-se assim, das análises que mantinham o foco nas diretrizes oficiais.

³ FONSECA, Thaís Nivia de Lima e. **História & Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.8.

⁴ *Ibidem*. pp. 19 – 20. (grifo meu)

⁵ JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas, SP: Sociedade Brasileira de História da Educação: Autores Associados, n. 1. p. 9 – 43. Jan/Jun. 2001.

época e contexto sócio-histórico. Esta proposta contrapõe assim, uma segunda corrente, denominada “reproducionista”.

Segundo Circe Maria Bittencourt “A História e as demais disciplinas escolares fazem parte de um sistema educacional que, embora se redefina constantemente, mantém especificidades no processo de constituição de saberes ou de determinado conhecimento – o *conhecimento escolar*. Nesse sentido, é fundamental identificarmos qual conhecimento histórico a escola produz.”⁶. A autora divide em dois grupos de autores as opiniões divergentes quanto a concepção da disciplina escolar de história. Autores como Yves Chevallard, defendem a tese de que o conhecimento escolar se formaria a partir de uma transposição didática das ciências chamadas eruditas, e autores como Ivor Goodson e André Chervel, se opõem a esta concepção. Segundo Bittencourt, o segundo grupo de autores defende que “[...] essa hierarquização do conhecimento tem conotações sociais mais amplas e não está limitada apenas a considerações de ordem epistemológica. Para além dos problemas epistemológicos, a compreensão da disciplina escolar relaciona-se ao papel do conhecimento como instrumento de poder de determinados setores da sociedade.”⁷

É neste sentido que esta monografia visa compreender as relações que se formaram entre os aspectos sociais e os aspectos escolares, constituidores da disciplina história em um determinado setor escolar: o ensino infantil. As práticas efetivadas dentro do ensino infantil, e as relações que se estabelecem de acordo com as revisões que este campo sofre ao longo do tempo, devido, sobretudo, a sua recente institucionalização⁸, revela um período de transição onde políticas públicas ainda competem com práticas enraizadas historicamente dentro do espaço escolar, possibilitando assim, diversas formas de apropriação e convivência entre estas duas instâncias.

Visando assim, delimitar o campo a ser trabalhado, um projeto escolar foi escolhido por fornecer material suficiente para o trabalho com as diversas áreas sociais e culturais que influenciam a escola, como portfólios elaborados pelas professoras e produções dos alunos, desenhos e textos, além de produções externas ao ambiente escolar. Trata-se do projeto “O Egito no tempo dos faraós”, desenvolvido no ano de 2011 pelo colégio Santo Américo,

⁶ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Saber Histórico na Sala de Aula**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 34.

⁷ *Ibidem*. p. 38.

⁸ A institucionalização do ensino infantil se inicia a partir da promulgação da Constituição Nacional de 1988, que passava a reconhecer a faixa etária entre 0 e 6 anos como detentora de direitos, mas se concretiza com a lei de Diretrizes e Bases para a educação de 1996. Cf. BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96** – 24 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998.

localizado na cidade de São Paulo-SP, sob a supervisão da professora Dr^a Raquel Dos Santos Funari, supervisora de história do colégio; Lia Mara Salamani, coordenadora da Educação Infantil; Sílvia Helena Fuertes, assistente de coordenação da Educação Infantil, Jardim 1 e 2 e professores do Jardim 2. Assim, Segundo Lima & Fonseca:

Empreender este tipo de investigação implica uma exploração cuidadosa das fontes possíveis para a verificação de elementos presentes no movimento de circulação e de apropriação do saber histórico escolar. Não basta para isso ter em mãos programas curriculares, livros didáticos e orientações metodológicas para o ensino de História. O material produzido e utilizado no cotidiano escolar – cadernos e trabalhos de alunos, fotografias, desenhos, cartazes, programação de comemorações cívicas, provas, etc. – constitui um conjunto de fontes de importância capital para uma pesquisa como esta. Além disso, revistas, jornais, peças publicitárias, programas de rádio e de televisão são ainda outras fontes necessárias para a montagem de um quebra-cabeças que nos permita entender a movimentação do saber histórico em diferentes dimensões da sociedade.⁹

O projeto em questão garante assim, além das diversas possibilidades documentais para as pesquisas no campo da cultura escolar, particularidades que levam a sua utilização como objeto histórico nesta pesquisa. A primeira particularidade refere-se a faixa etária na qual foi realizado o projeto. O grupo, que compreende crianças entre cinco (5) e seis (6) anos de idade, está ligado à educação infantil, período no qual o trabalho com conteúdos disciplinares não é tido como obrigatório pela legislação, revelando assim uma primeira questão a ser colocada ao objeto de estudo: qual a forma como este conteúdo foi proposto? Esta problemática que se revela demasiadamente genérica quando posta de forma aleatória, se completa com a segunda particularidade a qual o projeto se propõe, a ser o tema que aborda: o Egito Antigo.

O interesse por temas relacionados à Antiguidade histórica e temas chamados “orientais” já foi amplamente estudado e divulgado, sendo que três pontos destes estudos se fazem necessários para esta pesquisa. O primeiro se relaciona com a questão do fenômeno denominado “Orientalismo”, termo criado por Edward Said. Segundo o autor, a atitude de oposição entre Ocidente e Oriente despertaria um interesse profundo pelo “outro”, criado e mistificado em uma atitude de alteridade que vai além da separação territorial. Said aponta que,

⁹ FONSECA, Thais Nivia de Lima e. **História & Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. pp. 99 – 100.

A ideia (sic) de representação é teatral: o Oriente é um palco no qual todo o Leste está confinado. Nesse palco aparecem figuras cujo papel é representar o conjunto maior do qual emanam. O oriente parece então, ser não uma extensão ilimitada do mundo europeu conhecido mas, em vez disso, um campo fechado, um palco teatral anexo à Europa. [...] Nas profundezas desse palco oriental está um prodigioso repertório cultural cujos itens individuais evocam um mundo fabulosamente rico: a esfinge, Cleópatra[...]; cenários, em alguns casos, apenas nomes, meio imaginários, meio conhecidos; monstros, demônios, heróis, terrores, prazeres, desejos.¹⁰

O segundo ponto seria a questão do fascínio específico pelo Egito Antigo, o qual levaria a diversas formas de apropriação dos conteúdos deste tema pela sociedade. Este fascínio é tratado pela historiadora Margaret Bakos, que realiza um breve histórico e explica de que maneira estas formas podem ser agrupadas:

O fascínio que o Egito exerce sobre a humanidade, com suas pirâmides, deuses, faraós, múmias e hieróglifos, não é um fenômeno recente. Na realidade, é algo que existe desde a Antiguidade. Heródoto, por exemplo, o mais importante dos historiadores gregos da época clássica, escreveu um de seus livros mais notáveis para falar dessa instigante civilização, que nasceu há mais de seus mil anos, às margens do Nilo [...].¹¹¹²

E completa:

*Antes de mais anda, é preciso compreender que esse interesse pelo Egito se apresenta por meio de três diferentes formas: 1) pela “egiptofilia”, que é o gosto pelo exotismo e pela posse de objetos relativos ao Egito Antigo; 2) pela “egiptomania”; que é a reinterpretação e o re-
uso (sic) de traços da cultura do Antigo Egito, de uma forma que lhe atribua novos significados; e, finalmente, 3) pela “egiptologia”, o ramo da ciência que trata de tudo aquilo relacionado ao Antigo Egito.¹³*

O terceiro ponto, e necessariamente o mais incisivo sobre este projeto, seria a questão deste fascínio (unindo os campos do orientalismo e do interesse pelo Egito) a cultura escolar, tema tratado pela professora Dr^a Raquel dos Santos Funari. O livro “Imagens do Egito Antigo

¹⁰ SAID, Edward. **Orientalismo**. São Paulo: Cia das Letras, 2001. p.73.

¹¹ BAKOS, Magaret. Introdução. In: BAKOS, Margaret (Org.). **Egiptomania: O Egito no Brasil**. São Paulo: Paris Editorial, 2004. p. 7-14. p. 9.

¹² Visando-se um direcionamento deste estudo para as questões das apropriações escolares sobre temas do Egito Antigo, limita-se o estudo neste momento, reconhecendo-se, entretanto a validade de estudos relacionados à caracterização da história em Heródoto. Cf. GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Sete aulas sobre linguagem, memória e história**. Rio de Janeiro: Imago, 2005 (Ver cap. I – O Início da História e as Lágrimas de Tucídides).

¹³ BAKOS, Magaret. Introdução. In: BAKOS, Margaret (Org.). **Egiptomania: O Egito no Brasil**. São Paulo: Paris Editorial, 2004. pp. 7-14. p. 10.

– um estudo de representações históricas”¹⁴ apresenta, através da visão de alunos do ensino fundamental, a forma como tais alunos já chegam ao período fundamental da educação básica brasileira, carregados de informações sobre os egípcios, e, completando este estudo, o “ ‘ O Príncipe do Egito’ - Um filme e suas leituras na sala de aula”¹⁵ analisa as formas como alunos se apropriam de imagens que são veiculadas pelos grandes meios de comunicação, neste caso, o cinema hollywoodiano, e ressignificam estas informações, levando ao ambiente escolar e, alterando assim, a forma como lidam com os conteúdos disciplinares.

A partir destas linhas teóricas, juntamente com análises da História Cultural, busca-se aqui uma apreciação das diferentes formas da cultura escolar, visando possibilitar a compreensão das diversas práticas históricas trabalhadas neste campo, juntamente com suas apropriações e ressignificações. Para isso, é levado em conta pesquisas sobre o campo escolar dentro da história cultural, juntamente com pesquisas sobre o contexto no qual se desenvolve a educação infantil no Brasil, garantindo assim uma análise do projeto que funcione de forma a auxiliar na compreensão das formas que assumem as práticas efetivadas pelos alunos e professores dentro do ambiente escolar no trabalho com conteúdos históricos, permitindo que os resultados possam ser utilizados na criação de novas propostas pedagógicas para o trabalho da História com as áreas do ensino infantil, avaliando assim sua importância e pertinência.

¹⁴ FUNARI, Raquel dos Santos. **Imagens do Egito Antigo**: um estudo de representações históricas. São Paulo: Annablume; Campinas: Unicamp, 2006.

¹⁵ FUNARI, Raquel dos Santos. **"O Príncipe do Egito"**: Um filme e suas leituras na sala de aula. São Paulo: Annablume; Campinas: Unicamp, 2012.

1. Práticas e representações – o papel do historiador e seus questionamentos

Quando, ao invés de ser um discurso sobre outros discursos que o precederam, a teoria arrisca-se em domínios não verbais ou pré-verbais onde se encontram apenas práticas sem discursos de acompanhamento, surgem certos problemas. Há uma brusca mudança, e a fundação, geralmente tão segura, oferecida pela linguagem faz então falta. A operação teórica encontra-se repentinamente na extremidade de seu terreno normal, tal como um carro que chega à beira da falésia. Depois dela, apenas o mar.¹⁶

A imagem da falésia, a qual representaria os limites em que trabalho do historiador é colocado, pode estar desgastada, mas, seu significado ainda é válido quando o tema que se busca estudar é o da cultura escolar e das apropriações de discursos neste campo, o qual se encontra em contínua transformação e alvo de diversos questionamentos por sua heterogeneidade de práticas e representações discursivas, o que lhe garante entretanto, um importante papel social. Retomando assim, à metáfora referida por Michel de Certeau, é a partir da década de 1970 que aos historiadores, seriam colocados novos questionamentos, fazendo surgir então novas posições quanto as suas práticas. Tal acontecimento pode ser percebido através das obras de autores como Michel de Foucault, Michel de Certeau¹⁷, Roger Chartier¹⁸, Hayden White¹⁹ e Carlo Ginzburg, nas quais se destacam debates referentes a diversos pontos deste questionamento, como a questão da linguagem, da narrativa e a questão da verdade em história.

Para a compreensão deste período, entretanto, buscou-se primeiramente, através do estudo do artigo “O Mundo como representação”²⁰ de Roger Chartier, uma visão do panorama destes questionamentos, que recairiam não somente sobre a história, mas sobre todo o campo das ciências sociais, influenciando primeiramente no abandono dos modelos estruturais adotados durante a década de 1950 e 1960, baseados em sistemas geográficos, etnológicos e sociológicos.

Na história, esse movimento veio com o questionamento da validade da chamada “Nova História” (movimento pertencente à década de 1950 e 1960), na qual o estudo das conjunturas

¹⁶ CERTEAU, Michel de. **História e psicanálise: entre a ciência e a ficção**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

¹⁷ Cf. CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 2005.; CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense-universitária, 2000.

¹⁸ Cf. CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

¹⁹ Cf. WHITE, Hayden. **Meta-história: a imaginação histórica do século XIX**. São Paulo, SP: USP, 1995. 456p.

²⁰ Cf. CHARTIER, Roger. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo. O Mundo como Representação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 5, n. 11, p.173-191, jan/jun. 1991. p. 183.

econômicas, demográficas e das estruturas sociais passou a ser confrontado frente à abertura de novos objetos de estudo. Segundo Chartier, “A resposta dos historiadores foi dupla. Operaram uma estratégia de captação posicionando-se nas frentes abertas por outros. Donde a emergência de novos objetos no seu questionário: as atitudes perante a vida e a morte, os rituais e as crenças, as estruturas de parentesco, as formas de sociabilidade, *os modos de funcionamento escolares*, etc. – o que significava constituir novos territórios do historiador pela anexação de territórios alheios (de etnólogos, sociólogos, demógrafos).”²¹.

Esse movimento, surgido na década de 1970, fora denominado de “História das mentalidades”, e veio acompanhado da busca por uma “cientificidade”, então corolário da representação da disciplina no meio acadêmico. Assim, Chartier colocaria que “Majoritariamente, a história das mentalidades, construiu-se, pois, ao aplicar a novos objetos os princípios de inteligibilidade previamente provados na história das economias e das sociedades.”²². Desta forma, modelos de análise baseados no numérico e na série, na longa duração e no recorte sócio-profissional (CHARTIER, 2002) foram aplicados a novos objetos, dentre eles, a *cultura escolar*.

O ponto a ser destacado neste estudo, dentro das renovações do trabalho do historiador, está na questão da forma como os domínios da História Cultural²³ passaram a se entrelaçar com os da História Social. Neste sentido “Os traços próprios à história cultural assim definida, que articula a constituição de novas áreas de pesquisa com a fidelidade aos postulados da história social, são a tradução da estratégia renovada – garantia da manutenção de sua centralidade institucional – ao recuperar em seu proveito as armas que deveriam tê-la derrubado.”²⁴.

Entretanto, após esta primeira conjuntura de mudanças, seguiu-se uma segunda, ao final dos anos 1980, que colocaria em cheque, então, os próprios fundamentos das ciências sociais, levando ao questionamento do papel das determinações coletivas e dos *condicionamentos sociais* frente ao papel do *sujeito*, além do primado conferido à instância *política*, considerada até então o nível mais abrangente da análise social (CHARTIER, 2002). A partir destas novas

²¹ *Ibidem*. p. 174. (grifo meu)

²² *Ibidem*. p. 175.

²³ O termo pode ser entendido através da definição de Peter Burke como sendo “O terreno comum dos historiadores culturais pode ser descrito como a preocupação com o simbólico e suas interpretações.”²³. Cf. BURKE, Peter. **O que é História Cultural?** Rio de Janeiro: Zahar, 2005. p. 10.

²⁴ CHARTIER, Roger. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo. O Mundo como Representação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 5, n. 11, p.173-191, jan/jun. 1991. p. 175.

propostas possibilitou-se a realização de estudos dentro de novas áreas como a cultura escolar, já que, o papel político (neste caso, o das diretrizes oficiais) passou a ser problematizado através das práticas constituídas dentro da escola e do papel dos sujeitos que a constituem. Segundo Chartier, “[...] ao renunciar ao primado tirânico do recorte social para dar conta dos desvios culturais, a história em seus últimos desenvolvimentos mostrou, de vez, que é impossível qualificar os motivos, os objetos ou as práticas culturais em termos imediatamente sociológicos e que sua distribuição e seus usos numa dada sociedade não se organizam necessariamente segundo divisões prévias, identificadas a partir de diferenças de estado e de fortuna. Donde as novas perspectivas abertas para pensar outros modos de articulação entre as obras ou as práticas e o mundo social, sensíveis ao mesmo tempo à pluralidade das clivagens que atravessam uma sociedade e à diversidade dos empregos de materiais ou de códigos partilhados.”²⁵.

1.1. A história e onde se quer chegar

Frente a estas novas perspectivas da História Cultural, Michel de Certeau proporia, segundo Chartier, que o pertencimento da História a categoria de ciência está relacionado à sua capacidade de “[...] ‘controlar’ operações proporcionais à produção de objetos determinados, e ao mesmo tempo, identificar as variações de seus procedimentos técnicos, as restrições impostas pela instituição de saber onde é produzida ou ainda as regras obrigatórias de sua escritura.”²⁶. Segundo o próprio Certeau, “[...] a pesquisa está circunscrita pelo lugar que define uma conexão do possível e do impossível. Encarando-a apenas como um “dizer”, acabar-se-ia por reintroduzir na história a *lenda*, quer dizer, a substituição de um não-lugar (sic) social ou de um lugar imaginário pela articulação do discurso com um lugar social. Pelo contrário, a história se define inteira por uma *relação da linguagem com o corpo* (social) e, portanto, também pela sua relação com os *limites* que o corpo impõe, seja a maneira do lugar particular de onde se fala, seja à maneira do objeto outro (passado, morto) do qual se fala.”²⁷.

Desta forma, de dentro do debate do caráter de cientificidade da História e com as críticas aos limites da linguagem utilizada pelo historiador, é possível compreender a ideia de que, a composição de novos campos de estudo dentro da história (como foi com o campo escolar) e a consideração de novos documentos (os documentos de recepção, como os

²⁵ *Ibidem.* p. 177.

²⁶ *Ibidem.* p. 154.

²⁷ CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense-universitária, 2000. p. 77 (grifos do autor)

exercícios escolares, ditados, etc.) requerem novas operações. Novos aparelhos e novas técnicas permitem novas perguntas e respostas, ambos, fundados na particularidade do historiador que as seleciona, mas controladas também em função da posição ocupada por este, dentro da instituição histórica de sua época, sobrepondo-se assim, sua prática, ao campo da “curiosidade” (CHARTIER, 2002). O lado científico do historiador estaria assim, no papel que este assumiria ao *transformar* um documento que mantém seu *estatuto* e sua *função* em algo que funciona de outra forma, o *texto histórico*, mantendo-o assim, andando “à beira da falésia”.

1.2. Produções discursivas e práticas sociais

Desta forma, a partir do processo de contestação do movimento denominado “História das Mentalidades”, e do processo de questionamento da cientificidade da disciplina, encontra-se uma linha de pensamento fundada por Michel de Foucault, que propõe a *não regularidade dos discursos*, questionando assim seu caráter fundador de uma “mentalidade” ou ainda uma ideologia, que coordenasse toda sua aplicação social, de forma homogênea²⁸. Tal questionamento quebra assim a ambição da reconstrução global das séries de discursos pela história cultural, por meio da proposição da ideia de “práticas descontínuas”. Para que se compreenda este movimento, entretanto, é preciso levar em consideração de que forma Foucault cria sua concepção de discurso.

Ao “revolucionar a história”, nos termos de Paul Veyne²⁹, Foucault concebia a noção de que nenhum objeto, função primeira dos historiadores, pode ser concebido como “natural”, “[...] como categorias universais das quais se deveria apenas determinar as variações históricas (...). Por detrás da comodidade preguiçosa do vocabulário, o que se deve reconhecer são recortes singulares, distribuições específicas, “positividades” particulares, produzidas por práticas diferenciadas que constroem figuras (do saber ou do poder) irredutíveis umas às outras.”³⁰. Para ele, não seria possível, assim, a ação de dedução das práticas a partir dos discursos que a fundam e justificam, nem juntamente, a tradução de uma ideologia explícita que determinasse o funcionamento social (CHARTIER, 2002).

Entretanto, dentro da significação que se busca dar aqui ao termo “apropriação”, sentido que será tratado mais a frente, deve-se opor o sentido que Foucault confere a este mesmo

²⁸ Cf. FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

²⁹ VEYNE, Paul Marie. **Como se escreve a história**: Foucault revoluciona a história. Brasília: Unb, 1982.

³⁰ CHARTIER, Roger. **À Beira da Falésia**: a História entre certezas e inquietudes. Porto Alegre: Editora Universidade/UFRJ, 2002. p. 148.

termo a partir da análise dos discursos. Segundo Chartier, ao questionar o primado político dentro das análises da história das mentalidades, Foucault definiria uma perspectiva oposta ao “retorno ao político”, que revelaria sua consideração quanto à apropriação social dos discursos. Para Chartier, “*Por um lado, considerando [ele, Foucault] o indivíduo, não na liberdade suposta de seu eu próprio e separado, mas como construído pelas configurações (discursivas ou sociais) que determinam suas definições históricas.* Por outro, postulando, não a absoluta autonomia do político, mas, em cada momento histórico particular, sua dependência em relação ao equilíbrio de tensões que modula seus dispositivos e, ao mesmo tempo, resulta de sua eficácia.”³¹.

Ao colocar o indivíduo como limitado pelas configurações discursivas que determinam as “definições históricas”, Foucault se refere a uma “apropriação” no sentido de “tomada de posse”, de “controle”, cabendo aí, suas disputas e confrontos. Juntamente com este aspecto, Foucault propõe que a particularidade de cada momento histórico influi na definição do campo político, garantindo assim a possibilidade de confrontos na caracterização do equilíbrio definidor do campo social. É sobre este segundo ponto que se baseia este estudo.

Para Foucault, quanto à soberania do significante, “[...] o fato de haver sistemas de rarefação não quer dizer que por baixo deles e para além deles reine um grande discurso ilimitado, contínuo e silencioso que fosse por eles reprimido e recalcado e que nós tivéssemos por missão descobrir restituindo-lhe, enfim, a palavra: Não se deve imaginar, percorrendo o mundo entrelaçando-se em todas as suas formas e acontecimentos, um não-dito ou um impensado que se deveria, enfim, articular ou pensar. Os discursos devem ser tratados como práticas descontínuas, que se cruzam por vezes, mas também se ignoram ou se excluem.”³². Desta forma, a proposta de Foucault quanto a não linearidade dos discursos é o ponto que auxilia na compreensão da forma como se compreende o termo “apropriações” no campo escolar. Se o significado fornecido pelo autor francês ao termo não permite que se possam compreender de forma significativa as práticas específicas do campo escolar, já que designa uma ação de macro social, sua concepção sobre os discursos, neste caso, os discursos sobre o campo escolar, garante uma percepção da forma como estes se relacionam na formação da cultura escolar e suas ligações com outros campos cultura.

³¹ *Idem.*

³² FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Loyola, 1996. pp. 52 – 53.

2. Cultura escolar

Conceber a escola como possuidora de uma cultura própria é reconhecer que esta instituição possui uma dinâmica interna, e que, ligada a toda a sociedade, realiza suas próprias produções, apropriações e resignificações a partir de elementos exteriores e interiores a seu funcionamento. Assim, a definição do termo “cultura escolar” por Dominique Julia como um conjunto de *normas* e *práticas* que definem os conhecimentos a serem ensinados e as formas de transmissão destes conhecimentos, e também o movimento de incorporação e criações de finalidades de acordo com o contexto em que se encontra a escola (JULIA, 1995), traz consigo uma advertência: “[...] esta cultura escolar não pode ser estudada sem a análise das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas: cultura religiosa, cultura política ou cultura popular.”³³, e, sobretudo, com o auxílio dos questionamentos que concernem ao estudo destes campos.

Desta forma, encara-se aqui o campo escolar, não como uma finalidade em si - na busca de um suposto discurso que revelaria seu “real” funcionamento - mas como um espaço de convivência entre discursos e práticas sociais e culturais, sendo possível reconhecer estas relações a partir do estudo das produções escolares e dos discursos oficiais das instâncias que governam este espaço. Assim, esta análise se divide em duas partes: a primeira visa à compreensão dos modos como a escola, enquanto instituição possuidora de uma cultura, não realiza somente um papel de divulgação, mas também de criação, ou ainda, de apropriações, assimilações, na relação entre práticas e representações dentro do processo educacional; a segunda se direciona para a análise de como estas apropriações ocorrem dentro do ambiente escolar no trabalho dos conteúdos, visando assim, introduzir o tema escolhido.

2.1. Representações culturais

O termo “cultura” abrange uma grande variedade de usos e significações criados ao longo dos anos e utilizados em diversos contextos, como demonstra Peter Burke³⁴. Uma derivação dos estudos culturais é, entretanto, oportuna neste estudo: o conceito de *representação*. Para a compreensão do conceito de representação, é necessário antes, considerar que, as chamadas realidades ou representações coletivas (matrizes de práticas

³³ JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas, SP: Sociedade Brasileira de História da Educação: Autores Associados, n. 1. p. 9 – 43. Jan/Jun. 2001. p. 10.

³⁴ BURKE, Peter. **O que é História Cultural?** Rio de Janeiro: Zahar, 2005. 191 p.

construtoras do próprio mundo social, previamente designadas) somente podem ser concebidas na medida em que comandam atos, ou seja, que definem ações dentro da sociedade. Este aspecto, proposto por Marcel Mauss, e tratado por Chartier³⁵, é fundamental na medida em que, ao estudarmos o afastamento da história cultural frente à história social, este movimento não deve ser entendido de forma a opor estes campos, cabendo ao historiador, utilizar a História Social para fornecer meios de compreensão das formas que assumem a ligação entre ambas as vertentes nas análises sobre campo escolar. Segundo Chartier, “Ao trabalhar sobre as *lutas de representação* [de um grupo], cuja questão é o ordenamento, portanto a hierarquização da própria estrutura social, a história cultural separa-se sem dúvida de uma dependência demasiadamente estrita de uma história social dedicada exclusivamente ao estudo das lutas econômicas, porém opera um retorno hábil também sobre o social, pois centra a atenção sobre as estratégias simbólicas que determinam posições e relações e que constroem, para cada classe, grupo ou meio, um ser-percebido constitutivo de sua identidade.”³⁶.

Esta ação se caracteriza como objeto da História Cultural na medida em que este campo, enquanto se afasta de uma visão social da cultura, passa a privilegiar as diferentes formas que determinado *corpus* documental assume em diferentes áreas sociais, assim como proposto por Chartier, quando afirma que, “A perspectiva deve, pois ser investida e traçar, de início, a área social (muitas vezes compósita) em que circulam um *corpus* de textos, uma classe de impressos, uma produção, ou uma norma cultural. Partir assim dos objetos, das formas, dos códigos, e não dos grupos, leva a considerar que a história sociocultural repousou demasiadamente sobre uma concepção mutilada do social. Ao privilegiar apenas a classificação sócio-profissional, esqueceu-se de que outros princípios de diferenciação, igualmente sociais, podiam dar conta, com maior pertinência, dos desvios culturais. Assim sendo, as pertenças sexuais ou geracionais, as adesões religiosas, as tradições educativas, as solidariedades territoriais, os hábitos de ofício.”³⁷

Visando assim elaborar este aspecto sobre o estudo de caso em questão, propõe-se primeiramente uma análise da forma mais genérica que assumem as recepções de tais representações, partindo da crítica feita por Michel de Certeau em “A Invenção do

³⁵ MAUSS, Marcel (*Apud.* CHARTIER, Roger. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo. O Mundo como Representação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 5, n. 11, p.173-191, jan/jun. 1991. p. 183.)

³⁶ *Ibidem.* pp. 182 – 184. (grifo meu)

³⁷ *Ibidem.* pp. 180 – 181.

Cotidiano”³⁸ quanto a questão da recepção cultural. Certeau contesta a ideia de que a cultura seria dirigida para ser *consumida* e não *apropriada*, criando desta forma uma “passividade do consumo”. Assim, a criação de uma separação entre “cultura popular” e “cultura erudita” e o pressuposto de que a segunda prevaleceria sobre a primeira, de forma a forçar as chamadas “massas letradas” a consumir simulacros fornecidos pelos meios de difusão cultural (televisão, rádio, jornais, e, sobretudo, a escola), são contestadas através da análise de processo de apropriações pela classe “popular” sobre materiais tidos como exclusivos da classe “letrada” e também, pela movimento crítico que esta classe impõe sobre as formas como são produzidos tais materiais, destinados ao consumo. Segundo Certeau, “Supõe-se que ‘assimilar’ significa necessariamente ‘tornar-se semelhante’ àquilo que se absorve, e não ‘torná-lo semelhante’ ao que se é fazê-lo próprio, apropriar-se ou reapropriar-se dele. Entre esses dois possíveis sentidos, impõe-se uma escolha, e em primeiro lugar a título de uma história cujo horizonte se deve esboçar.”³⁹.

A análise da escola, que fora proposta como parte destes espaços onde a cultura partiria de cima para baixo é válida no sentido em que, este discurso de distribuição de uma cultura através da circulação dos meios e a fixação dos consumidores (CERTEAU, 2009), se iniciou na escola com o controle deste ambiente pela Igreja, e avançou sobre toda a sociedade que, na contemporaneidade, é tomada como a área onde se desenvolvem estas relações representativas, em todas as suas instâncias. O retorno ao campo escolar neste sentido assume a necessidade de se compreender como esta relação, proposta pela representação social da separação entre elite letrada e massas letradas ou menos letradas, foi reproduzida dentro cultura escolar, juntamente com toda a influência externa dos novos meios que também passam a fazer parte desta criação representativa, que prega a falta de criatividade por parte dos consumidores, sobretudo através dos meios de comunicação, que exercem grande influencia sobre a cultura escolar.

A escola pode ser entendida desta forma, como campo produtor de sentido próprio e não mais como reprodutora de um sentido produzido externamente a si, ou como mera adaptadora de conteúdos produzidos fora de seus domínios, produzindo ela mesma, sentidos através das apropriações e também de representações que são realizadas em seu espaço, não sendo definida assim, por elementos estabelecidos fora de seu contexto. Segundo Certeau, “A eficácia da produção implica a inércia do consumo. Produz a ideologia do consumo-

³⁸ CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2005. 351 p.

³⁹ CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 237.

receptáculo. Efeito de uma ideologia de classe e de uma cegueira técnica, esta lenda é necessária ao sistema que distingue e privilegia autores, pedagogos, revolucionários, numa palavra, ‘produtores’ em face daqueles que não o são. Recusando o ‘consumo’, tal como foi concebido e (naturalmente) confirmado por essas empresas de ‘autores’, tem-se a chance de descobrir uma atividade criadora ali onde foi negada, e relativizar a exorbitante pretensão de *uma* produção (real, mas particular) de fazer a história ‘informando’ o conjunto do país.”⁴⁰.

Esta relação entre consumo e ressignificação pode ser evidenciada com ganho de sentido a partir das análises feitas pelo campo da *história das disciplinas*. Tomando como expoente a análise do linguista francês André Chervel, e a formação do atual sentido conferido ao termo “disciplina”, pode-se compreender de que forma a ideia de “consumo-receptáculo” se relaciona com a dinâmica escolar. O termo disciplina, dentro de seu processo de significação e determinação (sobretudo entre o século XIX e a segunda metade do século XX), passou a ser considerado como reflexo da sociedade e da cultura dominante que cercavam a escola. Desta forma, a concepção era a de que, conhecimentos que partiam de locais autorizados sobre o conhecimento (como a universidade) definiriam os conhecimentos a serem transmitidos na escola, porém de forma adaptada. Segundo Chervel, “É a essa concepção dos ensinamentos escolares que está diretamente ligada à imagem que geralmente se faz da ‘pedagogia’. Se ligam diretamente as disciplinas escolares às ciências, aos saberes, aos *savoir-faire* correntes na sociedade global, todos os desvios entre umas e outros então atribuídos à necessidade de simplificar, na verdade vulgarizar, para um público jovem, os conhecimentos que não se lhe podem apresentar na sua pureza e integridade. A tarefa dos pedagogos, supõe-se, consiste em arranjar os métodos de modo que eles permitam que os alunos assimilem o mais rápido e melhor possível a maior porção possível da ciência de referência.”⁴¹.

Contrariando a concepção de que as disciplinas seriam “vulgarizações”, o autor francês apresenta o termo como “entidades *sui generis*”, particulares a dinâmica escolar, com uma organização própria. Quanto à relação com outras instâncias exteriores o autor pontuaria que, “Simplesmente, constata-se que, entre a disciplina escolar posta em ação no trabalho pedagógico e os resultados reais, obtidos, há muito mais do que uma diferença de grau, ou de

⁴⁰ *Ibidem*. pp. 238 – 239.

⁴¹ CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & educação**. p. 177 – 229. Jan/Jun, 1990. pp. 180 – 181. (grifo meu)

precisão.”⁴². Nesta lacuna, se interporiam transferências culturais entre a sociedade e a escola, sendo importante compreender de que forma estas trocas ocorrem. Segundo Julia, “Seria conveniente analisar atentamente as transferências culturais que foram operadas em termos de formas e de conteúdos e, inversamente as transferências culturais operadas a partir de outros setores em direção à escola.”⁴³. Neste sentido, Chervel pontuaria, “E porque o sistema escolar é detentor de um poder criativo insuficientemente valorizado até aqui é que ele desempenha na sociedade um papel o qual não se percebeu que era duplo: de fato ele forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global.”⁴⁴.

Esta relação dual entre sistema escolar e outros sistemas sociais revela novas formas de posicionamento da escola frente ao ensino. Para Certeau, “A escola não é mais o centro distribuidor da ortodoxia em matéria de prática sócia. Ao menos, sob essa forma, talvez ela seja um dos pontos onde se põe em ação uma articulação entre o saber técnico e a relação social e onde se efetua, graças a uma prática coletiva, o reajustamento necessário entre modelos culturais contraditórios. É uma tarefa limitada, mas faz com que a escola participe do trabalho, mais vasto, que designa hoje ‘cultura’.”⁴⁵. As disputas que a escola promove com outros setores da sociedade (principalmente com as mídias) garantem a ela uma posição de “[...] polo resistência (que não é necessariamente contestador).”⁴⁶. Esta “resistência” se encontra então, na manutenção de vários referentes culturais dentro de seu ambiente, permitindo assim, a contestação de representações previamente definidas e também, da busca por um sentido estrito para suas produções, ou ainda, de um discurso “real” sobre a prática escolar.

Partindo deste modo ao estudo das formas que estas resignificações assumem dentro do ambiente escolar, busca-se na definição de “cultura” por Certeau a compreensão das maneiras que tais práticas escolares realizam assimilações a partir dos conhecimentos que vem de outros setores e como ela se apropria destes:

⁴² *Ibidem.* p. 184.

⁴³ JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas, SP: Sociedade Brasileira de História da Educação: Autores Associados, n. 1. pp. 9 – 43. jan/jun. 2001. p. 37.

⁴⁴ CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & educação**. p. 177 – 229. jan/jun, 1990. p. 184.

⁴⁵ CERTEAU, Michel de. **A Cultura no Plural**. Campinas: Papyrus, 1995. pp. 129 – 130.

⁴⁶ *Ibidem.* pp. 138 – 139.

“Para que haja verdadeiramente cultura, não basta ser autor de práticas sociais; é preciso que essas práticas sociais tenham significado para aquele que as realiza.”⁴⁷.

A significação das práticas sociais dentro do ambiente escolar podem ser compreendidas através do processo de aquisição da linguagem principalmente a linguagem escrita, envolvendo também a leitura e a compreensão. A história da leitura forneceu, neste sentido, grande influência nos estudos do campo da cultura escolar, sendo possível compreender seu papel a partir da concepção de representações, já trabalhada neste estudo. Desta forma, segundo Certeau, “Um comportamento cultural inicia-se e exprime-se com o papel atribuído à língua escrita e à oral no conteúdo de ensino.”⁴⁸. Se, entretanto, a hierarquização das atividades de “ler” e “escrever”, assim como ocorre na oposição entre o binômio “produção – consumo”, classifica dentro destes espaços o local de atores sociais, definindo suas posições como fixas como demonstra Certeau,

“O funcionamento social e técnico da cultura contemporânea hierarquiza essas duas atividades. Escrever é produzir o texto; ler é recebê-lo de outrem sem marcar aí o seu lugar, sem refazê-lo.”⁴⁹,

cabe a análise da cultura escolar buscar as relações entre estas atividades em seu contexto, visando a compreensão das formas heterogêneas que a convivência dos diferentes modelos, provenientes das diversas instâncias sociais e culturais produzem.

2.2. Leitura, ressignificação e apropriação.

Aprofundar na questão das apropriações culturais é deparar-se com uma heterogeneidade de significados que demandam uma organização dentro do contexto de suas produções. O campo escolar, constituído como local privilegiado da leitura na contemporaneidade produz diversos usos, e, entretanto, não se caracteriza como local único destas produções, mas como sendo influenciado e influenciando outras instâncias como já apresentado. Neste sentido “[...] considerando não haver prática ou estrutura que não seja produzida pelas representações, contraditórias e em confronto, pelas quais os indivíduos e os grupos dão sentido ao mundo que é o deles.”⁵⁰ e que, “[...] a leitura que não se caracteriza mais somente por uma ‘impertinente ausência’, mas pelos avanços e recuos, pelas táticas e

⁴⁷ *Ibidem.* pp. 141 – 142.

⁴⁸ *Ibidem.* pp. 126 – 127.

⁴⁹ CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 240.

⁵⁰ CHARTIER, Roger. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo. O Mundo como Representação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 5, n. 11, p.173-191, jan/jun. 1991. p. 177.

pelos jogos com o texto.”⁵¹, a história da leitura, que serviu de base na gênese da história cultura escolar (sobretudo na história das disciplinas), apresenta-se como uma maneira imprescindível na busca de se compreender a formação das apropriações no campo escolar.

O primeiro ponto a ser trabalhado é o do sentido tomado do termo “apropriação”. Como já discutido no primeiro capítulo, as práticas de apropriação que se busca estudar dentro da escola no contexto da disciplina escolar não se referem ao sentido dado por Michel de Foucault, como sendo a apropriação por meio da confiscação e dominação por indivíduos e instituições, e não se refere também ao sentido dado pela hermenêutica, que subtraí toda a variação histórica, da tomada de um discurso por sujeitos individuais visando à modificação de seus modos de compreensão do mundo (CHARTIER, 2002). O sentido dado aqui é o que Chartier definiria como “[...] uma história social dos usos e das interpretações, referiadas a suas determinações fundamentais e inscritas nas práticas específicas que as produzem. Assim, voltar a atenção para as condições e os processos que, muito concretamente, sustentam as operações de produção do sentido (na relação de leitura, mas em tantos outros também) é reconhecer, contra a antiga história intelectual, que nem as inteligências nem as ideias são desencarnadas, e, contra os pensamentos do universal, que as categorias dadas como invariantes, sejam elas filosóficas ou fenomenológicas, devem ser construídas na descontinuidade das trajetórias históricas.”⁵².

Ligando este sentido a análise da hierarquização da leitura e da escrita, pode-se criar um panorama de como tais atividades se combinam na cultura escolar, e definem as práticas a serem estudadas como proposto. Para Certeau, “Se, portanto, “o livro é um efeito (uma construção) do leitor”, deve-se considerar a operação desse último como uma espécie de *lectio*, produção própria do ‘leitor’. Este não toma nem o lugar do autor nem um lugar de autor. Inventar nos textos outra coisa que não aquilo que era a “intenção” deles. Destaca-os de sua origem (perdida ou acessória). Combina os seus fragmentos e cria algo não sabido no espaço organizado por sua capacidade de permitir uma pluralidade indefinida de significações.”⁵³. Desta afirmação, dois pontos devem ter destaque em vista os objetivos deste projeto.

⁵¹ CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 247.

⁵² CHARTIER, Roger. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo. O Mundo como Representação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 5, n. 11, p.173-191, jan/jun. 1991. p. 180.

⁵³ CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 241.

O primeiro se refere às intenções e expectativas dos produtores e leitores (do texto em suas diversas formas). Grupos sociais diferentes definem conseqüentemente, formas de leitura diferenciadas, devido as suas capacidades e intenções, “[...] modalidades contrastadas da construção do sentido.”⁵⁴. Assim, as intenções dos autores e editores podem contrastar com as intenções dos grupos que se dispõe à leitura, não limitando, porém, a abrangência social de suas obras. Segundo Chartier, “O essencial é, portanto, compreender como os mesmos textos – sob formas impressas possivelmente diferentes – podem ser diversamente aprendidos, manipulados, compreendidos.”⁵⁵. A noção de apropriação funciona assim, como facilitadora na compreensão das diferenças que um mesmo material assume em diferentes usos, através dos processos de recepção entre as diversas comunidades de leitores, como por exemplo, o são as releituras de obras clássicas em locais tidos como polos consumidores de “cultura popular”.

O estudo dos corpos documentais se define assim, como já analisado, não pela divisão social previamente estabelecida, mas pelos “[...] empregos diferenciados nos usos contrastantes dos mesmos bens, dos mesmos textos, das mesmas ideias.”⁵⁶. Entretanto, esta perspectiva não deixa de considerar a importância da dinâmica social como já demonstrado, mas pondera também “[...] práticas que se apropriam de modo diferente dos materiais que circulam em determinada sociedade.”⁵⁷. A limitação de uma sociedade e de um grupo social sobre os modos da leitura caracteriza o segundo aspecto a ser destacado do papel atribuído ao sujeito que se apropria de determinada produção textual.

Neste ponto se coloca frente à análise da pluralidade das significações, o conjunto de práticas sociais, que são historicamente diferenciadas, e que variam entre os grupos sociais. Segundo Chartier, “A leitura não é somente uma operação abstrata de inteligência: é por em jogo o corpo, é inscrição num espaço, relação consigo ou com o outro. Por isso devem ser reconstruídas as maneiras de ler próprias a cada comunidade de leitores (...). A questão é de extrema importância, pois não revela somente a distante estranheza de práticas por longo

⁵⁴ CHARTIER, Roger. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo. O Mundo como Representação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 5, n. 11, p.173-191, jan/jun. 1991. p. 179.

⁵⁵ *Ibidem*. p. 181.

⁵⁶ CERTEAU, Michel de. **A Cultura no Plural**. Campinas: Papyrus, 1995. p. 136.

⁵⁷ CHARTIER, Roger. **A História Cultural: Entre Práticas e Representações**. Rio de Janeiro, RJ; Lisboa, Portugal: Difel, 1990. p. 136.

tempo comuns, mas também os agenciamentos específicos de textos compostos para os usos que não são os de seus leitores de hoje.”⁵⁸.

Esta necessidade de constituir as séries de discursos e compreender suas relações (de ligação ou de exclusão) como pontuaria Foucault, leva ao estabelecimento de limites às formas que as apropriações assumem, sobretudo no contexto escolar. Segundo Chartier, “[...] esta liberdade leitora não é jamais absoluta. Ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura. Os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler. Novas atividades são inventadas, outras se extinguem. Do rolo antigo ao códex medieval, do livro impresso ao texto eletrônico, várias rupturas maiores dividem a longa história das maneiras de ler. Elas colocam em jogo a relação entre o corpo e o livro, os possíveis usos da escrita e as categorias intelectuais que asseguram sua compreensão.”⁵⁹.

Tais limites se relacionam a definição histórica dos corpos documentais, sendo que existe “[...] esta multiplicidade de modelos, de práticas, de competência, [e] portanto há uma tensão. Mas ela não cria uma dispersão ao infinito, na medida em que as experiências individuais são sempre inscritas no interior de modelos e de normais compartilhadas. Cada leitor, para cada uma de suas leituras, em cada circunstância, é singular. Mas esta singularidade é ela própria atravessada por aquilo que faz que este leitor seja semelhante a todos aquele que pertencem à mesma comunidade.”⁶⁰

A análise da aprendizagem da escrita parte assim destas expectativas e limitações, que compõem o ato de leitura, já que a decifração de signos e leitura caminham lado a lado, como será demonstrado mais a frente. Assim, “O acto (sic) de leitura não pode de maneira nenhuma ser anulado no próprio texto, nem os comportamentos vividos nas interdições e nos preceitos que pretendem regulá-los. A aceitação das mensagens e dos modelos opera-se sempre através de ordenamentos, de desvios, de reempregos singulares que são o objecto (sic) fundamental da história cultural.”⁶¹.

Este estudo não tem por objetivo assim criar uma nova proposta de discurso sobre a escola, com base na revisão dos modelos discursivos já existentes, mas analisar as práticas

⁵⁸ CHARTIER, Roger. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo. O Mundo como Representação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 5, n. 11, p.173-191, jan/jun. 1991. p. 181.

⁵⁹ CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Editora UNESP, 1999. p. 77.

⁶⁰ *Ibidem*. pp. 91 – 92.

⁶¹ CHARTIER, Roger. **A História Cultural: Entre Práticas e Representações**. Rio de Janeiro, RJ; Lisboa, Portugal: Difel, 1990. pp. 136 – 137.

que dão forma a tais desvios dentro de seu contexto sociocultural e das relações que este mantém com outros contextos. Segundo Certeau, “Uma política da leitura deve, portanto, articular-se a partir de uma análise que, descrevendo práticas há muito tempo efetivas, as torne politizáveis. Destacar alguns aspectos da operação leitora indica já como é que ela escapa à lei da informação.”⁶².

As influências que a escola sofre, nestes aspectos, de outros níveis sociais e culturais, levam a uma associação de diversos outros fatores que interferem na aquisição da escrita pelas crianças, que, mesmo quando ainda consideradas analfabetas pelo discurso oficial escolar, apresentam aspectos de uma conquista da cultura escrita de maneira não formal. Estas novas constituições culturais, influenciadas, sobretudo pelas mídias revelam uma “[...] apropriação indireta da cultura escrita. Portanto temos, de um lado, os ensinamentos da escola e, de outro, todas as aprendizagens fora da escola, seja a partir de uma cultura escrita já dominada pelo grupo social, seja por uma conquista individual, que é sempre vivida como um distanciamento frente ao meio familiar e social e, ao mesmo tempo, como uma entrada em um mundo diferente.”⁶³. É através destas novas conciliações que se torna possível compreender quais as formas que ensino infantil e história se relacionam na formação da leitura e da escrita, constituindo desvios e apropriações por parte das crianças.

⁶² CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 244.

⁶³ CHARTIER, Roger. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. São Paulo: Editora UNESP, 1999. p. 105.

3. Educação infantil e história

Concomitantemente ao debate sobre a cultura escolar e todas as relações que esta estabelece com diversas outras culturas e instâncias do social, uma pergunta se mostra pertinente neste momento: que valor agregaria a análise do campo da educação infantil? Por se constituir como um campo de recente institucionalização no Brasil e por se diferenciar sobremaneira de todos os demais segmentos educacionais - no sentido em que a educação de crianças de zero a seis anos de idade obedece a mais especificidades relacionadas à formação psicológica e física dos sujeitos à que dela estão dependentes em comparação com a educação das faixas etárias seguintes, que se baseia mais na formação disciplinar – o estudo das relações de apropriação e representação de conteúdos históricos é fundamental já que, não se trata aqui somente de estudar as representações da disciplina História, mas também de compreender os resultados da convivência entre representações sociais e suas relações com o espaço escolar.

Retomar a história da educação infantil, ou mais a fundo, da infância em si, ainda que não seja a proposição deste trabalho, se caracteriza como uma tarefa frutífera neste sentido. Assim, o trabalho de Philippe Ariès é um marco a se considerar. Segundo Ariès, até o final do século XVII não existia um sentimento de infância, momento em que ocorre uma separação na convivência entre de adultos e crianças, levada a cabo pela escola que passaria a “formar” os futuros adultos da sociedade, fato que também levou a formação de um caráter sentimental da família. Isto não implica dizer que não houvesse até então relações afetivas entre crianças e adultos, mas demonstra que, com o surgimento da figura da escola como espaço reservado às crianças e, no momento em que a aprendizagem passa a ser responsabilidade de um espaço específico, a família, por oposição, se torna o local de afeição e cumplicidade sentimental entre os mais velhos e as crianças (ARIÈS, 2006).

Segundo Zilma Ramos de Oliveira, pedagoga da educação infantil, “A discussão sobre a escolaridade obrigatória, que se intensificou em vários países europeus nos séculos XVIII e XIX, enfatizou a importância da educação para o desenvolvimento social. Nesse momento, a criança passou a ser o centro do interesse educativo dos adultos: começou a ser vista como sujeito de necessidades e objeto de expectativas e cuidados, situada em um período de

preparação para o ingresso no mundo dos adultos, o que tornava a escola (pelo menos para os que podiam frequentá-la) um instrumento fundamental.”⁶⁴.

As leituras de visões como a de Ariès, são valiosas no sentido em que demonstram de que forma ocorre a criação de uma “cultura da infância”, elemento que irá permear todas as discussões futuras sobre infância e também sobre ensino. Entretanto, é preciso que se leve em consideração que, como apresentado no início deste trabalho não existe formações discursivas que sejam lineares e homogêneas, sendo estas permeadas por embates que vão se complementando ou se negando, como colocaria Michel de Foucault. Desta forma, segundo Moysés Kuhlmann Jr., “[...] a transformação que se observa em relação à infância não é linear e ascendente, como a descreve Ariès (...). A realidade social e cultural da infância resulta decididamente mais complexa: primeiramente, a articulada em classes, com a presença de ao menos três modelos de infância convivendo ao mesmo tempo; de outro lado, é um percurso que vai da codificação do cuidado à mitificação da infância. Enfim, no interior desse crescimento *esquizofrênico* da importância e do valor da infância, permanece a rejeição da sua *alteridade* – isto é, da sua diversidade-diferença, do seu anarquismo e da sua libido perverso-polimorfa, do escândalo que provoca pela sua ligação muito forte com a natureza e a sua distância-estranheza em relação à cultura.”⁶⁵.

É nesta complexidade atribuída por Kuhlmann Jr para a *realidade social e cultural da infância* que se poderia analisar a educação infantil brasileira. Em um contexto ainda de formação, a institucionalização desta instância se iniciou oficialmente com a Constituição de 1988⁶⁶, e mais tardiamente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. O primeiro documento se caracteriza em relação à infância ao reconhecer as crianças de zero a seis anos de idade como cidadãs, juntamente com o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990⁶⁷, sendo assim, portadoras de direitos e deveres, e, entre eles, o direito a educação. O estatuto, neste sentido, representa um avanço no sentido em que, ao definir a educação infantil como parte da Educação Básica brasileira, insere esta faixa etária nos planos e diretrizes da educação nacional, e não mais no âmbito de assistência social.

⁶⁴ OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 62

⁶⁵ KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e Educação infantil: Uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 21.

⁶⁶ BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1998.

⁶⁷ BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990.

Sem a intenção de realizar uma análise aprofundada da legislação, este trabalho se direciona no estudo de como a produção destes documentos se relaciona com o contexto das discussões quanto à caracterização da infância e do cuidado com as crianças⁶⁸. Neste sentido, três documentos que designam diretamente sobre a infância e a educação infantil no Brasil podem ser utilizados como representantes das ideologias que formaram a atual conjuntura na qual se encontra esta área: o “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil”, de 1998⁶⁹; os “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil”⁷⁰, de 2006; e as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil”⁷¹, de 2010.

Dentro deste intento, alguns pontos devem ser destacados. Para Kuhlmann, “É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por ela em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc., reconhecê-las como produtoras da história.”⁷². É neste sentido que se busca compreender aqui a legislação. O embate que se iniciou com o processo de redemocratização brasileiro e com o avanço de setores populares, neste caso em particular, o setor feminino, que passou a lutar por mais direitos e entre eles, a educação infantil, levou a uma dicotomização entre o cuidado assistencial e a educação formal, dentro das análises que se realizavam naquele momento. Desta forma, os primeiros documentos a surgirem tomam uma posição direcionada nesta discussão, se caracterizando de forma a objetivar uma educação infantil baseada em uma “operacionalização” deste período da educação⁷³.

Os documentos mais recentes trazem consigo resultados de outro momento desta discussão, onde a educação infantil, nos anos seguintes às determinações constitucionais, revelou-se como um processo muito mais complexo frente a simples organização visando se tornar operacional. A preocupação passaria então para a forma como ambas as instâncias

⁶⁸ Para aprofundamento neste sentido, Cf. KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

⁶⁹ BRASIL. **Referencial Curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da educação; Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC; SEF, 1998. 3v.

⁷⁰ BRASIL. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica –Brasília: MEC; SEF, 2006. 2v

⁷¹ BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. Brasília : MEC; SEB, 2010. 1v.

⁷² KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e Educação infantil: Uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 31.

⁷³ “Com o objetivo de tornar visível uma possível forma de articulação, a estrutura do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil relaciona objetivos gerais e específicos, conteúdos e orientações didáticas numa perspectiva de operacionalização do processo educativo.”. (Referencial, 1998, p. 43).

(cuidados assistenciais e educação formal) se articularam, revelando práticas que nem sempre se caracterizavam como respostas simples a aplicação de normas oficiais dentro da cultura escolar⁷⁴.

Longe de se constituir como uma análise de períodos políticos, esta comparação ocorre no sentido de demonstrar que, o embate criado no princípio da formação da educação infantil brasileira ainda é norteador da criação de políticas públicas desta área. Entretanto, para Kuhlmann, “A educação não seria apenas uma peça do cenário, subordinada a uma determinada contextualização política ou socioeconômica, mas elemento constitutivo da história da produção e reprodução da vida social.”⁷⁵. Esta perspectiva se mostra válida no sentido em que o embate entre assistencialismo e educação se depara com outros fatores, como por exemplo, a oposição de ambos à ideia de que o ensino infantil seria apenas uma preparação, uma antecipação do período serial, devendo constituir um momento de introdução a determinados conteúdos, porém, de forma “adaptada”. Este fator influi na constituição dos documentos constituídos na década de 2000, já que estes se encontram sob a vigência da Lei 11.114, de 16.05.05 e Lei 11.274, de 06.02.2006 que incluem a criança de 6 anos no ensino fundamental, levando a educação infantil a ser caracterizada de 0 a 5 anos de idade pelas Diretrizes de 2010.

Não se trata, entretanto da criação um juízo de valor sobre estas determinações, mas demonstrar que tais documentos sofrem influências que encaminham suas determinações assim como os primeiros documentos oficiais com as discussões sobre o caráter educacional ou não do ensino infantil.

3.1. Transições

Estas discussões remetem, no intuito deste trabalho, à questão do sujeito criança e todas as suas especificidades individuais. O retorno às propostas psicológicas aqui, ocorre de forma a analisar as bases deste campo que norteiam a construção de políticas públicas para esta faixa etária, em especial, na área da educação.

⁷⁴ “A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.” (Diretrizes, 2010, p. 18).

⁷⁵ KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e Educação infantil**: Uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 15.

As posições no campo da psicologia se dividem de forma básica, entre as diferentes significações dadas a influência do meio e a influência do indivíduo no desenvolvimento humano. Assim, segundo Oliveira, “Para responder ao impasse criado pelas posições precedentes, surgiu na psicologia uma corrente que advoga a existência de uma relação de recíproca constituição entre indivíduo e meio, a vertente interacionista. Segundo ela, o desenvolvimento humano não decorre da ação isolada de fatores genéticos que buscam condições para o seu amadurecimento nem de fatores ambientais que agem sobre o organismo, controlando seu comportamento. Decorre, antes, das trocas recíprocas que se estabelecem durante toda a vida entre indivíduo e meio, cada aspecto influenciando sobre o outro. Como todo organismo vivo, o humano inscreve-se em uma linha de desenvolvimento condicionada tanto pelo equipamento bi comportamental da espécie quanto pela operação de mecanismos gerais de interação com o meio.”⁷⁶. Ainda segundo a autora, “Dessa perspectiva, não há uma essência humana, mas uma construção do homem em sua permanente atividade de adaptação a um ambiente. Ao mesmo tempo em que a criança modifica seu meio, é modificada por ele. Em outras palavras, ao construir determinado significado, a criança é por ele constituída; adota formas culturais de ação que transformam sua maneira de expressar-se, pensar, agir, sentir.”⁷⁷.

A longa citação é compensada pela ênfase de aspectos relevantes para a compreensão da análise do campo educacional infantil. A corrente interacionista, representada por autores como Vygotsky, e Piaget⁷⁸, demonstra de que forma o campo escolar e sua cultura funcionam na constituição das crianças e como são influenciados pelas ações de apropriação e ressignificação destas.

Entretanto, há diferenças significativas entre as teorias desenvolvidas pelos estudos de Piaget e Vygotsky. De forma sintética, o pensamento de Piaget quanto ao desenvolvimento do ser humano e suas capacidades cognitivas se centram no aspecto biológico, enquanto Vygotsky propõe que, embora aja sim o desenvolvimento biológico que condiciona o aprendizado em certo ponto, isso não impede que haja um aprendizado social pela criança, sendo a história uma importante fonte deste aspecto.

⁷⁶ OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 126.

⁷⁷ *Idem*.

⁷⁸ Cf. VIGOTSKY, Lev Semenovich. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 2003; PIAGET, Jean. **A construção do real na criança**. São Paulo: Ática, 1996.

Neste sentido, a aplicação de documentos oficiais é marcada por um espaço entre os discursos e as práticas, espaço que revela a formação de diferentes relações nas diversas especificidades deste campo. Segundo Julia, “[...] no momento em que uma nova diretriz redefine as finalidades atribuídas ao esforço coletivo, os antigos valores não são, no entanto, eliminados como por milagre, as antigas divisões não são apagadas, novas restrições somam-se simplesmente as antigas.”⁷⁹. Trata-se então, de compreender de que forma as práticas anteriores à institucionalização do ensino infantil, juntamente com as discussões que este movimento traz consigo, passam a conviver dentro do campo escolar, e influenciam e são influenciadas pela vivência das crianças. Para Julia, “A cultura escolar é efetivamente uma cultura *conforme*, e seria necessário definir, a cada período, os limites que traçam a fronteira do possível e do impossível.”⁸⁰.

Julia, ao analisar o ensino jesuítico, concebe esta ligação entre, o *possível* dentro da análise e de cada contexto do período analisado, a partir da ideia de que as crises (fases entre mudanças de concepções educacionais) podem revelar de forma mais clara a convivência de resquícios de concepções anteriores com as novas estabelecidas. É justamente sob esta perspectiva que a história do ensino infantil no Brasil se caracteriza como um campo propício para a compreensão de práticas que se formam dentro de sua cultura, pois como ainda se encontra em um momento de transição e constituição, que, se nunca se encerrará, devido ao seu posicionamento social, sendo considerado sempre como objeto de pesquisa e reflexão, tem em seu momento atual uma configuração de grandes transformações, promovendo diferentes apropriações, ainda por serem analisadas, podendo se constituir assim como campo dos historiadores.

3.2. Infância e apropriação

A necessidade de se promover um entrelaçamento entre a história social e a história cultura, criando assim uma “História Cultural do Social”, proposta por Roger Chartier, encontra na história da infância e suas relações com a cultura escolar, um campo profícuo de estudo. Este campo que durante muito tempo foi analisado de forma a privilegiar as condições de vida, as instituições, as práticas de controle, a família, a escola, a alimentação, os jogos, a vida material e social (KUHLMANN) encontra na História cultural seu ponto de contato,

⁷⁹ JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas, SP: Sociedade Brasileira de História da Educação: Autores Associados, n. 1. p. 9 – 43. Jan/Jun. 2001. p. 23.

⁸⁰ *Ibidem*. p. 32.

através das análises das apropriações, contextualizando-as assim. Isto não se refere a criar grandes modelos de interpretação no formato da história das mentalidades como afirma o autor, mas sim de realizar os movimentos propostos por Michel de Foucault, na compreensão das relações entre práticas discursivas variadas e não lineares.

Visando então, a compreensão da formação das diretrizes e suas implicações no campo escolar infantil, deve se levar em conta que a simples dualidade proposta, entre assistencialismo e educação não são exemplos dados, naturais, de discursos. Adaptando a interpretação de Kuhlmann, tem-se que, “O movimento dialético da história não é a simples oposição entre passado e presente, entre assistência e educação (...). Mais do que uma polaridade entre campos homogêneos, a história da educação infantil nos mostra um processo contraditório em que a ambiguidade das propostas, desde sua origem e difusão, deixa vislumbrar as potencialidades existentes nas instituições educacionais para as crianças pequenas.”⁸¹. Não se concebe assim movimentos homogêneos entre as diretrizes, ou entre o passado pré Educação Infantil (antes de 1988 e a criação da Constituição) e um momento posterior, através da ideia de uma mudança simples e radical. Compreende, entretanto, a importância deste movimento que levou a passagem dos cuidados infantis para o âmbito da educação, garantindo as crianças menores de 6 anos direitos e deveres, garantindo também o status de cidadãos.

Compreende-se, porém, também, que este movimento gerou diversas possibilidades de situações de aprendizagem pelo convívio de ambos os modelos, e que, no caso, espera-se que una a perspectiva de cuidado e educação concomitantemente, e se constitua um sistema onde, além de abranger faixas etárias diferentes, abranja também diversidade de pessoas e formas de aprender dentro de cada faixa etária. Frente a todos esses entrelaçamentos e convivências, seria utópico buscar a pretensão de criar um novo modelo, redentor da educação infantil frente a suas crises no sentido da palavra aqui exposto. A finalidade desta pesquisa é, entretanto, propor que, dentro do campo escolar, as apropriações em suas diversas instâncias são portadoras de significado para a História Cultural, no sentido em que revelam como influências externas a um campo podem recriar práticas designadas por determinados discursos.

⁸¹ KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e Educação infantil: Uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 202.

A visão de Michel de Certeau sobre a prática de leitura pode iluminar o que se intenta realizar neste ponto. Segundo o autor, “A autonomia do leitor depende de uma transformação das relações sociais que sobredeterminaram a sua relação com os textos. Tarefa necessária. Mas esta revolução seria de novo o totalitarismo de uma elite com a pretensão de criar, ela mesma, condutas diferentes e capazes de substituir uma Educação anterior por outra normativa também, se não pudesse contar com o fato de *já* existir, multiforme embora sub-reptícia ou reprimida, outra experiência que não é a da passividade. Uma política da leitura deve, portanto, articular-se a partir de uma análise que, descrevendo práticas há muito tempo efetivas, as torne politizáveis.”⁸². O que Certeau propõe como “política de leitura”, compreende-se aqui como podendo ser também a leitura que as crianças fazem de seu meio e de suas atividades cotidianas escolares.

⁸² CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: Artes de fazer. Petrópolis: Editora Vozes, 1998. p. 244.

4. “Histórias” e ensino infantil

De que modo, podemos compreender então, as práticas relacionadas à História e a História Antiga, existentes dentro do contexto atual da educação infantil? Para que se possa responder a esta questão é preciso antes, compreender o contexto que envolve sua análise.

A História Antiga é um campo da História que suscitou e ainda revela diversos usos, sejam estes de caráter político (GLAYDSON, 2007; PINTO, 2011) ou de caráter cultural (GARRAFONI, 2005; FUNARI, 2003; CARLAN, 2012; BAKOS, 2001). O termo “usos do passado”, proposto por Moses I. Finley⁸³ está relacionado em grande parte, à importância que a discussão de temáticas ligadas à História Antiga tem adquirido ao longo dos últimos anos no mundo e, sobretudo, no Brasil. Os estudos relacionados aos usos da antiguidade clássica criados no bojo de governos autoritários⁸⁴, durante os séculos XVIII, XIX e XX, convivem com os usos culturais, que despontaram por meio das produções da indústria cultural⁸⁵, como nos *blockbusters*⁸⁶ ou em outros produtos comerciais, como os *souvenirs*⁸⁷. Tais usos exercem influência sobre as leituras da antiguidade feitas por alunos fora do espaço escolar, passando a coexistir com os conhecimentos escolares na medida em que a cultura escolar passa a ser influenciada por outras instâncias culturais. Entretanto, isto não ocorre de forma unilateral, como demonstra Pedro Paulo Funari em seu livro “Cultura Popular na Antiguidade Clássica”⁸⁸, quando afirma que, “A cultura popular⁸⁹, deste ponto de vista, não pode ser

⁸³ FINLEY, Moses I. **Uso e Abuso da História**. São Paulo: Martins Fontes, 1989. 160 p.

⁸⁴ O que não significa dizer que ainda não se encontrem vestígios destes usos entre nós, como demonstram os trabalhos de Renato Pinto e Glaydson José da Silva. Cf. SILVA, Glaydson Jose da. **História antiga e usos do passado**: um estudo de apropriações da antiguidade sob o regime de Vichy (1940-1944). São Paulo, SP: Annablume: Fapesp, 2007; PINTO, Renato. **Dois Rainhas, um Príncipe e um Eunuco**: gênero, sexualidade e as ideologias do masculino e do feminino nos estudos sobre a Bretanha Romana. 2011. 259 p. Tese (Doutorado) - Curso de História, Departamento História/IFCH, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Campinas, SP, 2011. Disponível em: <<http://cutter.unicamp.br/document/?code=000785299&opt=1>>. Acesso em: 2 dez. 2013.

⁸⁵ Segundo o “Dicionário de Conceitos Históricos”, a definição do termo “Indústria Cultural” é: “Indústria cultural é a produção e disseminação de produtos culturais para o consumo em massa, ou seja, o consumo de um grande número de pessoas em diferentes lugares, independentemente das particularidades culturais.”. Cf. SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique (Org.). **Dicionário De conceitos Históricos**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 225.

⁸⁶ Segundo o Oxford Dictionary, a definição de *blockbuster* é: “*noun/informal*.: a thing of great power or size, in particular a film, book, or other product that is a great commercial success:[as modifier]:a blockbuster film.”. Cf.: <http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/blockbuster>, Acesso em 2/12/2013.

⁸⁷ Segundo a definição do dicionário Michaelis, Souvenir é: “*sm (fr souvenir)* Objeto que caracteriza determinado lugar e que é vendido como lembrança, principalmente a turistas.”. Cf. <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=suvenir>. Acesso em 2/12/2013.

⁸⁸ FUNARI, Pedro Paulo Abreu. **Cultura popular na antiguidade clássica**: grafites e arte, erotismo, sensualidade e amor, poesia e cultura. São Paulo: Contexto, 1996. 80 p.

⁸⁹ Entende-se aqui o termo “cultura popular” como se referindo as produções não eruditas relacionadas à sociedade antiga, enquadrando-se assim os *blockbuster* e os *souvenirs*.

entendida como “reflexo”, nem mesmo como algo maquiavelicamente predeterminado pelos grupos hegemônicos para preservar sua dominação de classe (...).” Assim também, não pode se compreender a cultura sem se levar em consideração os conflitos e ressignificações que a compõem, como já demonstrado aqui pelos trabalhos de Michel de Certeau e Roger Chartier. Compor.

Tais conflitos e ressignificações são fatores que definem as produções culturais e também as influências sobre os que a consomem não se classificando, porém, como meras “reflexões” imperfeitas. Neste sentido, o trabalho do historiador tem sido marcado cada vez mais pela necessidade de compreender os movimentos estabelecidos entre os usos que se faz de algo que não está mais presente e as maneiras como este pôde ser representado. Assim, ele fundamenta seu trabalho na análise do passado, mas tem de levar em consideração o contexto de produção de seu objeto. Glaydson José da Silva pontua que, “[...] a História da Antiguidade tem produzido, hoje, muitos e diferentes trabalhos, que têm por objetivo melhor compreender as tênues relações entre o passado estudado e o presente vivido por seus intérpretes. Em uma ampla perspectiva, esses trabalhos têm se pautado por uma análise histórica e historiográfica na qual seus objetos não se desvinculam de suas tradições histórico-interpretativas.”⁹⁰. Ainda segundo o autor, “Em uma perspectiva mais ampla, tem se procurado perceber na historiografia sobre o mundo antigo, hoje, que imagens e lógicas históricas, em maior ou menor grau, estão comprometidas com o contemporâneo, o que consiste em pensar não a História simplesmente, mas suas próprias tradições interpretativas.”⁹¹.

Neste sentido, “os usos do passado”, entendidos como atitudes de apropriação, devem ser analisados, por um lado, pela separação entre a ação de confiscação de um discurso diretamente da antiguidade visando à fundamentação de relações de poder e, por outro, na ação da “[...] história social dos usos e das interpretações, referidas a suas determinações fundamentais e inscritas nas práticas específicas que as produzem”⁹². Cabe então, adotando-se a segunda interpretação do termo “apropriação”, proposta pela História Cultural do Social, compreender o porquê da existência deste apelo tão grande em relação à Antiguidade na contemporaneidade.

⁹⁰ SILVA, Glaydson Jose da. **História antiga e usos do passado**: um estudo de apropriações da antiguidade sob o regime de Vichy (1940-1944). São Paulo, SP: Annablume: Fapesp, 2007. p. 27.

⁹¹ *Ibidem*. p. 28.

⁹² CHARTIER, Roger. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo. O Mundo como Representação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 5, n. 11, p.173-191, jan/jun. 1991. p. 180.

Glaydson novamente fornece uma perspectiva sob este questionamento, quando afirma que, “De uma maneira ou de outra, o papel da herança tem sempre seu lugar, sempre atuando no sentido de justificar, pela ideia de legado. *Uma questão mais pertinente talvez esteja no indagar sobre o porquê do lugar privilegiado que os estudos clássicos ocupam nos quadros sociais e escolares de uma forma geral* (DUBUISSON, 2001). Quando, ao invés de se perguntar por que se estudar História Antiga ou Arqueologia dos povos antigos hoje se pergunta por que esses estudos têm uma permanência tão presente em todos os momentos e ocupam um lugar tão privilegiado, uma situação é imposta aos estudiosos: não mais a do dever de memória, mas, mesmo, aquela do dever de História.”⁹³.

Visando responder a este questionamento e ao mesmo tempo, adaptando-o à realidade dos estudos sobre o Egito Antigo, pode-se ter um panorama quando se analisa os estudos realizados dentro do próprio ambiente escolar. Desta forma, Para a historiadora e professora, Raquel dos Santos Funari, pesquisadora destas relações entre História e ensino, as “[...] bancas de revistas, de tempos em tempos, colocam à disposição do leitor imagens de faraós, pirâmides, esfinges e do rio Nilo. A beleza mágica do Egito e o seu fascínio são impressionantes. Desde a época clássica, grega e romana, passando pela Idade Média, pelos tempos de Napoleão e de Champollion até os nossos dias que, entre os povos da Antiguidade, o Egito constitui um caso a parte. Desde o século XIX, acorrem ao Egito multidões de turistas, percorrem o país do Nilo cineastas e artistas entusiasmados com as pirâmides, com os templos, os museus, as estátuas, os túmulos. Ao lado de artistas de todo o tipo e literatos de todas as partes, existem os estudiosos da cultura egípcia antiga, os egiptólogos. No Brasil, filmes, desenhos animados, revistas em quadrinhos, programas de televisão a cabo e canais comerciais despertam o interesse deste tema e esquentam as discussões na sala de aula. *É um pouco deste olhar que chega na escola despertando a curiosidade sobre o Egito Antigo.*”⁹⁴.

Promover os estudos relacionados à antiguidade no campo escolar significa assim, lidar com todas estas influências, o que pode explicar em grande parte, a permanente importância dos estudos sobre a antiguidade. Isto se dá, sobretudo no caso do Brasil que, mesmo estando localizado periféricamente às nações europeias, e assim, não tendo reivindicado para si uma suposta “tradição clássica”, criou um panorama que “[...] parece ter

⁹³ SILVA, Glaydson Jose da. **História antiga e usos do passado:** um estudo de apropriações da antiguidade sob o regime de Vichy (1940-1944). São Paulo, SP: Annablume; Fapesp, 2007. p. 32 (grifo meu)

⁹⁴ FUNARI, Raquel dos Santos. **Imagens do Egito Antigo:** um estudo de representações históricas. São Paulo: Annablume; Campinas: Unicamp, 2006. pp. 23 – 24.

contribuído para o desenvolvimento de uma historiografia menos comprometida com valores identitários e nacionais.”⁹⁵.

O “dever de História” proposto por Glaydson, se estende então, ao campo da cultura escolar, e como já trabalhado, não ocorre de forma simplificada à forma como se promove dentro da academia. Ao invés de pura adaptação, tanto as imagens que são formadas da antiguidade quanto o trabalho histórico a ser desenvolvido dentro da sala de aula está susceptível a apropriações, não funcionando, dentro do processo de aprendizagem, somente como modelo de ilustração. Porém, de que forma isso ocorre efetivamente dentro da sala de aula e, mais verticalmente, no aprendizado dos alunos? “Quais as principais inovações interpretativas que influenciam, de forma positiva, o ensino de História Antiga?”⁹⁶ Para Pedro Paulo Funari, “Em primeiro lugar, a apresentação de uma Antiguidade construída pela historiografia, antes que uma História dada, acabada, a ser decorada pelo aluno. Os grandes temas e acontecimentos da Antiguidade, as próprias periodizações, começam a aparecer como construções historiográficas. Na História Antiga, a tradicional dicotomia entre Oriente e Ocidente constitui uma grande narrativa que estrutura toda uma visão eurocêntrica da História. Cada vez mais, apresenta-se essa oposição no contexto histórico do moderno imperialismo do século XIX e XX, a mostrar como o Ocidente se cria como uma supercivilização dominadora do mundo.”⁹⁷.

A perspectiva de problematização dos usos do passado dentro da escola permite assim, uma nova concepção no ensino também, como demonstra André Chervel, ao afirmar que, “O ato pedagógico é de uma natureza muito mais complexa do que a simples menção. Ele exige muito mais atividades, põe em jogo processos sutis, busca subterfúgios, atribui funções a simulacros, reparte as dificuldades e, procedendo como o puro espírito cartesiano, produz em seguida enumerações completas.”⁹⁸. Daí a oposição dos verbos *montrer* (do francês, *mostrar*) e *enseigner* (do francês, *ensinar*) (CHERVEL, 1991). É esta atividade de ensinar que caracterizará toda a análise das apropriações dentro da cultura escolar infantil. Entretanto,

⁹⁵ SILVA, Glaydson Jose da. **História antiga e usos do passado**: um estudo de apropriações da antiguidade sob o regime de Vichy (1940-1944). São Paulo, SP: Annablume: Fapesp, 2007. p. 26.

⁹⁶ FUNARI, Pedro Paulo Abreu. História Antiga: A renovação da História Antiga. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2009. p. 95-108. p. 98.

⁹⁷ *Ibidem*. pp. 98 – 99.

⁹⁸ CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo escolar. **Teoria & Educação**, Campinas, v. 2, p.177-229, 1990. p. 192.

“Como isso se apresenta na prática concreta de sala de aula?”.⁹⁹ Mesmo tratando do ensino da História Antiga nos estágios de ensino que já obedecem a determinações disciplinares, os apontamentos de Funari continuam sendo importantes para este estudo. Segundo ele, “Em grande parte, o que se apresenta são discursos diversos, conflitantes e contraditórios, sobre os temas tratados, a mostrar como são os historiadores a escrever a História, em contextos históricos e sociais muito precisos. Com isso, chegamos à segunda grande novidade analítica: o relacionamento entre a Antiguidade e o mundo contemporâneo em que vivemos.”.

Esta ligação entre o papel do historiador e a cultura escolar é o que define a forma de analisar as apropriações que se criam dentro do processo de aprendizagem. É por meio desta ligação também que se define o objeto desta pesquisa. O debate entre os discursos produzidos dentro da sala de aula leva a formação de opiniões e suposições, que fazem parte do trabalho do historiador de certo modo, mas que constituem, sobretudo, a formação inicial de crianças dentro do contexto escolar, ou seja, a capacidade de desenvolver argumentos baseados em observações de diferentes fontes, além de desenvolver conceitos a partir de fatos. Segundo Circe Maria Fernandes Bittencourt, “O conhecimento histórico não se limita a apresentar o fato no tempo e no espaço acompanhado de um série de documentos que comprovam sua existência. É preciso ligar o fato a temas e aos sujeitos que o produziram para buscar uma explicação. E para explicar e interpretar os fatos, é preciso uma análise, que deve obedecer a determinados princípios. Nesse procedimentos, são utilizados conceitos e noções que organizam os fatos, tornando-os inteligíveis.”¹⁰⁰.

Levando-se em consideração as particularidades da faixa etária em questão, e considerando-se todas as variáveis referentes do contato entre a cultura escolar e outras culturas, busca-se nas páginas seguintes, a partir de determinados princípios, a análise de como resulta o processo de combinação de todos estes elementos dentro do trabalho com história no ensino infantil.

⁹⁹ FUNARI, Pedro Paulo Abreu. História Antiga: A renovação da História Antiga. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 95-108. p. 99.

¹⁰⁰ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Saber Histórico na Sala de Aula**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 183.

4.1. A imaginação infantil

Relacionar assim a aprendizagem de crianças¹⁰¹ com temas da História é andar também sobre uma falésia, retomando a imagem criada por Michel de Certeau: de um lado da falésia, encontram-se todas as particularidades do processo psicológico de aprendizagem desta faixa etária; de outro, uma influência cada vez maior, fora do ambiente escolar, relacionada a temas de História, e, sobretudo, a temas de História Antiga. Concomitantemente, muitas vezes, este embate não é refletido no trabalho em sala de aula, devido a fatores que envolvem desde questões da limitação na menção de determinados temas nos livros didáticos às dificuldades dos professores em lidar com prazos e quantidade de conteúdos a serem trabalhados em sala de aula.

Para Raquel Funari, “Isso [a divisão cronológica ou temporal dos livros didáticos e a quase “omissão” do tema do Egito nestes livros] *não impede que a temática egípcia esteja presente mesmo nas classes de alunos bem novos, inclusive na educação infantil*. Com atividades de natureza lúdica e cognitiva como ouvir, cantar e representar histórias com encenações e jogos dramáticos, é possível exercitar a imaginação, o processo de criação, a compreensão e a interação das narrativas, o que comprovadamente estimula a aprendizagem da leitura e da escrita.”¹⁰². A fala da historiadora é representativa no sentido em que, ao estudar a influência do Egito Antigo fora da escola, as imagens criadas por alunos do ensino fundamental II¹⁰³ e a forma como essas imagens são levadas para dentro da sala de aula, Funari abre perspectiva também para estudos em outras áreas do ensino básico, como na educação superior¹⁰⁴ e também na educação infantil, buscando assim, a compreensão das especificidades de cada fase.

¹⁰¹ Considera-se aqui o termo “crianças” como o período que vai entre 0 e 6 anos de idade, de acordo com as diretrizes brasileiras sobre a educação infantil. Cf. BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

¹⁰² FUNARI, Raquel dos Santos. O Egito na sala de aula. In: BAKOS, Margaret (Org.). **Egiptomania: O Egito no Brasil**. São Paulo: Paris Editorial, 2004. p. 145-158. p. 148. (grifo meu)

¹⁰³ A divisão serial da educação básica brasileira pode ser encontrada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Cf. BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96** – 24 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998.

¹⁰⁴ RAQUEL DOS SANTOS FUNARI (São Paulo). Anpuh - Associação Nacional de História. **Visões modernas do Egito Antigo: considerações a partir de uma pesquisa de campo**. 2011. Disponível em: <http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1297340018_ARQUIVO_Anpuh2011Raquel10022011.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2013.

4.2. Um estudo de caso: o colégio Santo Américo

O Colégio Santo Américo foi fundado a partir de uma pequena comunidade de beneditinos húngaros, que chegou a partir de fins do século XIX e foi acolhida no Mosteiro de São Bento, localizado na região central de São Paulo. A partir de 1951 se iniciaram as atividades da comunidade relacionadas à educação. Na década de 1960 o grupo se mudou para o bairro do Morumbi, também em São Paulo, onde em 1978 se conclui a obra da Igreja São Bento do Morumbi. O colégio passou por diversas mudanças e em 2011, por iniciativa das professoras, coordenação e supervisão, foi elaborado o projeto “O Egito nos tempos do faraó” nas salas do ensino infantil, com crianças de 5 a 6 anos de idade, que está em sua terceira versão, neste ano de 2013.. Entretanto, para além da história do colégio, o que justifica a escolha deste caso para este trabalho?

Não sendo a pretensão aqui, de se problematizar as formações e influências religiosas da educação brasileira, a apresentação do colégio tem a função de localizar o ambiente onde se desenvolve o projeto, buscando compreender as formas que assumem a educação infantil dentro de uma escola privada, por meio de um projeto efetivado na mesma. Assim, o projeto é antes o precursor desta análise, sendo a escola analisada pelas influências que seu modelo de educação exerce da caracterização de suas atividades.

A suposição de que este movimento pudesse vir a prejudicar uma análise histórica válida, devido à particularidade que a posição social do colégio representa dentro do cenário brasileiro, não é válida no sentido em que, a história da escola também reflete os processos de formação da educação infantil no Brasil no sentido em que a formação de suas bases educacionais é influenciada também pela formação das diretrizes e pelos avanços na legislação brasileira a partir do meio da década de 1980, com o processo de redemocratização brasileiro. Isto fica evidenciado pelo surgimento da ideia de uma educação infantil no colégio no ano de 2000, e com o início das aulas em 2002. Somente sete anos mais tarde a escola passaria a oferecer a modalidade maternal, em 2009. Este aspecto pode ser um reflexo, ainda que tardio, das mudanças sociais no papel das mulheres, onde a necessidade de espaços para educação infantil e maternal se tornaram cada vez mais evidentes, mesmo entre as classes sociais mais favorecidas. Influi também assim, a passagem do cuidado da família na educação das crianças para o cuidado da escola, como já demonstrado.

O projeto “O Egito no tempo dos Faraós”, a ser analisado aqui, foi promovido no primeiro semestre de 2011 no colégio Santo Américo com crianças de quatro salas do “Jardim

2”, fase que abrange crianças de 4 a 5 anos de idade. O projeto se caracterizava nos eixos de trabalho “natureza, sociedade, linguagem oral e escrita”. A presença por si só, de um projeto com este tema, pode ser representativa das influências que a cultura escolar recebe de outras culturas, além de possibilitar a problematização de aspectos da cultura escrita e leitora do contexto atual da educação infantil.

4.2.1. O Egito, a mitificação e suas leituras.

Desenvolvido pelas professoras da área de educação infantil, com a professora Raquel Dos Santos Funari, o projeto manteve seu foco, sobretudo, no desenvolvimento da linguagem oral e escrita, através do trabalho com um tema histórico que é utilizado de forma a proporcionar situações onde as crianças assumissem o papel de “historiadores”, garantindo assim um interesse em refletir, observar, explicar e compartilhar suas ideias. A escolha do tema do Egito Antigo foi proposta no trabalho com as crianças visando incentivar, assim, uma postura indagativa e de construção do conhecimento, além de uma ampliação do repertório cultural.

O tema foi considerado significativo pelas professoras na medida em que, ao despertar o imaginário dos alunos, despertaria também o interesse pela pesquisa, e conseqüentemente, a busca pela validação de suas hipóteses através dos questionamentos das professoras e dos materiais disponíveis. Este movimento seria importante nos processos de aquisição da escrita de maneira que, ao proporcionar o contato com diversas fontes textuais diferentes, seria facilitado o aprofundamento dos alunos na aquisição de novos vocabulários.

A importância do trabalho de temas históricos com crianças é defendida por diversos autores, como Hilary Cooper e Jean Hébrard. Para Hébrard, o processo de alfabetização não é suficiente no modelo em que vem sendo praticado. Segundo o autor, “Não é simplesmente fazer ler e escrever, mas uma questão de transmissão cultural”¹⁰⁵. Assim, o conhecimento da literatura, e, sobretudo da narrativa histórica, que teria a função de “[...] dar sentido ao mundo em que vivemos, em relação ao passado”, abrindo uma “[...] visão crítica do passado”, também seriam uma forma de dar sentido à prática de alfabetização para os sujeitos que dela se apropriam. Para Cooper, a necessidade do trabalho de temas históricos dentro do ensino infantil, através da mediação da escola, evitaria a formação de compreensões incompletas e

¹⁰⁵ SCARRONE, Marcello. Jean Hébrard: “No século XVI, a Igreja inventou uma tradição de muita leitura, mas bem distante da escrita. Os fiéis liam, mas não escreviam.”. **Revista de História da Biblioteca Nacional**. São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.revistadehistoria.com.br/secao/entrevista/jean-hebrard>>. Acesso em: 2 dez. 2013.

até mesmo preconceituosas em alguns casos. Segundo a autora, “Se quisermos ajudar nossos alunos a se relacionarem ativamente com o passado, precisamos encontrar formas de ensiná-los, desde o começo, que iniciem o processo com eles e seus interesses, que envolvam uma “aprendizagem ativa” e pensamento histórico genuíno, mesmo que embrionário, de maneira crescentemente complexa.”¹⁰⁶.

Desta forma, o aprendizado de conteúdos históricos seria válido em dois sentidos: o primeiro se relaciona ao processo aquisição de linguagem, que, não se caracterizando como um processo homogêneo e susceptível a diferentes formas de apropriações, pode ser trabalhado de forma a valorizar a cultura da linguagem que as crianças trazem de fora do espaço escolar. O segundo liga-se ao primeiro ao propor que, o passado seria “[...] parte integrante do desenvolvimento social, emocional e cognitivo.”¹⁰⁷. Neste sentido, entrar no mundo da escrita e da leitura pelo trabalho com a História promoveria uma “pedagogia da compreensão” como propõe CHARTIER; CLESSE & HÉBRARD¹⁰⁸, quando afirmam que, “Quando um leitor ‘compreende’, ele relaciona alguns elementos dos textos. Mas que elementos? Relações entre o assunto tratado e os conhecimentos presentes na memória que correspondem a ele: dessa forma, algumas ambiguidades, elipses e alusões são parcialmente elucidadas através de uma interpretação dos dados (...). Entretanto, esse jamais pode ser totalmente isolado dos escritos circunvizinhos nem do mundo no qual o leitor se move, pois eles orientam sua recepção e seu uso, isto é, a compreensão de uma certa pessoa em uma certa ocasião.”¹⁰⁹.

A compreensão destes fatores é imprescindível para a análise do projeto. Para além de um tema atrativo que desperta o imaginário das crianças e facilita à aquisição de novos vocabulários, o tema do Egito Antigo insere-se dentro das possibilidades de trabalho dos professores como um movimento que problematiza uma imagem da antiguidade, permeado pelas relações de força que permitiram que um Oriente mítico fosse representado no Ocidente, como apresenta Edward W. Said. Para Said:

“[...] sem examinar o Orientalismo como um discurso, não se pode compreender a disciplina extremamente sistemática por meio da qual a cultura europeia foi capaz de manejar –

¹⁰⁶ COOPER, Hilary. Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos. **Educar, Curitiba, Especial**. p. 171 – 190, Editora UFPR, 2006. pp. 173 – 174.

¹⁰⁷ *Ibidem*. p. 171.

¹⁰⁸ CHARTIER, Anne-marie; CLESSE, Christiane; HÉBRARD, Jean. **Ler e Escrever: entrando no mundo da escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

¹⁰⁹ *Ibidem*. p. 138.

e até produzir – o Oriente política, sociológica, militar, ideológica, científica e imaginativamente durante o período pós-Iluminismo.”¹¹⁰

entretanto,

“Em suma, por causa do Orientalismo, o Oriente não era (e não é) um tema livre para o pensamento e ação. Isso não quer dizer que o Orientalismo determina unilateralmente o que pode ser dito sobre o Oriente, mas que consiste numa rede de interesses inevitavelmente aplicados (e assim sempre envolvidos) em toda e qualquer ocasião em que essa entidade peculiar, o “Oriente”, é discutida.”¹¹¹.

Desta forma, não se trata de adotar a posição de criação do projeto com uma influencia direta de relações de poder entre o Ocidente e o Oriente, mas de inseri-lo na “rede interesses” proposta por Said, no sentido em que sua premissa é o trabalho com o Egito, a antiguidade e, sobretudo, com o caráter mítico destes elementos.

A compreensão dos alunos está sujeita às influencias derivadas do contexto social em que se desenvolvem e também dos espaços que criam e ressignificam sua realidade. A escola é um importante espaço a ser levado em consideração neste processo. Para Hébrard, “[...] a escola forma, em seu espaço próprio, sujeitos que leem, escrevem, mas também ordenam o mundo conforme as categorias que o corpus dos textos e a palavra do professor tornam quase naturais. Comunidade de interpretação inaugural, a escola é obrigada a produzir uma recepção compartilhada dos textos, pelo único fato de que, sem a certeza do sentido, não haveria nem ensino possível, nem aprendizagem. *As aprendizagens iniciais não são, portanto, como se acredita, saberes neutros, puramente instrumentais, prontos para servir a qualquer uso.*”¹¹².

Ao reconhecer que nem mesmo os saberes elementares são neutros, e que estes são constituídos também por discursos e embates relacionados a cada contexto, passa-se a levar em consideração as formas em que tais resistências e interpretações se revelam e pode-se garantir uma leitura que se aproxime dos ensinamentos efetivamente transmitidos na sala de aula e as apropriações dos conteúdos históricos.

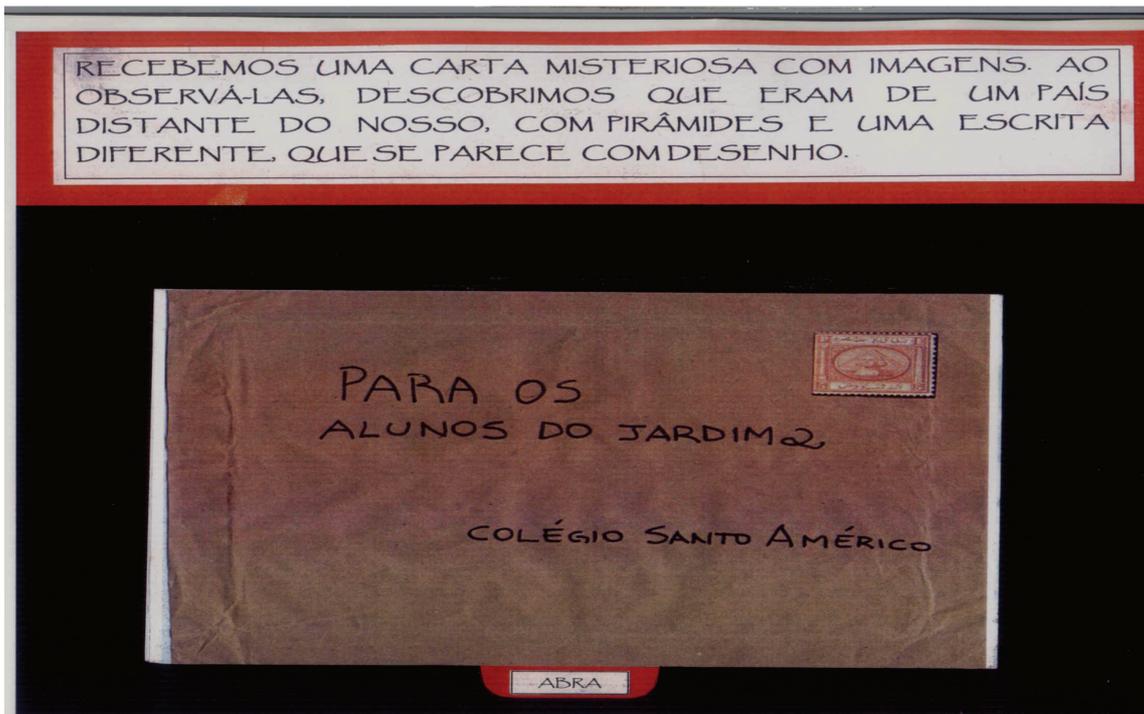
¹¹⁰ SAID, Edward. **Orientalismo**. São Paulo: Cia das Letras, 2001. p. 29.

¹¹¹ *Ibidem*. p. 30.

¹¹² HÉBRARD, Jean. Três figuras de jovens leitores: alfabetização e escolarização do ponto de vista da história cultural. In: ABREU, Márcia (Org.). **Leitura, História e Histórias da Leitura**. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 1999. p. 33-78. p. 77 (grifo meu)

4.2.2. Quando crianças descobrem o “outro”

O projeto “O Egito no tempo dos Faraós” se caracterizou desde o início como uma experiência que deveria ser mítica e imaginativa para as crianças, como demonstra sua fase de sensibilização:





CRIANÇAS DO JARDIM 2.

MEU NOME É RAQUEL. ENVIEI PARA VOCÊS UM ENVELOPE COM ALGUNS OBJETOS SOBRE O EGITO. VOCÊS RECEBERAM?

SOU UMA PESQUISADORA E HÁ MUITOS ANOS ESTUDO O EGITO ANTIGO. AGORA ESTOU TENTANDO DESVENDAR UM GRANDE MISTÉRIO!

EM UMA DAS MINHAS PESQUISAS, DESCOBRI ESTA IMAGEM DO CHACAL GUARDIÃO. SEI QUE ELE ERA MUITO IMPORTANTE PARA OS EGÍPCIOS.

MAS O QUE ELE REPRESENTAVA E POR QUE ELE EXISTIA? PRECISO DESVENDAR ESTE ENIGMA!

POSSO CONTAR COM A AJUDA DE VOCÊS?

VOCÊS PRECISARÃO ESTUDAR BASTANTE O EGITO! VOCÊS TOPAM?

UM ABRAÇO,
RAQUEL

A importância de atividades neste sentido dentro da educação infantil ocorre no sentido de criar possibilidades atrativas para a pesquisa e, além disso, na criação de sentido para as crianças, frente às informações que são apresentadas durante seu processo de aprendizagem. Para CHARTIER; CLESSE & HÉBRARD, “[...] uma pedagogia da compreensão deve, portanto, preparar as crianças em três direções: pesquisar indícios (para situar aquilo que vai se abordado, mobilizar conhecimentos sobre o assunto, etc.); evocar ou imagina-se (para dotar-se explicitamente de representações mentais de realidades ausentes, para aprender a utilizar essas representações, para saber comunicá-las, etc.); enfim, tratar as marcas linguísticas de superfície como indicadores de sentido (para reconhecer num plural, num pronome feminino, no futuro de um verbo, não simples desinências gramaticais, mas também marcas semânticas).”¹¹³.

Assim, este caráter mítico associado às descobertas a serem feitas pelas crianças revelaram, neste sentido, marcas linguísticas que remetem a imagens sobre a antiguidade, previamente construídas fora do ambiente escolar. O trabalho com tais imagens do Egito Antigo entre meninos e meninas em idade escolar, feito por Raquel Funari em seu livro “Imagens do Egito Antigo – um estudo de representações históricas”¹¹⁴, permite assumir este movimento como parte de conotações extra escolares, como nas esferas social, ideológica e política, e que influem sobre o comportamento de crianças. Desta forma, as respostas dos alunos ao processo de sensibilização se caracterizam pela presença de diferentes elementos criados a partir de tais apropriações:

OS ALUNOS OBSERVARAM O ENVELOPE E O SELO E AO RECONHECER A
ESFINGE E A PIRÂMIDE, DISSERAM QUE ERA DO EGITO:

“É DO EGITO ! EU ESTOU VENDENDO UMA MÚMIA NESTE SELINHO!”

“É MESMO ! TEM UMA PIRÂMIDE TAMBÉM ! “

“EU ACHO QUE FOI UMA MÚMIA QUE MANDOU!”

“EU ACHO QUE FOI UMA MOÇA DO EGITO !”

¹¹³ CHARTIER, Anne-marie; CLESSE, Christiane; HÉBRARD, Jean. **Ler e Escrever**: entrando no mundo da escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 143.

¹¹⁴ FUNARI, Raquel dos Santos. **Imagens do Egito Antigo**: um estudo de representações históricas. São Paulo: Annablume; Campinas: Unicamp, 2006. pp. 23 – 24.

“PODE TER SIDO UMA PRINCESA DO EGITO !”¹¹⁵.

Ainda que as respostas tenham partido de questionamentos e direcionamentos feitos pelas professoras, alguns termos devem ser destacados, como: “Múmia”; “Pirâmide”; e “Princesa”. Porém, antes de direcionar a atenção sobre tais usos, é importante compreender que forma assumem estas respostas espontâneas na dinâmica infantil. Para Cooper, a teoria construtivista de autores como Piaget e Vigotsky pode auxiliar na compreensão de como crianças adquirem conhecimentos capazes de incitar o trabalho com fontes históricas. Assim, Cooper pontua que, “Segundo Piaget, o desenvolvimento do raciocínio se processa a partir de tentativas e erros intuitivas, por meio de habilidades de produzir uma premissa racional e sustentá-la com um argumento, em direção à habilidades, no nível formal, de considerar todas as variáveis em um argumento. Isso sugere que as crianças podem ser capazes de desenvolver argumentos sobre fontes históricas, se as ensinarmos como fazê-lo.”¹¹⁶. Os estudos de Piaget mostrariam assim que, mesmo que as crianças ainda não façam distinção entre chances e não chances, elas se tornariam aos poucos, capazes de compreender o que sabem e o que podem adivinhar, para mais tarde, passarem a entender os conceitos de “certo” e “provável” (COOPER, 2006).

Para Vigotsky, a atitude de instigar a discussão, por mais simples que seja, favorece a aprendizagem de novos conceitos. Neste sentido os “erros” apresentados pelas crianças refletem uma atitude de interpretação ainda embrionária frente às fontes. Para Cooper, “No puede sorprendernos la confusión de los niños. Por supuesto, la cronología, las fechas y el tiempo medido son fundamentales para la historia como disciplina, pero, para los niños pequeños, cuya comprensión del tiempo es embrionaria, la curiosidad y el entusiasmo con respecto a otras gentes, otras vidas y otros tiempos son más importantes que las fechas.”¹¹⁷. Assim, as atitudes que colocam “princesas” e “múmias” como sujeitos da ação de enviar a carta, fazem parte de imagens criadas fora do ambiente escolar (como através dos filmes, revistas, documentários, *souvenirs*, etc., e de outras histórias populares difundidas no imaginário de crianças) e que refletem frente às tentativas de criar cenários possíveis para uma situação, através de hipóteses baseadas na curiosidade sobre o elemento desconhecido.

¹¹⁵ As informações contidas aqui sobre o trabalho com as crianças dentro do projeto, assim como as produções visuais e textos, foram fornecidas pelas professoras através de um portfólio e de um planejamento, ambos na versão impressa que pode ser consultada no colégio Santo Américo em São Paulo.

¹¹⁶ COOPER, Hilary. Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos. **Educar, Curitiba, Especial**. p. 171 – 190, Editora UFPR, 2006. p. 176.

¹¹⁷ COOPER, Hilary. **Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria**. Madrid: Ediciones Morata, 2002. p. 33.

O passo seguinte do projeto buscou garantir a aproximação das crianças com o objeto de estudo, ou ainda, entre o contexto pessoal daquelas com o período que estava sendo descoberto. Assim:

O QUE GOSTARÍAMOS DE SABER SOBRE O EGITO ANTIGO?

- COMO ERAM AS PRINCESAS
- PIRÂMIDES
- COMO DORMIAM
- LADRÕES
- AS MALDIÇÕES DO EGITO
- MÚMIAS
- CACHORRO DAS MÚMIAS E TESOUROS
- BICHOS DO EGITO ANTIGO
- ONDE FICA O EGITO
- QUAL A DISTÂNCIA ENTRE BRASIL E EGITO
- REIS E RAINHAS
- O QUE ELES COMIAM
- COMO ERAM OS SAPATOS, OS CABELOS E AS ROUPAS.

A presença de questões sobre as atividades cotidianas, tal qual “Como dormiam?”, revelam uma necessidade das crianças buscarem em conhecimentos já adquiridos sobre a humanidade de nosso tempo e sobre o contexto em que vivem respostas que facilitem a compreensão desta nossa civilização que se colocava perante elas. Assim, as perguntas se direcionam para campos mais diretos do comportamento como “Como eram os sapatos, os cabelos e as roupas?”, revelando uma preocupação direta com elementos que são significativos para a atual sociedade na qual se insere as crianças, ainda que tais preocupações não fossem centrais no período estudado, ou ainda, possuíssem outra conotação que não a de bens de consumo pessoal¹¹⁸.

Juntamente com estes questionamentos feitos pelas crianças, outros ainda se fazem presentes. Curiosidades sobre “princesas”, “pirâmides”, “ladrões”, “maldições” e “tesouros”

¹¹⁸ Discussões quanto à representatividade dos sentidos de determinadas atividades cotidianas dentro da sociedade egípcia podem ser encontradas em: BAKOS, Margaret (Org.). **Egiptomania: O Egito no Brasil**. São Paulo: Paris Editorial, 2004.

ainda fazem parte da compreensão formada do Egito Antigo, mas passam a ser combinados com dúvidas mais direcionadas. Este fator demonstra a importância de se considerar os resultados das relações entre as influências externas (sobre as apropriações dos conhecimentos históricos), apreendidas através de outros meios culturais, e que irão delinear o comportamento de muitas crianças frente aos conhecimentos apresentados dentro da escola, compondo-a também assim, de forma recíproca.

A criação de hipóteses a partir dos conhecimentos já adquiridos revela como estes elementos se combinam e coexistem:

HIPÓTESES QUE SURGIRAM:

- DORMIAM NA AREIA
- AS MÚMIAS CORRIAM ATRÁS DAS PESSOAS
- ENROLAVAM UM LENÇO NO CORPO PARA SE VESTIR
- COMIAM AREIA
- USAVAM SAPATO DE COURO
- TRABALHAVAM FANTASIADOS DE MÚMIAS E FAZENDO ARMADILHAS
- TINHA UMA MALDIÇÃO QUE TRANSFORMAVA AS PESSOAS EM MÚMIAS
- O CHÃO DO EGITO ERA FEITO DE POEIRA
- LÁ, A AREIA TINHA OUTRA COR: AMARELO BEM CLARO.

Os aspectos lúdicos de suas vivências, como os revelados em “Trabalhavam fantasiados de múmias e fazendo armadilhas” se relacionam com hipóteses formuladas ainda sobre bases frágeis e pautadas na oposição entre o “conhecido” - tido como natural -, e o “desconhecido” – tido como o “mítico”-, como nas assertivas “Comiam areia” e “Lá, a areia tinha outra cor: amarelo bem claro.”. A definição do outro se baseia no mítico, mas também no que as crianças entendem por “realidade”. Para Cooper, “Existem muitas versões de contos de fada tradicionais, frequentemente circulando entre culturas. É claro que o rato branco não se torna o cocheiro ou os lobos se vestem como vovozinhas. No entanto, estas histórias são enraizadas na tradição oral. Elas, portanto, introduzem a ideia de que o passado era diferente,

e também a ideia de continuidade, isto é, de que algumas coisas não mudam. Elas proporcionam contextos para discutir motivos, causas e efeitos, valores.”¹¹⁹.

Ainda que a autora foque sua análise em contos já consagrados na memória popular, são as formas como esta analisa a forma como as apropriações ocorrem que auxiliam esta análise. À medida que se apropriam de determinados discursos produzidos sobre o Egito, as crianças os resignificam na produção de suas hipóteses sobre a vida real daquela civilização, criando formas que por vezes são taxadas como errôneas. Ao negar esta concepção de caráter simplista, buscando uma compreensão mais aprofundada destas produções infantis, outro aspecto deve ser destacado dentro da fala das crianças: o uso de *conceitos*. Assim, definições como “princesas”, “tesouros”, “reis” e “rainhas”, assumem sentidos próprios da infância, que são atribuídos por determinadas situações da formação social das crianças e onde, diversos elementos se combinam de forma heterogênea. Estes sentidos diferem daqueles definidos pela composição histórico social, não significando porém que não devam ser considerados como portadores de significância.

Cooper ilustra esta situação quando afirma que, “Las palabras de los niños y las de los adultos pueden coincidir, pero el niño puede estar pensando en el concepto de un modo muy diferente al del adulto (un castillo se construyó para que los malos se quedaran fuera; un castillo representa la estructura social feudal). Em la fase final, es posible formular una regla que establezca una relación entre conceptos, creando así una idea abstracta (un castillo es la casa fortificada de un señor feudal).”¹²⁰. Apesar de esta situação aparentar certa evidência, é importante destacar que é a partir da definição da aprendizagem da criança sobre um determinado conceito que se deve pautar o trabalho seguinte, de elaboração, buscando-se que ela o compreenda através da ampliação de vocabulário e o aperfeiçoamento de sentidos subjetivos.

Hilary Cooper, através de diferentes trabalhos, promove a discussão sobre a utilização de conceitos no ensino infantil. Para a autora, “[...] los conceptos concretos y tangibles se aprenden mediante la denominación verbal y a través del almacenamiento de imágenes; los niños son cada vez más capaces de reconocer las semejanzas e las diferencias.”¹²¹. Buscando novamente apoio nas teorias construtivistas, a autora defende que a maneira pela qual as

¹¹⁹ COOPER, Hilary. Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos. **Educar, Curitiba, Especial**. p. 171 – 190, Editora UFPR, 2006. p. 181.

¹²⁰ COOPER, Hilary. **Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria**. Madrid: Ediciones Morata, 2002. pp. 29 – 30.

¹²¹ *Ibidem*. p. 30.

crianças aprenderiam novos conceitos seria através da seleção destes, utilizando-os de forma significativa e comentando-os, adotando assim, a linguagem como ferramenta para abrir o passado (COOPER, 2002).

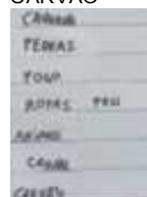
4.2.3. O tempo e as crianças

Ao encararmos assim a linguagem como forma de se chegar ao passado, possibilitando assim reconstruí-lo, passa-se a trabalhar com a noção de *tempo*. O trabalho com a Antiguidade é significativo neste ponto, já que, a distância temporal proposta às crianças altera a forma como estas percebem a passagem do tempo. Por ser um conceito subjetivo, a ideia de “tempo” para uma criança tende a estar mais relacionada com as questões particulares e individuais que a cercam, como por exemplo, seu aniversário, a hora de ir para a escola, o aniversário de parentes, etc. Quando colocados frente à tarefa de criar uma linearidade na História Humana, proposta feita pelo projeto em questão, alguns elementos descritos se revelam:

PRÉ- HISTÓRIA



CAVERNA
PEDRAS
FOGO
ROUPAS DE PELE
ANIMAIS
CARNE
CARVÃO



HISTÓRIA ANTIGA



MÚMIA
CAIXÃO
JESUS
TESOURO
PESSOAS
PIRÂMIDES

MÚMIA
CAIXÃO
TESOURO
PESSOAS
PIRÂMIDES

IDADE MODERNA



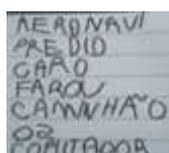
ÍNDIO
ÁRVORES
BARCOS
PEIXES
TUBARÃO
SOL

ÁRVORE
BARCO
PEIXE
TUBARÃO
SOL

IDADE CONTEMPORÂNEA



AERONAVES
PRÉDIOS
CARROS
FAROL
CAMINHÃO
DS
COMPUTADOR



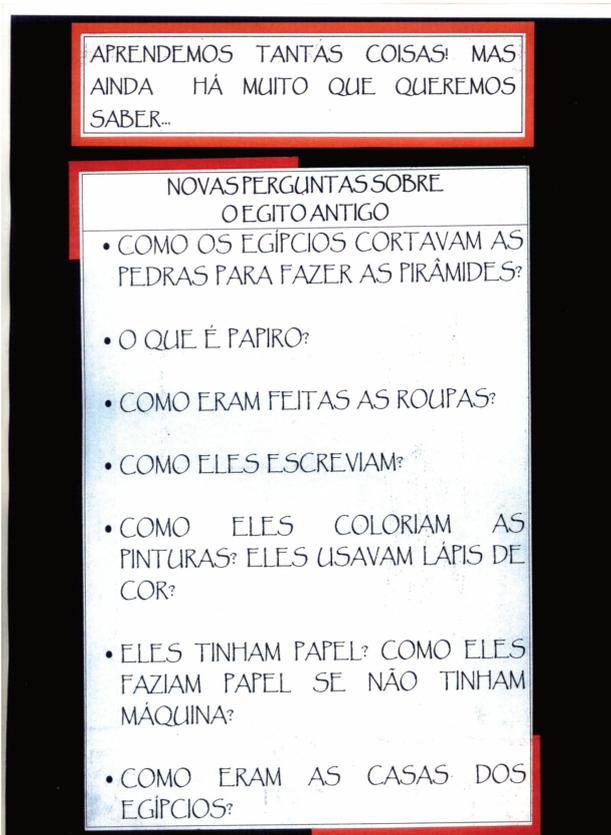
Neste caso em especial, a análise do quadro referente ao período da “História Antiga” pode nos revelar como características do tempo pessoal das crianças se mesclam a noção de tempo que elas montam da História Humana. Ao colocarem “Jesus” juntamente com os elementos sobre o Egito Antigo (período sobre o qual estão descobrindo), sendo que estes se definem, sobretudo por imagens já presentes em seu imaginário, a noção de que este personagem bíblico está na Antiguidade pode se referir muito mais a influência dos conceitos de tempo compreendidos na rotina cotidiana, como por exemplo, a rotina da escola católica em que estudam, que passam assim a ser interligados à outros significados do tempo para os quais estão sendo predispostas.

Segundo Cooper, “Los niños solo aprenden poco a poco que el tiempo puede medirse utilizando escalas estándar de intervalos iguales: minutos y horas, días, años y siglos. Com frecuencia, se ha dado por supuesto que a los niños pequeños no les interesa el pasado porque no pueden medirse el tiempo. Sin embargo, su capacidad de comprender que el tiempo puede medirse se desarrolla, poco a poco, cuando relacionan su experiencia subjetiva del paso del tiempo com escalas normalizadas de horas, días y años. Em realidade, los niños están inmersos em conceptos de tiempo. Forman parte de su identidad em desarrollo y deben fomentarse. Los

días tienen pautas, el paso de los años está marcado por los cumpleaños, las estaciones se recuerdan en relación con los festivales, las vacaciones y el tiempo meteorológico.”¹²².

Desta forma, a cultura escolar funcionaria como o entreposto entre os conhecimentos adquiridos fora de seu espaço e as apropriações que surgem neste caminho. Para Cooper, as “Discussões sobre mudanças ao longo do tempo ampliam o vocabulário relacionado à temporalidade, e o processo de construir adivinhações razoáveis sobre fontes desenvolve a sintaxe e a linguagem do ponto de vista, da argumentação, da hipótese e da probabilidade: Eu penso, se...então; porque; talvez.”¹²³. Ao assumir este papel, a escola passa a garantir um avanço na forma como as mudanças no tempo são compreendidas pelas crianças, além de promover uma percepção de que diferentes versões do passado podem não se excluir, comunicando-se entre si, graças à diversidade de representações construídas dentro de seu espaço, que combinam os elementos externos as práticas escolares.

A representação do decorrer do projeto demonstra de que forma este avanço ocorre:



¹²² Ibidem. p. 22.

¹²³ COOPER, Hilary. Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos. **Educar, Curitiba, Especial**. p. 171 – 190, Editora UFPR, 2006. p. 179.

Os questionamentos dos alunos partem, neste sentido, para aspectos mais significativos na caracterização de culturas diferentes. Os aspectos místicos dão lugar a questões cada vez mais relacionadas na compreensão do outro pelas características de sua constituição no espaço geográfico, relacionando-se mais as formas como nós ocupamos o espaço disponível. Estas questões permitem a assimilação de uma cultura diferente por suas particularidades e não mais por aspectos relacionados à designação do “outro” por elementos que fujam da concepção do “real”.

Assim, as crianças passam a perceber os movimentos que a história proporciona, quando criam hipóteses sobre o modo como convivem rupturas e continuidades ao longo dela:

ALGUNS CONHECIMENTOS PRÉVIOS E HIPÓTESES APRESENTADAS PELOS ALUNOS:

- “EU ACHO QUE SE TIVER MUITA ÁGUA NO RIO ELE ENCHE E TRANSBORDA”;
- “É IGUAL NO BRASIL, PODE TER ENCHENTE E AÍ A CIDADE FICA CHEIA DE ÁGUA”;
- “SE TIVER ÁGUA NO DESERTO PODE NASCER PLANTAS”.

Igualmente, compreendem os motivos pelos quais podem criar diferentes interpretações sobre o passado. Para CHARTIER; CLESSE & HÉBRARD, “múltiplos dados concorrem implicitamente para a construção do sentido. Quando se examinam os obstáculos levantados particularmente por um ou por outro, pode-se ter a sensação de se trata de aspectos tão heterogêneos, de fenômenos aparentemente tão estranhos uns aos outros, que se pode duvidar que um único e mesmo termo, “compreender”, sirva igualmente para reunir tantos sentidos diferentes. No entanto, se o ato de ler é o processo pelo qual um leitor conserva e combina informações encontradas sucessivamente, quebrando mentalmente a linearidade do texto, compreender é “manter junto” o que estava separado. A compreensão de um texto depende da forma pela qual ele foi registrado na memória.”¹²⁴.

¹²⁴ CHARTIER, Anne-marie; CLESSE, Christiane; HÉBRARD, Jean. **Ler e Escrever: entrando no mundo da escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. pp. 138 – 139.

Conclusão

Compreende-se que qualquer análise sobre as práticas efetivadas dentro da cultura escolar é limitada pela quantidade de variáveis que podem ser levadas em consideração, e que a análise feita aqui, deixa de tratar de muitos outros possíveis aspectos dentro da dinâmica que se buscou compreender, relacionando a História com o ensino Infantil. Entretanto, este movimento resultou na percepção de que instâncias tidas como muitas vezes excludentes, convivem e se modificam, apropriando-se uma das outras. História, imaginação, alfabetização e subjetivação constituem partes de uma mesma infância escolar e revelam que culturas diferentes compartilham espaços comuns. Assim, segundo Michel de Certeau, “Assiste-se a *uma multiplicação da cultura*. Torna-se possível manter vários tipos de referências culturais. Com relação ao monopólio que a escola detinha, uma maior liberdade torna-se possível com esses jogos de instâncias culturais diferentes.”¹²⁵.

Esta liberdade à que se refere Certeau é justamente o cerne dos estudos aqui realizados, que foram influenciados pela busca a que se propõem autores como o próprio Certeau. A liberdade criativa das crianças, incentivada pelo imaginário que desperta o tema do Egito Antigo, cria subjetivações que fazem parte do jogo que se estabelece entre as diferentes “culturas”. A escola passa a refletir diferentes formas de se ler um mesmo tema, e os resultados desta leitura influem na formação de crianças e adolescentes. A imagem de Michel de Certeau reflete bem os caminhos seguidos aqui. Para o autor, “Longe de serem escritores, fundadores de um lugar próprio, herdeiros dos servos de antigamente, mas agora trabalhando no solo da linguagem, cavadores de poços e construtores de casas, os leitores são viajantes; circulam nas terras alheias, nômades caçando por conta própria através dos campos que não escreveram, arrebatando os bens do Egito para usufruí-los. A escritura acumula, estoca, resiste ao tempo pelo estabelecimento de um lugar e multiplica sua produção pelo expansionismo da reprodução. A leitura não tem garantias contra o desgaste do tempo (a gente se esquece e esquece), ela não conserva ou conserva mal a sua posse, e cada um dos lugares por onde ela passa é repetição do paraíso perdido.”¹²⁶.

Ainda que as crianças aqui analisadas tenham pouca experiência na leitura formal, realizam suas próprias leituras, de forma que as análises buscadas neste sentido revelaram uma diversidade de imagens apropriadas e formadas exteriormente ao campo escolar,

¹²⁵ CERTEAU, Michel de. **A Cultura no Plural**. Campinas: Papyrus, 1995. p. 140. (grifo do autor)

¹²⁶ CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 245.

influenciando este campo em suas práticas cotidianas. O valor do estudo da História com crianças mesmo das mais tenras idades é refletida na importância que se deve atribuir à forma como estas imagens criadas pelas crianças serão devolvidas para a sociedade. Longe de uma antecipação de conteúdos de outras fases do ensino, visando uma educação tecnicista e produtivista, a preocupação com o trabalho de temáticas de História nesta fase é direcionada no sentido em que, frente às conquistas políticas que se realizaram graças às lutas que durante décadas tomaram o Brasil, existem muitas outras práticas resultantes que tem de ser debatidas, visando cada vez mais garantir estes direitos. Desta forma, compreender o que as crianças produzem e as formas como essas produções ocorrem é valorizar a importância que esta fase da vida tem frente à formação pessoal.

O aprendizado da História no ensino infantil também se caracteriza como um meio de problematizar os aspectos sociais a que as crianças são expostas. A interação com o meio social proposta pela psicologia da educação no desenvolvimento cognitivo dos seres humanos, e sobretudo na infância, pode ser refletida através das apropriações realizadas pelas crianças nos trabalhos com a História, o que permite supor que o incentivo a inserção de temas históricos nas primeiras idades educacionais pode ser frutífero não somente nas idades seguintes e seus níveis de ensino, mas também na formação psicológica destes cidadãos, que passam a entrar em contato com novos conceitos, função básica do trabalho com a História.

Bibliografia

Documentos

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96** – 24 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm, acesso em 02/12/2013.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da Republica Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm, acesso em 02/12/2013.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm, acesso em 02/12/2013.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC; SEB, 2010. 2v. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=859, acesso em 02/12/2013.

BRASIL. **Referencial Curricular nacional para a educação infantil**: BRASIL, Ministério da educação e do Desporto; Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC; SEF, 1998. 3v. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf, acesso em 02/12/2013.

BRASIL. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC; SEB, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=859, acesso em 02/12/2013.

Livros e artigos

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro, RJ: Livros Técnicos e Científicos, 2006.

BAKOS, Margaret (Org.). **Egiptomania: O Egito no Brasil**. São Paulo: Paris Editorial, 2004.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Saber Histórico na Sala de Aula**. São Paulo: Contexto, 2006.

BURKE, Peter. **O que é História Cultural?** Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CERTEAU, Michel de. **A Cultura no Plural**. Campinas: Papirus, 1995.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense-universitária, 2000.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 2005.

CERTEAU, Michel de. **História e psicanálise: entre a ciência e a ficção**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

CHARTIER, Anne-Marie; CLESSE, Christiane; HÉBRARD, Jean. **Ler e Escrever: entrando no mundo da escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CHARTIER, Roger. **À Beira da Falésia: a História entre certezas e inquietudes**. Porto Alegre: Editora Universidade/UFRJ, 2002.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: Entre Práticas e Representações**. Rio de Janeiro, RJ; Lisboa, Portugal: Difel, 1990.

CHARTIER, Roger. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo. O Mundo como Representação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 5, n. 11, p.173-191, jan/jun. 1991.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo escolar. **Teoria & Educação**, Campinas, v. 2, p.177-229, 1990.

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

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

FINLEY, Moses I.. **Uso e Abuso da História**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. **História & Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

FUNARI, Pedro Paulo Abreu. **Cultura popular na antiguidade clássica: grafites e arte, erotismo, sensualidade e amor, poesia e cultura**. São Paulo: Contexto, 1996.

FUNARI, Pedro Paulo Abreu. História Antiga: A renovação da História Antiga. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 95-108.

FUNARI, Raquel dos Santos. Visões modernas do Egito Antigo: considerações a partir de uma pesquisa de campo. In.: (São Paulo). **Anais do XXVI Simpósio Nacional da ANPUH – Associação Nacional de História**, XXVI, 2011. Disponível em: <http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1297340018_ARQUIVO_Anpuh2011Raquel10022011.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2013.

FUNARI, Raquel dos Santos. **Imagens do Egito Antigo: um estudo de representações históricas**. São Paulo: Annablume; Campinas: Unicamp, 2006.

FUNARI, Raquel dos Santos. O Egito na sala de aula. In: BAKOS, Margaret (Org.). **Egiptomania: O Egito no Brasil**. São Paulo: Paris Editorial, 2004. p. 145-158.

FUNARI, Raquel dos Santos. **"O Príncipe do Egito": Um filme e suas leituras na sala de aula**. São Paulo: Annablume; Campinas: Unicamp, 2012.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Sete aulas sobre linguagem, memória e história**. Rio de Janeiro: Imago, 2005.

HÉBRARD, Jean. Três figuras de jovens leitores: alfabetização e escolarização do ponto de vista da história cultural. In: ABREU, Márcia (Org.). **Leitura, História e Histórias da Leitura**. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 1999. p. 33-78.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas, SP: Sociedade Brasileira de História da Educação: Autores Associados, n. 1. p. 9 – 43. Jan/Jun. 2001.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e Educação infantil**: Uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança**. São Paulo: Ática, 1996.

PINTO, Renato. **Duas Rainhas, um Príncipe e um Eunuco**: gênero, sexualidade e as ideologias do masculino e do feminino nos estudos sobre a Bretanha Romana. 2011. 259 p. Tese (Doutorado) - Curso de História, Departamento História/IFCH, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Campinas, SP, 2011. Disponível em: <<http://cutter.unicamp.br/document/?code=000785299&opt=1>>. Acesso em: 2 dez. 2013.

SAID, Edward. **Orientalismo**. São Paulo: Cia das Letras, 2001.

SCARRONE, Marcelo. Jean Hébrard: “No século XVI, a Igreja inventou uma tradição de muita leitura, mas bem distante da escrita. Os fiéis liam, mas não escreviam.”. **Revista de História da Biblioteca Nacional**. São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.revistadehistoria.com.br/secao/entrevista/jean-hebrard>>. Acesso em: 2 dez. 2013.

SILVA, Glaydson Jose da. **História antiga e usos do passado**: um estudo de apropriações da antiguidade sob o regime de Vichy (1940-1944). São Paulo, SP: Annablume: Fapesp, 2007.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique (Org.). **Dicionário De conceitos Históricos**. São Paulo, Sp: Contexto, 2009.

VEYNE, Paul Marie. **Como se escreve a história: Foucault revoluciona a história**. Brasília: Unb,1982.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WHITE, Hayden. **Meta-história: a imaginação histórica do século XIX**. São Paulo, SP: USP, 1995.