

# A CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO HISTÓRICO EM AULAS DE HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL<sup>1</sup>

Marlene Rosa Cainelli<sup>2</sup>

**Resumo:** Pretendemos, neste artigo, apresentar os resultados parciais da pesquisa: Educação Histórica: Iniciando crianças na arte do conhecimento histórico. Os pressupostos teóricos desta investigação entendem a aprendizagem da história na perspectiva da educação histórica, estabelecendo relações entre a ciência da História e os procedimentos de construção do conhecimento histórico em sala de aula. É uma pesquisa empírica que busca, além da observação de campo, a interferência no processo de ensino aprendizagem. Neste texto, discutimos duas experiências realizadas em sala de aula com crianças da terceira série de uma escola particular de Londrina.

**Palavras-chave:** educação histórica, ensino de história, conhecimento histórico.

**Abstract:** We seek in this article to present the partial results of the research History Education: Introducing children to the art of the historical knowledge. The theory basis of this investigation understands the learning of history under the perspective of historical education establishing relations between History science and the procedures to build historical knowledge in the classroom. It is an empirical research that seeks, besides field observation, the interference in the teaching-learning process. In this text, we discuss two classroom experiences performed with third-grade children of a private school in Londrina, Brazil.

**Keywords:** historical education, history teaching, historical knowledge.

“História é aquilo que a gente faz todo dia, só que algumas pessoas fazem algumas coisas mais importantes e aí a gente fica sabendo quando estuda história”. (Felipe)<sup>3</sup>

Nos estudos que desenvolvemos sobre o ensino de história, entendemos que o desenvolvimento do pensamento histórico precisa ser objeto do ensino

1 Este artigo é parte das discussões do Projeto de Pesquisa: Educação Histórica Iniciando crianças na arte do conhecimento histórico. Uma versão resumida foi publicada nas Actas de Educação Histórica referente ao evento VI Jornadas de Educação Histórica, Curitiba, 2006. O projeto de pesquisa está em seu terceiro ano e tem uma bolsa de iniciação científica do CNPq e uma bolsa de iniciação científica/ UEL.

2 Doutora em História Social, Professora de Metodologia e Prática de Ensino e do Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Londrina. Líder do Grupo de Pesquisa História e Ensino.

3 Aluno da 3ª série do Ensino Fundamental ao ser questionado sobre o significado de História.

de história desde os anos iniciais do Ensino Fundamental. Entendemos que pensar historicamente pode ser evidenciado nas formas como os indivíduos entendem o conhecimento histórico. Não colocamos em oposição os conteúdos históricos baseados em eventos, datas e fatos e uma aprendizagem da história baseada em conceitos abstratos. O que defendemos é uma estreita articulação na narrativa histórica que permita entender a relação que os sujeitos têm com os conceitos, idéias, conteúdos, cuja referência é a própria epistemologia da história. (Schmidt e Braga, 2001, p.64)

Este projeto que se iniciou em 2005 tem como objetivo o trabalho com o ensino de história nas séries iniciais, tendo sido alguns resultados deste projeto publicados e apresentados em simpósios e congressos. O que tentamos com este é perceber como a criança elabora suposições sobre a história ou como a imaginação histórica - para usar o conceito de Hilary Cooper (2002) - que as crianças demonstram pode ser utilizada no processo de aprendizagem da história, ou seja, da história conhecimento e, conseqüentemente, do desenvolvimento do pensamento histórico (Cainelli, 2006).

Gago e Barca, citando Shemilt, Ashby e Lee, afirmam ser possível que as crianças aprendam uma história genuína com algum grau de elaboração, contanto que as tarefas, os tópicos e os contextos em que são apresentados tenham significado para elas e que o desenvolvimento do raciocínio histórico processe-se com oscilações, e não de uma forma simplista em determinadas situações, e de uma forma mais elaborada em outras. (Barca e Gago, 2001, p.241)

É inegável que as crianças possuem uma fértil imaginação sobre o passado, mas quando ela começa a aprender história? Quando começa a entender como se dá o estatuto do conhecimento histórico? Quando começa a pensar historicamente?

Tanto quanto entender como crianças de seis a dez anos aprendem história, nosso interesse é possibilitar ao professor não formado nesta área condições para desenvolver este conhecimento com o público infantil, conseguir indicar para o professor possibilidades de seguir alguns caminhos, escolher o trajeto nas encruzilhadas dessa trajetória.

Durante a pesquisa, deparamos com a problemática inicial da definição do papel desempenhado pelo pesquisador. No campo metodológico, optamos por substituir pelos pesquisadores a professora regente de sala de aula no processo de ensino-aprendizagem. Seria, então, nosso suporte metodológico a pesquisa participante? Ou a pesquisa/ação? Pensamos que nosso trabalho equivaleria ao trabalho do professor/pesquisador que, a partir das experiências do processo de ensino-aprendizagem em situações concretas de sala de aula, desenvolve os encaminhamentos de sua investigação, refletindo sobre eles. Entender como se processa o desenvolvimento do pensamento histórico tem sido objeto de pesquisa de um campo de conhecimento denominado de Educação Histórica, segundo Barca (2004):

O saber histórico genuíno constrói-se, com base nos significados tácitos que cada sujeito atribui às mensagens, por inferência sobre múltiplas fontes, diversas no seu suporte e nos seus pontos de vista. O pensamento histórico não se limita a uma interpretação parcelar e linear das fontes; alimenta-se de narrativas progressivamente construídas, criticadas e reconstruídas. Este caminho é percorrido por quem interpreta e por quem aprende, e é essencial para a construção de sínteses progressivamente contextualizadas. (BARCA, 2004, p. 15)

Autores como LEE (2001, 2004,2006), Barca (2004,2006) e Schmidt e Braga (2006,2007) argumentam sobre a existência de uma cognição histórica que seria a possibilidade de a criança ser capaz de desenvolver raciocínios de forma elaborada, no momento em que são criadas condições de aprendizagem significativas, em relação com as suas vivências prévias. Neste sentido, o desenvolvimento do pensamento histórico se articularia com o modo de pensar de cada criança a partir daquilo que lhe é significativo, distinguindo as questões históricas a partir do momento em que faz inferências e diferencia a história disciplina das outras maneiras de representar o passado, sejam elas espontâneas ou não.

Segundo Isabel Barca (2006):

a perspectiva da educação histórica, aquilo que chamamos de saber histórico genuíno constrói-se, com base nos significados tácitos que cada sujeito atribui às mensagens, por inferência sobre múltiplas fontes, diversas no seu suporte e nos seus pontos de vista. (BARCA, 2004: p. 121 )

Nesse momento da pesquisa, estamos tentando trabalhar com as diferenças entre o sentido do passado, o que entendemos como a necessidade antropológicamente universal do ser humano de se situar no tempo, conforme afirma Rusen (2001), e a história sobre este passado, que seria a historiografia, neste caso, em termos de aprendizagem escolar. Tentamos demonstrar para a criança qual a diferença entre pensar sobre o passado comum a todos ou aquele particular de sua família e sobre a história que se conhece acerca deste tempo. Percebemos que só o entendimento de como o conhecimento histórico é produzido pode fazer com que a criança comece a entender qual a diferença que existe entre os dois conceitos.

Um dos primeiros passos é fazer com que o educando perceba que o objeto do trabalho da disciplina de história é o conhecimento histórico elaborado por historiadores, cuja matéria-prima é o passado. É importante destacar que professores e alunos, ao se dedicarem ao ensino de história em sala de aula, não trabalham com o passado em estado bruto, e sim com a lapidação produzida pelos historiadores sobre este.

Para discutir o ponto no qual estamos em nossa pesquisa, vamos relatar algumas experiências em sala de aula realizadas durante o trabalho de campo,

tanto no ambiente da sala de aula como em outros espaços que julgamos apropriados na tentativa de ensinar história através do desenvolvimento do pensar historicamente.

Tendo como pressuposto perceber como a criança aprende história, o Projeto Educação Histórica "*iniciando crianças na arte do conhecimento histórico*" realiza seu trabalho de pesquisa com crianças a partir da segunda série do Ensino Fundamental<sup>4</sup>, com idades entre sete e dez anos, todas do Centro Educacional da Criança e do Adolescente, CECA. Como as classes de aula possuem poucos alunos, duas turmas da mesma série foram reunidas para a realização dos trabalhos: uma turma matutina e uma vespertina, contando com um total de 14 alunos. As professoras responsáveis pelas turmas acompanharam todas as aulas realizadas durante a pesquisa.

A escola apresenta como características não usar livros didáticos, realizar grupos de estudo com professores e uma opção por uma metodologia "construtivista"<sup>5</sup>. A realização dos grupos de estudo aos sábados para discutir textos teóricos sobre educação e relacionados às disciplinas do Ensino Fundamental permitiram que nosso trabalho se estendesse também aos demais professores deste nível.

Dessa maneira, num primeiro momento, concentramo-nos em perceber os conhecimentos tácitos substantivos que as crianças detinham sobre o conceito de História, trabalhando no aluno as suas histórias particulares, despertando, a partir daí, sua "curiosidade" sobre a disciplina de história.

Uma questão que se colocava dizia respeito à possibilidade ou não de crianças nas primeiras séries de alfabetização aprender os conteúdos da disciplina História. É corrente afirmar-se que as crianças de sete a dez anos teriam dificuldades de aprendizagem da história devido a questões relacionadas ao conceito de tempo e espaço, o que dificultaria o entendimento das seqüências, durações e simultaneidade dos acontecimentos e, também, das localizações espaciais destes acontecimentos. Há, ainda, uma discussão sobre a característica abstrata dos conhecimentos históricos, dificultando para a criança o entendimento de algo que teria de ser imaginado, pois não existe mais concretamente, ou seja, o passado.

Segundo Hilary Cooper, crianças pequenas podem envolver-se ativamente em processos de pesquisa histórica. "... Ao aprender a interpretar a evidência, as crianças aprendem a fazer uma série de sugestões válidas acerca de como as coisas foram feitas ou utilizadas e, assim, concluir o que significavam para pessoas as pessoas que fizeram e usaram estes objetos". (COOPER, 2004: 59)

4 O projeto começou na segunda série pela inexperiência dos pesquisadores em trabalhar com a disciplina de história durante o processo de alfabetização.

5 Não vamos aqui analisar se a escola tem uma base construtivista ou não. O que será considerado é a argumentação da escola nesse sentido.

Para o desenvolvimento deste artigo, optamos por trocar o nome das crianças para preservar a identidade e individualidade de cada participante<sup>6</sup>. Lembramos que as crianças que aparecerão falando neste texto são da terceira série do Ensino Fundamental e que os alunos do período matutino participam do projeto de história voluntariamente.

Felipe é uma criança hiperativa, com dificuldades de concentração e resiste a qualquer forma de regra ou conhecimento sistematizado. Brinca o tempo todo durante a aula e, quando não está brincando, pede para ir a algum lugar: o banheiro, beber água. Raramente, dispõe-se a realizar as atividades e, quando as realiza, demora o dobro do tempo dos colegas ou, então, avisa, depois de muito tempo do início da atividade, que não sabe o que fazer. Nunca responde às questões propostas oralmente e sempre levanta a mão para dizer que não entendeu a questão, que não sabe o que é para ser feito, que não está entendendo nada.

Porém, na quarta feira, 28 de junho, algo ocorreu de diferente no cotidiano da sala de aula. O aluno que nunca participa das aulas tem um desempenho acima da média ao expor acerca do que sabe sobre os indígenas em Londrina. Como fazemos sempre que o projeto se desenvolve na escola, iniciamos nosso trabalho às 15:00 horas com as crianças da terceira série do Ensino Fundamental do período vespertino (turma em que Felipe estuda) e com os alunos do período diurno que, às quartas-feiras, dispuseram-se a frequentar as aulas à tarde, como já mencionamos. Nosso tema daquele dia seria a continuação do tema sobre a fundação da cidade de Londrina e a presença indígena antes da chegada dos colonizadores.

A aula se inicia com a exposição da questão do índio com a chegada dos portugueses e avança até o século XX, quando chega a época da fundação da cidade de Londrina. Ao serem questionados se tiveram ou não oportunidade de observar os indígenas, pois a tarefa consistia em observar no cotidiano a presença indígena na cidade de Londrina, o que havia sido solicitado na aula anterior, que durante a semana observassem indígenas pela cidade de Londrina<sup>7</sup>. Diante deste questionamento todos afirmaram que realizaram a tarefa de observar os indígenas em seus trajetos pela cidade.

Para desenvolver este tema, optamos por uma metodologia que possibilitasse a todos os alunos exporem seus argumentos e, ao mesmo tempo, ouvirem o argumento dos colegas no sentido de permitir que os argumentos apresentados possibilitassem a defesa de pontos de vista diferentes e que

---

6 A fala de cada criança foi registrada pelos estagiários do projeto que participam das atividades tanto como professores quanto como observadores dos sujeitos participantes durante a investigação.

7 Na cidade de Londrina temos uma reserva indígena. Os integrantes desta reserva espalham-se pela cidade em semáforos e ruas vendendo cestos e outros objetos. Também há na cidade uma casa para que serve como hospedagem em suas visitas a cidade.

pudessem reconhecer a existência de argumentos diferentes e serem preparados para mudar o ponto de vista, reconhecendo que poderia existir uma resposta diferente da sua e mesmo uma resposta certa para cada questão. Aqui nos baseamos em Cooper (2006:185), que argumenta a existência de limites a esta abordagem impostos pela imaturidade das crianças e pelo limite de seus conhecimentos, mas estes fatores conseguem ilustrar como seu raciocínio é baseado no que elas conhecem sobre a vida. É o desenvolvimento desse processo que é importante, mais até que uma resposta necessariamente correta.

Lucas afirma tê-los visto no “caminho do shopping”, vendendo cestos. Isabel concorda, mas complementa que eles também vendiam plantas. Ambos afirmam que, apesar de ser indígenas, eles estavam vestidos normalmente. Felipe também diz ter visto os índios, mas diferentemente dos outros alunos, afirmando que eles vestiam “roupas normais, iguais a nossas”. Afirma, ainda, que os índios vestiam tangas, que tinham pena na cabeça, eram vermelhos e “se pintavam inteirinhos”, e que os índios vestidos com roupas “urbanas” são pessoas fantasiadas de índio (todos os termos utilizados são do próprio Felipe).

A aula prossegue, dando ênfase à questão do indígena. Para Felipe, quando os portugueses “acharam” os índios, mataram-nos porque queriam dominar o território, e esses índios acabaram fugindo para a Amazônia, à procura de mais terras.

Quando são questionados sobre o surgimento das Reservas Indígenas, para Lucas, elas surgem para que os índios sejam protegidos. Matheus afirma que, na reserva, “é diferente de antes”, pois os índios não têm mais o mesmo espaço, que, segundo Felipe, era usado para caçar, pescar e “fazer muito cesto”. O mesmo ainda pergunta se nelas podiam entrar portugueses ou ingleses. Ao perceber que não, ele, então, conclui que as reservas surgiram para acabar com as guerras entre os povos.

O aluno estabelece uma relação entre os colonizadores brasileiros, portugueses e os “pioneiros londrinenses”, os ingleses, na tentativa de entender o aprisionamento dos indígenas em reservas. Aqui há a introdução da idéia de continuidade entre portugueses e ingleses no tratamento dado aos indígenas. A interpretação histórica buscada pelo aluno se enquadra naquilo para o que Cooper (2006) chama a atenção quando pensamos em como as crianças aprendem história, a necessidade de estabelecer inferências no sentido de buscar as causas e efeitos de determinado fato.

Tanto quanto tentar entender como vivem os indígenas, as crianças demonstram muitas curiosidades e dúvidas sobre questões do cotidiano como, por exemplo, relacionadas ao trabalho. Para Leandro, “ninguém vê índio trabalhando”, porque “eles vendem cestos e é só”. Não poderiam ter plantações porque, segundo o aluno, eles “não têm como comprar sementes”. A questão do trabalho assalariado apareceu como uma das principais

diferenças observadas pelas crianças entre a sociedade indígena e a sociedade em que vivem.

Quando questionados sobre como se comportam as crianças indígenas, várias repostas surgiram, como o fato de elas jogarem futebol, o que Felipe questiona: “mas elas conhecem o esporte?” Para a aluna Isabela, os índios conhecem tudo o que acontece, mas Felipe discorda, dizendo que eles conhecem quase nada, pois moram numa reserva, que “é uma floresta”, e muito longe da cidade.

Quando perguntados sobre como as crianças indígenas estudam, o aluno Matheus afirma que as crianças indígenas vão para uma escola específica para eles e que aprendem matérias diferentes das dele. Pedro acredita que as escolas são feitas de madeira e que lá os alunos aprendem a língua indígena da tribo, não havendo divisão por séries. Para ele, a “escola é uma sala bem grande e pronto”. Thales acredita que as escolas são feitas de palha. O aluno Fernando diz que nem todos os alunos, nas salas, têm a mesma idade.

As idéias apresentadas pelas crianças com relação aos indígenas são em parte originárias do meio onde vivem, das informações do senso comum, das mídias, como o cinema e a televisão e mesmo da escola. É importante salientar que nosso interesse estava direcionado para estas idéias substantivas, para as narrativas sobre os eventos e, principalmente, para perceber a capacidade infantil de construir narrativas lógicas e fundamentais sobre um determinado aspecto social.

Apesar dos vários preconceitos<sup>8</sup> e da falta de conhecimento sobre as realidades e modos de vida indígenas, podemos afirmar que as crianças conseguem estabelecer suposições válidas sobre a história, segmentos de causas e efeitos, elaboração de perguntas, deduções lógicas, questionamentos sobre a veracidade dos fatos. Aqui poderíamos citar o entendimento sobre as diferentes línguas e a questão das terras. Segundo Hilary Cooper (2006), desenvolver um senso de tempo através das histórias, história familiar e visitas a locais históricos envolvem muitos aspectos do desenvolvimento pessoal e social, e como as crianças aprendem sobre sua própria cultura e comunidade, bem como suas semelhanças e diferenças com outros, desenvolvendo um senso de pertencimento.

Para que as crianças percebessem a materialidade das fontes e do trabalho do historiador, bem como a questão da produção do conhecimento histórico, optamos por uma visita ao Centro de Documentação e Pesquisa Histórica<sup>9</sup>. O objetivo principal do trabalho em arquivo de documentos

---

8 Em seguida às questões trabalhadas pelos alunos, discutimos com eles todas as informações que apresentaram, principalmente trabalhando questões como: índio não trabalha, não conhece nada, etc.

9 O Centro de Documentação e Pesquisa História fica na Universidade Estadual de Londrina e pertence ao Departamento de História. Em seu acervo, constam principalmente documentos relativos à História Regional.

históricos está na tentativa de recriar nas crianças as “idéias de segunda ordem”, isto é, como os sujeitos concebem o conhecimento histórico (Barca, 2007). A exploração destas idéias em nosso entendimento poderia levar as crianças a entenderem as diferenças entre Passado e História.

O trabalho realizado no Centro de Documentação e Pesquisa Histórica destacou-se pela idéia norteadora de demonstrar que parte do passado é guardada em um lugar para virar história. Neste sentido, pensamos em discutir o que é documento histórico e como se transforma em fontes para o historiador.

No Centro de Documentação, a funcionária especializada em arquivo histórico iniciou com as crianças uma discussão sobre a função de um centro de documentação partindo do entendimento dos alunos sobre o que seria um documento histórico, afirmando que ali seria um lugar de guardar documentos. Ela pergunta às crianças o que eles acham que é um documento. O aluno João responde que documento é “o documento do carro”. Isabel diz que é a “certidão de nascimento”. Cacilda<sup>10</sup>, a funcionária do centro, concorda com eles e complementa: “tudo que o homem produz é documento de sua época, como os documentos pessoais, a carteira de vacinação, o boletim da escola, os carros, as casas, as roupas, os sapatos, os jornais as revistas”.

A aula prossegue com a explicação de como são conservados os documentos e que um dos mais encontrados ali é o jornal “Folha de Londrina”, que a maioria dos alunos conhece, em sua forma atual. Porém, os primeiros jornais eram feitos por tipógrafos, e, neste caso, a grande preocupação dos alunos era a respeito dos “carimbinhos”, por serem “colocados um por um”, que “tinha que pôr até o acento” e que as “letras eram muito pequenas”. A grande constatação que fazem diz respeito à temporalidade e ao trabalho. Quanto tempo e quanto esforço seriam necessários para se escrever uma palavra. Em seguida, elaboram muitas comparações com os computadores e chegam a lembrar do ctrl e ctrv que permitem copiar um texto rapidamente. Poder-se-ia afirmar quem ao perceberem as diferenças de tecnologia entre passado e presente, as mudanças ao longo do tempo, as crianças começam a formar o pensamento sobre questões históricas, percebendo as modificações que ocorrem com relação ao tempo, ao vocabulário e às características dos tipos de construções textuais.

No, entanto, o passado representado por uma “tecnologia ultrapassada” pareceu a eles muito distante e difícil de compreender: como alguém poderia fazer o jornal dessa maneira? Como a criança de nove anos analisa o passado a partir do seu presente e como ela acha que tudo que existe hoje já existia

---

10 Queremos agradecer a Cacilda Maesima pela disponibilidade e atenção que dedicou às crianças, mostrando o CDPH e respondendo às dúvidas dos alunos.

antes, porém diferente, sendo que a diferença caracteriza a divisão temporal, como já constatou, em sua pesquisa, a professora Sandra Regina Oliveira (2006). “Para eles, a tipografia é o tataravô do computador”, como disse uma criança.

O fato de os alunos entenderem a questão temporal de forma linear passado e presente a partir das modificações tecnológicas ou pelas modificações espaciais não foi nossa intenção, mas admitimos, como afirma Gago (2007), que este tipo de concepção dos diferentes segmentos temporais é, muitas vezes, reforçada em situações de Ensino de História, por narrativas que enfatizam o que não se tinha no Passado e se tem Hoje. Por isso que enfatizamos com eles não só as mudanças, mas também as permanências. Também instigamos nos alunos a imaginação para que pensassem sobre o nosso futuro e sobre as mudanças que eles previam para nosso presente.

Perguntamos a eles por que é importante que o Centro de Documentação guarde o jornal, e Leonardo responde que é para fazer pesquisa sobre o jornal. Alguns alunos afirmam que os pais compram jornais; Caio diz que o pai guarda os jornais e que a “mãe fica brava porque junta muito papel”. O mesmo aluno continua falando sobre a quantidade de jornais velhos que tem o CDPH e argumenta que é importante que o pai guarde o jornal, mesmo que atual porque “hoje é o passado de amanhã”.

A explicação prossegue, e falamos para os alunos que o papel do historiador é o de investigar, de encontrar pistas, para esclarecer o passado, ou o presente. Que nem tudo que acontece no passado vira conhecimento histórico. Tentamos perceber se eles conseguem perceber a diferença. Cacilda diz que os jornais servem como documentos para o pesquisador escrever sobre a época. Os alunos acreditam que a informação antiga ajudará na busca das repostas, mas o aluno Felipe questiona a veracidade do jornal que, segundo ele, “pode contar uma mentira”. Há também, no CDPH, autos criminais. Para os alunos, eles são guardados pra “confirmar como as coisas acontecem”.

As discussões que seguiram possibilitaram aos alunos perceberem que o jornal como uma fonte serve para nos dizer algo sobre o passado, que precisamos perguntar algo para que a fonte possa nos responder sobre o que queremos saber. Como as fontes não podem nos dizer tudo sobre o passado, as crianças são instigadas a perceber que, antes de algum questionamento, precisam levantar algumas hipóteses sobre os acontecimentos. Segundo Cooper (2006)

Já que as fontes não podem nos fornecer um quadro completo do passado e porque não podemos saber sobre os pensamentos e sentimentos daqueles que as fizeram e as usaram, nossas repostas para essas questões devem ser hipóteses, adivinhações razoáveis, baseadas no que conhecemos sobre a humanidade e os tempos passados. Com a maturidade e maior conhecimento, as adivinhações das crianças tornam-se mais prováveis de serem válidas, de acordo

com o que é conhecido e o que parece ser. Mas é importante iniciar o processo de oferecimento de uma variedade de idéias possíveis desde o começo; empregar a imaginação utilizando o “e se”, que será refinado com a maturidade. (Cooper, 2006:178-179)

É evidente que as adivinhações e hipóteses propostas têm que estar relacionadas com o documento que se está analisando, as pistas sugeridas levam em consideração o ambiente e as colocações apresentadas no documento que está sendo utilizado como fonte para se conhecer sobre o passado. Em todas as atividades trabalhadas, nosso objetivo principal era levar o aluno a pensar sobre o passado, estabelecendo inferências sobre os objetos e fontes que poderiam indicar como viveriam as pessoas no passado. Como as mudanças ao longo do tempo transformaram a forma como se escreve, o jeito como vivem as pessoas, a tecnologia.

Cacilda continua a explicação sobre o Centro de Documentação e Pesquisa Histórica, dizendo que ali são guardadas muitas fotografias. Argumenta que as fotos também são consideradas documentos, pois registram os costumes de uma época. Para Leonardo, as fotos antigas são em preto e branco, o que é muito diferente da atualidade. Juliana reforça a idéia de Pedro, dizendo que a mãe tem uma câmera digital. Essa relação entre o passado e o presente é constantemente encaminhada pelos alunos que identificam a passagem do tempo sempre relacionada com o progresso.

Ao falarem acerca do passado, as crianças elaboram sobre este tempo uma imagem que contrasta com um dos temas mais recorrentes da sociedade contemporânea, a violência. Questionados sobre como era a cidade no passado, aquele retratado pelas fotos em preto e branco e pelos jornais antigos são unânimes em responder que “não havia violência”, “não tinha tiro”. As imagens que as crianças analisaram não eram relacionadas a questões sobre violência, retratavam o cotidiano da cidade.

Para tentar fazê-los refletir sobre os acontecimentos do passado e do presente e perceberem que os movimentos humanos são conflitantes e frutos de cada época, levamos todos para conhecerem o arquivo onde são guardados os autos criminais da cidade de Londrina desde a fundação da comarca.

Após as explicações, os alunos foram levados para observar os arquivos. Cacilda pergunta como poderiam pesquisar sem os arquivos. Um dos alunos diz que perguntaria ao avô, mas outro diz que não pode fazer isso, porque o avô é falecido. Cacilda, então, pega um auto criminal e lê para os alunos o crime que é relatado. Um dos alunos pergunta se todas aquelas caixas são de processos de crime, Cacilda responde que sim. A opinião dos alunos sobre a violência se modifica quando há a leitura de um processo criminal ocorrido em 1935. A partir da leitura, percebem pela evidência demonstrada no documento que havia também violência no passado.

## CONCLUSÃO: REFLEXÕES INICIAIS DE UMA PESQUISA EM EDUCAÇÃO HISTÓRICA

O ensino de história nas séries iniciais ocupa um papel secundário entre as disciplinas ofertadas. É muito comum encontrarmos professores que atuam nessas séries que admitem não ter condições de ensinar história porque acham difícil entender o objeto de trabalho do historiador. Neste quadro que se apresenta, predomina um ensino de história marcado pela idéia de progresso linear do passado para o presente, e a história acaba sendo utilizada apenas para exemplificar como as mudanças temporais nos trouxeram para um mundo melhor e moderno.

A idéia de continuidade e linearidade histórica contribui para que as crianças tenham uma visão dos homens do passado como atrasados e incompletos em relação ao presente. Nesse sentido, segundo Gago (2007),

... Poderá implicitamente veicular-se a idéia que os antepassados, diferentes de Nós, não tinham as suas capacidades tão desenvolvidas como os seres humanos do presente para fazerem face às situações com que se deparavam. Assim, as suas tomadas de decisão parecem-nos estranhas face às tomadas de decisão do presente. Visiona-se e compreende-se o passado à luz das lentes do que é entendido como normal no presente e, desta forma, as pessoas do passado poderão ser vistas com "falhas de inteligência" por agirem da forma como o fizeram, já que no presente existe maior progresso, fruto das capacidades das pessoas do presente. (GAGO, 2007:128)

Pesquisar como pensam professores e alunos nas séries iniciais pode ajudar a pensar as dificuldades apresentadas pelos alunos no Ensino Fundamental com a disciplina de história. O enfado com a disciplina, a noção ainda presente de que "basta decorar" o conteúdo e, principalmente, a idéia de que o passado é algo fixo, que não muda nunca.

A investigação que estamos desenvolvendo tem-nos apontado diversas possibilidades de pesquisa, tendo a educação histórica como campo do conhecimento. A análise das idéias históricas dos sujeitos como forma de entender a formação do pensamento histórico tem nos dado pistas de como as crianças elaboram conceitos históricos, de como fazem inferências e estabelecem comparações para sustentar os argumentos em favor de suas posições.

Os procedimentos de pesquisa em educação histórica levam-nos ao estudo do pensar histórico em crianças e adolescentes com o objetivo de entender as formas de pensamento que elaboram. Em nossa pesquisa, temos percebido que conhecer os conceitos provenientes da família, do meio social e das mídias, como Internet e televisão, são essenciais para a construção de conhecimentos no ensino de história.

No início deste artigo, reportamo-nos a nossa surpresa com relação à

participação do aluno Felipe durante o projeto de História. Impressionou-nos a questão da narrativa apresentada por ele, ao contar sobre o fato – esta, em alguns momentos, poderia ser considerada uma história ficcional. No entanto, a narração, ao mesmo tempo em que envolve uma seqüência de eventos, mesmo que não existentes, evidencia o ponto de vista de quem conta a história (o narrador), da audiência (aqueles que ouvem) e dos personagens, sujeitos da história (GAGO, 2007). Na perspectiva da nossa pesquisa, estes suportes apresentados por Felipe indicam os primeiros passos de formação de um pensamento histórico, ancorados na percepção do investigador e no caminhar da pesquisa de que há conceitos imprescindíveis para o conhecimento histórico, como o de tempo, espaço e ação dos sujeitos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARCA, Isabel (org.). *Para uma educação Histórica de qualidade*. Actas das IV Jornadas Internacionais de educação histórica. Braga: Universidade do Minho, 2004.

BARCA, Isabel. *Investigação em Educação Histórica*. In. SCHMIDT, Maria Auxiliadora e BRAGA, Tânia. (orgs) *Perspectivas em Educação Histórica: Actas das VI Jornadas Internacionais de Educação Histórica*, Curitiba, UFTPR, 2007

BARTON, Keith. *Qual a utilidade da História para as crianças?* Contributos do ensino de história para a cidadania. In Barca, Isabel (org) *Para uma educação histórica de qualidade*. Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Minho: Centro de investigação em Educação. 2004

CARRETERO, M., Voss, James F. *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires: Amorrortu, 2004.

COOPER, Hilary. *O pensamento histórico das crianças*. In BARCA, Isabel (org) *Para uma educação histórica de qualidade*. Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Minho: Centro de investigação em Educação. 2004

GAGO, Marília. *Um olhar acerca da multiperspectiva em História: idéias de alunos entre 10 e 14 anos*. In. SCHMIDT, Maria Auxiliadora e BRAGA, Tânia. (org.) *Perspectivas em Educação Histórica: Actas das VI Jornadas Internacionais de Educação Histórica*, Curitiba, UFTPR, 2007

GAGO, Marília. *Concepções de passado como expressão de consciência histórica*. In. *Currículo sem Fronteiras*, v.7, n.1, pp.127-136, Jan/Jun 2007.

LEE, Peter. *Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé*. Compreensão da vida no passado. In. BARCA, Isabel (org). *Educação Histórica e museus*, Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Universidade do Minho, 2001

LEE, Peter. *Progressão da compreensão dos alunos em História*. In. Barca, Isabel. (org). *Perspectivas em Educação Histórica*. Actas das primeiras Jornadas internacionais de Educação histórica. Universidade do Minho, p.13-29, 2001.

LEE, Peter. *Em direção a um conceito de literacia histórica*. In. *Educar em Revista*. Curitiba; EdUFPR, p.131-150

OLIVEIRA, Sandra Regina. *Educação Histórica e a sala de aula: o processo de aprendizagem em alunos das séries iniciais do ensino fundamental*. (tese de doutorado) Unicamp/Campinas 2006.

RUSEN, Jorn. *Razão histórica*. Brasília, UNB, 2001.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora e BRAGA, Tânia. *O trabalho com objetos e as possibilidades de superação do seqüestro da cognição histórica: estudo de caso com crianças nas séries iniciais*. IN. SCHMIDT, Maria Auxiliadora e BRAGA, Tânia. (orgs) *Perspectivas em Educação Histórica: Actas das VI Jornadas Internacionais de Educação Histórica*, Curitiba, UFTPR, 2007

Artigo recebido em 03/03/2008

Artigo aceito em 14/07/2008