

## ENTRE O PASSADO E A HISTÓRIA: INVESTIGANDO OS CONHECIMENTOS HISTÓRICOS DE CRIANÇAS DOS ANOS INICIAIS EM UMA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA

Sandra Regina Ferreira de Oliveira\*  
Marlene Rosa Cainelli\*\*

**RESUMO:** Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa que teve por objetivo investigar como a escola atua no confronto entre os conhecimentos prévios e os escolarizados na aprendizagem da História. Este estudo é inovador no campo do ensino de História em virtude de sua complexidade em analisar as ideias de crianças no ensino fundamental. Da pesquisa empírica participaram 17 professoras e 26 alunos da rede municipal de ensino da cidade de Londrina, Estado do Paraná, Brasil. Neste artigo, partindo de uma abordagem qualitativa, será apresentada a investigação que se realizou ao longo da pesquisa, pretendendo-se identificar os conhecimentos que as crianças possuem sobre a história da cidade de Londrina. Para tanto, os alunos foram entrevistados em dois momentos: quando frequentavam a segunda série (antes do estudo da História de Londrina) e quando estavam cursando a terceira série (durante o estudo da História de Londrina). Para investigação e análise dos resultados, partiu-se de trabalhos realizados por pesquisadores como Lee (2001), Cooper (2002), Barton (2004), Barca (2007) e Schmidt (2010). Os dados analisados indicam possibilidades para a compreensão das ideias dos sujeitos para a construção do conhecimento histórico em aulas de História no ensino fundamental.

**Palavras-chave:** Ensino de História; Educação Histórica, Séries Iniciais.

---

\* Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Professora do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL); Bolsista CAPES. Estágio de Pós-Doutorado na FLACSO – Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina. E-mail: [sandra.oliveira@uel.br](mailto:sandra.oliveira@uel.br)

\*\* Doutora em História Social pela Universidade Federal do Paraná (UFPR); Professora do Departamento de História na Universidade Estadual de Londrina (UEL); Estágio de Pós-Doutorado na Universidade do Minho, Portugal. E-mail: [cainelli@uel.br](mailto:cainelli@uel.br)

## BETWEEN THE PAST AND HISTORY: INVESTIGATING HISTORICAL KNOWLEDGE OF CHILDREN IN THE EARLY GRADES IN A BRAZILIAN PUBLIC SCHOOL

**ABSTRACT:** This study presents results of a research that aimed to investigate how schools operate in the confrontation between the student's previous knowledge and the school knowledge in History learning. Seventeen teachers and twenty-six students of municipal schools in the city of Londrina, State of Paraná, Brazil, participated in the empirical research. Based on a qualitative approach, this article presents research conducted with the aim to identify the children's previous knowledge about the history of the city of Londrina. To achieve this goal, students were interviewed on two occasions: first when attending second grade (before studying the History of Londrina) and then during third grade (during the study of the History of Londrina). For research and analysis of the results, we relied upon investigations conducted by researchers such as Lee (2001), Cooper (2002), Barton (2004), Barca (2007) and Schmidt (2010). The results indicate possibilities for understanding the ideas of the subjects for the construction of historical knowledge in History classes at the elementary school.

**Keywords:** History Teaching; History Education; Early Grades.

O caminho investigativo que optamos por trilhar nos últimos anos tem-nos levado a perceber, de forma cada vez mais acentuada, as particularidades que envolvem o ensino e a aprendizagem da História por crianças que estudam nos anos iniciais do ensino fundamental. Na busca de compreender essas peculiaridades, ampliamos, cada vez mais, nosso olhar investigativo para o contexto social no qual a criança está inserida, com especial atenção para os contextos familiares.

Ainda que o foco de pesquisa seja o ensino e a aprendizagem da História no cotidiano escolar, os resultados das investigações levam a selecionar outros lugares como campo de investigação, no intuito de entender quais relações a criança estabelece entre o que aprende na escola e o que aprende fora dela. Partimos do pressuposto de que a lógica que o sujeito estabelece para articular os conhecimentos escolarizados com os aprendidos fora da escola, muitas vezes, explicita-se em narrativas aparentemente sem coerência com a lógica do adulto.

Os resultados aqui apresentados fazem parte de uma pesquisa maior, que teve por objeto investigar a construção do conhecimento histórico no contexto da sala de aula (OLIVEIRA, 2006), a partir de referenciais teóricos que têm por objetivo estudar o processo de cognição histórica por meio de investigação “qualitativa, descritiva, buscando, através da

análise indutiva sistemática, a compreensão de ideias dos sujeitos acerca da História como explicação, evidência, objetividade, narrativa” (BARCA, 2007, p.37).

Recortamos, como tema de estudo, o processo de ensino e aprendizagem da história da cidade. Desenvolvemos uma pesquisa empírica, do tipo etnográfico, em uma escola pública da cidade de Londrina, Estado do Paraná (Brasil). Utilizamos o recurso de observação das aulas, em três dias da semana, durante dois anos, quando os alunos cursavam a segunda e a terceira séries.<sup>1</sup> Os dados coletados foram registrados em um caderno de campo. Paralelamente às observações em sala, realizamos entrevistas individuais com os alunos em dois momentos: quando eles eram alunos da segunda série, e um ano após, quando frequentavam a terceira série. As entrevistas foram gravadas, com a autorização dos alunos, e transcritas.

Os documentos oficiais que versam sobre o ensino de História para os anos iniciais do ensino fundamental, dentre os quais destacamos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de 1997, indicam a importância de um trabalho em sala de aula que considere a realidade do aluno, a valorização da história local e o uso de fontes. No Estado do Paraná, durante a realização da pesquisa, identificou-se a influência do Currículo Básico, elaborado em 1989, nas escolas públicas, que destaca a história de vida como um bom ponto de partida para o ensino da História e a importância no trato com o conceito de temporalidade, fundamental para a compreensão histórica. Na escola na qual se desenvolveu a investigação, o Projeto Pedagógico foi elaborado, conforme informações coletadas junto à equipe pedagógica, a partir do estudo dos PCNs e do Currículo Básico do Paraná, seguindo os preceitos de tais documentos quanto a “o que” e “como ensinar”.

A sala de aula foi entendida como um espaço de intercruzamento entre os saberes de professores e alunos, mediatizados pelas propostas curriculares quanto ao saber a ser transmitido e pelas influências e interferências da sociedade na qual a escola se insere.

Barton (2004), em suas investigações, destaca o fato de que as crianças, em torno de seis anos de idade, consideram-se “historicamente informadas e indivíduos conscientes” (BARTON, 2004, p.11). Os resultados de suas pesquisas mostraram que as crianças se interessam pela História e procuram aprendê-la cada vez mais, assistindo a programas de

televisão, questionando os pais e avós e lendo livros. Porém, Barton constata também que o interesse pela História aprendida na escola é menor do que o interesse demonstrado com a aprendizagem por aquelas outras fontes. Frente a tais resultados, Barton se dedica a compreender o pensamento das crianças a partir de duas questões: “Por que é que pensam que as pessoas se interessam pela História?” e “Por que é que pensam que a História é uma disciplina escolar?” (BARTON, 2004, p.12).

O autor, após indagar os alunos “sobre a História lecionada na escola e como esta pode ser diferente da História ensinada fora da escola” (BARTON, 2004, p.12), conclui que crianças com 12, 13 anos consideram, em sua maioria, que “a História aprendida na escola os ajudaria a analisar criticamente a opinião aceita na sua comunidade e a completar suas próprias ideias sobre o passado” (2004, p.12).

Verifica-se que há uma expectativa de que os conhecimentos históricos aprendidos na escola possibilitem uma (re)leitura dos conhecimentos adquiridos fora da escola, a partir de outros referenciais. Em outras palavras, e aproximando as reflexões de Barton às de Lee (2000, 2001), pode-se inferir que os alunos expressam a necessidade de se equipar, na escola, com “ferramentas adequadas” para compreender o passado, ao mesmo tempo em que atestam a legitimidade do saber escolar.

Esse saber escolar sobre a História, segundo Cooper (2002), pode ser trabalhado com os alunos desde a Educação Infantil. A autora define que atividades na Educação Infantil com fontes locais, orais, músicas, arte, poemas e histórias desenvolvem a curiosidade pelo passado e, ao incitar as crianças a construir suas próprias histórias por meio de relatos e de jogos de imaginação, está-se desenvolvendo, de forma embrionária, as linhas do pensamento histórico. Entende-se por essas linhas,

[...] primeiro: o seguimento de causas e efeitos de troca no tempo; segundo: a elaboração de perguntas sobre fontes históricas, entendendo-as como vestígios incompletos do passado que permanece, e, terceiro: por que há mais de uma interpretação para os fatos (COOPER, 2002, p.11).

No trabalho com crianças, Cooper (2002, p.117) confere destaque ao papel da imaginação histórica, entendida como a capacidade de fazer suposições aceitáveis sobre as fontes. Essas suposições, denominadas por Cooper de “suposições válidas”, devem estar respaldadas em uma argumentação que estabeleça relações com outras informações que se conheçam

sobre o assunto em questão. O caráter embrionário da História está presente na imaginação histórica quando, ao formular uma suposição, a criança constrói narrativas baseadas na causalidade. O que podemos compreender como suposições válidas, em se tratando de crianças entre 7 e 10 anos de idade, que frequentam os anos iniciais do ensino fundamental?

A resposta a essa questão oferece dados para melhor conhecer as características, as potencialidades e os limites do ensino de História nesse segmento escolar. Partindo da premissa de que crianças na faixa etária dos 7 aos 10 anos ainda não dominam o conhecimento sobre História, é possível considerar que, ao formular suposições válidas, o conhecimento prévio predomine e sejam construídas narrativas com características peculiares sobre o passado, o tempo e a História.

Aceitando as assertivas de Barton (2004) e Cooper (2002), infere-se que as suposições válidas podem sofrer transformações conforme a criança adquira novos conhecimentos sobre a História, tanto na escola como por meio de vivências, em outras instituições, que possibilitem novas e diferentes aprendizagens. Portanto, considerando a progressão do conhecimento, conforme as crianças cresçam e ascendam às séries posteriores, é esperado que as suposições válidas se aproximem, cada vez mais, de uma explicação pautada nos critérios da História como campo do conhecimento.

Para que a criança, no processo de aprendizagem da História, possa vir a elaborar suposições válidas sobre o passado, é necessário, conforme Lee (2000), lidar, de forma racional, com esse passado. O que significa lidar com o passado de forma racional? Como podemos trabalhar com os alunos de forma que eles possam vir a se relacionar de forma racional com o passado?

Lee (2000) define que o trabalho de forma racional com o passado se relaciona com a aprendizagem do passado produzido pela História, e isso não se limita ao estudo das histórias particulares, nem à apresentação de várias interpretações sobre determinado fato para serem criticadas. Para esse autor, é necessária

[...] também a aprendizagem sobre a natureza e o estatuto do conhecimento histórico. Para além de aprenderem fatos e histórias, os alunos devem estar equipados com uma “caixa de ferramentas” intelectual para lidarem com o passado de uma maneira histórica. A História, na escola, não deve transformar os alunos em mini-historiadores profissionais, e não deve tentar, mas

pode começar a ajudá-los a perceber como as interpretações históricas são baseadas na evidência, que as explicações não são o mesmo que afirmações factuais singulares, e que está na natureza da História haver diversas versões do passado, embora nada disso signifique que a História é apenas uma questão de opinião (LEE, 2000, p.10).

Ao definir que o principal objetivo do ensino de História, na escola, é “equipar” o aluno com uma “caixa de ferramenta intelectual”, Lee (2000, p.10) indica como trabalhar com o passado de forma racional: é necessário conhecer e levar os alunos a conhecerem as “ferramentas” adequadas para trabalhar com o passado. Nesse sentido, não se trata de conhecer somente diferentes versões sobre o passado, mas, também, de compreender por que “algumas versões ou explicações são mais seguras do que outras”. A educação histórica, segundo Lee (2001, p.20), deve desenvolver nos alunos a noção de que a construção da História segue certos parâmetros. Um desses parâmetros, que valida a produção dos historiadores e distingue uma compreensão histórica de uma compreensão ficcional, é a “consistência com a evidência, entendida como o conjunto de indícios fornecidos pelas fontes sobre o passado” (BARCA, 2001, p.30).

Na escola, trabalha-se tanto com o passado como com a História. Ao aceitar essa prerrogativa, podem-se questionar quais as diferenças entre um e outro. Para diferenciá-los, é necessário que professores e alunos compreendam “alguma coisa sobre a natureza e o estatuto do conhecimento histórico” (LEE, 2000, p.10). Portanto, o maior desafio para a educação histórica seria levar o aluno a compreender a natureza e o estatuto do conhecimento histórico, e isso significa levar os alunos a

[...] compreenderem que a História não é dada, quer, misteriosamente, por manuais ou testemunhas neutras, mas que é provisória. Mas a tarefa não pode parar aí: os estudantes precisam de uma ferramenta intelectual que lhes permita distinguir entre diferentes tipos de interpretações históricas. Os estudantes podem então reconhecer que explicações e narrativas requerem justificações mais complexas do que afirmações factuais isoladas. Eles podem então começar a ver que muitas das bases factuais da História são, na realidade, muito seguras, e que, se as explicações e as narrativas são provisórias e contestáveis, isso não as reduz automaticamente ao estatuto de serem apenas questões de opinião pessoal (LEE, 2000, p.11).

Para Lee (2000), se as reflexões sobre a História ensinada focalizarem a importância de levar o aluno a compreender a natureza e o estatuto do conhecimento histórico, discussões correlatas, como o que se deve ensinar, assumem outras proporções, porque os alunos não vão apreender apenas uma versão sobre o passado. Portanto, esvazia-se a discussão sobre, por exemplo, que versão deve ser apresentada aos alunos sobre o período escravista no Brasil. “Eles irão aprender porque é que algumas versões ou explicações são mais seguras do que outras” (LEE, 2000, p.11).

Mas o fato de conhecerem diferentes versões não significa que os alunos possam compreender por que algumas versões são mais seguras do que outras. Não se trata de um trabalho livre sobre documentos. “Se apenas damos diferentes versões, elas [as crianças] poderão entender que uma é certa e a outra é errada. As crianças concluem que isto é inútil porque não se pode confirmar” (LEE, 2001, p.14). Esse tipo de trabalho se situa no que Lee denomina de exercício de entrega de informação. Mas como fazer de forma diferente? Peter Lee advoga a necessidade de a criança trabalhar com a consciência

[...] de que tudo o que estão a estudar já foi estudado por alguém. A partir do momento em que falamos do que pode ou não ser testemunhado, as crianças fazem avanços na compreensão de ‘evidência’, compreendem que os historiadores não copiam os testemunhos, pois eles fazem inferências. A História não para nos testemunhos (LEE, 2001, p.15).

O panorama apresentado a partir das contribuições de Lee, Barton, Cooper e Barca constituiu o referencial teórico que utilizamos no desenvolvimento da pesquisa aqui apresentada.

### **O conhecimento histórico: ponte entre saberes prévios e saberes ensinados**

Nossa intenção foi compreender como as crianças integram os saberes prévios sobre a história da cidade de Londrina, antes do seu estudo em sala de aula, com os saberes formulados após o trabalho com esse conteúdo, a ser desenvolvido na terceira série, bem como perceber o ganho de conhecimento gerado e a progressão das ideias a partir do con-

fronto de perspectivas. Para tanto, entrevistamos os alunos em dois momentos: em 2003, quando estes eram alunos da segunda série, e em 2004, quando frequentavam a terceira série.

Em 2003, como o conteúdo sobre a História de Londrina não havia sido estudado, nas entrevistas, o que os alunos poderiam conhecer a respeito da cidade era oriundo de uma memória coletiva, relatado a partir de sua própria vivência e da de seus familiares. Essas narrativas são rodeadas por reconstruções do passado que não são feitas por historiadores, mas por diferentes meios, como dramas históricos, novelas históricas e memórias familiares (COOPER, 2002).

Para conhecer as compreensões que as crianças elaboram desse lugar denominado Londrina, organizamos a entrevista a partir de três tópicos: as fontes sobre o passado, o que é mais antigo e como era Londrina no passado.

Perguntamos, para identificar as “fontes” do passado, “como você sabe isso que está me contando?” Os resultados apresentados foram os seguintes: dentre os 26 alunos, 16 responderam que sabem porque a mãe contou; quatro indicaram os avós; dois alunos indicaram o pai; e outros dois indicaram os tios e os pais.

Surpreendeu-nos o fato de que todas as crianças responderam ao “como” referindo-se a “quem”. Trata-se sempre de uma referência a uma fonte oral e familiar. O que sabem sobre o passado é contado por pessoas da família. Não há referência a outra fonte de conhecimento, por exemplo, a televisão. É possível argumentar que as condições socioeconômicas dessas crianças não propiciam acesso a outras fontes, mas, ainda assim, não dá para deixar de constatar a influência da família na construção das ideias sobre o passado.

Destacamos que, dos seis alunos que moram na zona rural, três responderam que sabem sobre o passado por meio de seus avós. Ainda que os dados coletados sejam insuficientes para tecermos maiores reflexões a respeito, constatamos semelhanças com a hipótese de Cooper (2002, p.23) de que “a consciência dos tempos passados depende também da unidade familiar e do tempo que passam com as famílias” e que “poucas crianças vivem com adultos de várias gerações”. Há necessidade de aprofundar os estudos sobre tais questões, na tentativa de responder se as relações familiares entre diferentes gerações interferem na construção do conhecimento histórico e como se estabelece um diálogo entre esses



conhecimentos e aqueles a serem construídos na escola. No âmbito das indagações propostas neste estudo, destaca-se o papel predominante das mães em contar sobre o passado, provavelmente relacionado ao fato de que as crianças passam mais tempo com elas do que com o pai.

Em outro bloco de nossa entrevista, procuramos identificar qual era o lugar mais antigo que a criança conhecia na cidade. Das 26 crianças entrevistadas, 12 devolveram a pergunta com a seguinte indagação: “Lugar mais velho?” Ao que respondíamos com a formulação de outra pergunta: “Velho é a mesma coisa que antigo?” Todas responderam afirmativamente. Os resultados foram os seguintes: 17 alunos formularam respostas relacionadas a diferentes locais da cidade, que foram agrupadas em um item denominado ‘conservação/utilização’, porque são vinculadas a construções que, por um ou outro motivo, trazem marcas do tempo, seja pelo desgaste físico, seja pela depredação ou situação de abandono; quatro alunos indicaram que o lugar mais antigo que conheciam era a escola; as respostas “catedral”, “ovo do dinossauro”, “casa dos avós” e “o rio” receberam uma indicação cada.

O referencial concreto pode ser aqui identificado como ícones em torno dos quais a criança pensa o passado. Faz-se necessário salientar que um dos prédios mais importantes e cultuados pela historiografia tradicional, e também um dos mais antigos da cidade, o Museu Histórico de Londrina, não foi citado nas entrevistas. Esse prédio, antiga estação ferroviária da cidade, localiza-se bem ao lado do Terminal Rodoviário Urbano, fato significativo porque todos os que utilizam o transporte coletivo na cidade passam obrigatoriamente em frente a esse museu. Perguntamos a todas as crianças se conheciam o prédio. Muitas falaram que se tratava do museu, outras afirmaram que era o lugar onde ficavam os trens,<sup>2</sup> e algumas conheciam o prédio, mas não sabiam o que tinha lá dentro. É justificável que as crianças não considerem antigo esse prédio em virtude de seu bom estado de conservação, devido aos reparos constantes realizados pela UEL – Universidade Estadual de Londrina.

Das 17 respostas classificadas na categoria ‘conservação/utilização’, encontramos as seguintes respostas: balsa (6), fábrica (3), Rodoviária Velha (3), Cadeia Velha (3) e IBC – Instituto Brasileiro do Café (2).

A fim de melhor compreender a resposta das seis crianças que afirmaram que o lugar mais antigo da cidade que conhecem é “a balsa”, é preciso detalhar que todas são moradoras da zona rural<sup>3</sup> de Londrina.

Quando indagadas sobre o lugar mais antigo da cidade, ficavam confusas; duas delas responderam que não moravam na cidade; outra, que não conhecia muito bem a cidade, e três ficaram em silêncio e depois afirmaram que não sabiam. Como já detínhamos a informação de que essas crianças moravam na zona rural, refizemos a pergunta, relacionando-a ao lugar onde moram: “O que é mais antigo lá onde você mora?” A resposta foi unânime: a balsa.<sup>4</sup>

A fábrica, citada por três alunos, localiza-se no mesmo bairro em que está localizada a escola. Na década de 1980, no auge da sua produção, empregava muitos trabalhadores. O tempo do bairro era marcado pelo apito da fábrica, e levadas de trabalhadores tomavam as ruas a cada troca de turno. Com a decadência da fábrica, vários barracões foram fechados, e o número de funcionários diminuiu em torno de 80%. A analogia que as crianças fazem para apontar essa fábrica como o lugar mais antigo pode ser relacionada com a diminuição no movimento, pelos empregos que deixaram de existir e pelo abandono do lugar.

Quanto à Rodoviária Velha, atual Museu de Artes de Londrina, e à Cadeia Velha, ainda utilizada por alguns departamentos da Polícia Civil, trata-se de prédios construídos na década de 1950. O raciocínio que as crianças fazem para relacionar esses lugares como mais antigos se vincula à forma como, popularmente, esses prédios são chamados, adjetivados com o termo “velho”. Uma das crianças que apontou ser a Rodoviária Velha o lugar mais antigo de Londrina justificou sua resposta dizendo que foi nela que seu avô chegou.

Chamou-nos a atenção o fato de duas crianças apontarem o prédio no qual funcionava o IBC – Instituto Brasileiro do Café – como lugar mais antigo da cidade de Londrina. Os prédios do antigo IBC ocupam vários quarteirões e estão desativados há vários anos. Diferentemente da fábrica, que se localiza no bairro, e dos prédios da antiga rodoviária e da cadeia, que se localizam na área central, próximos à zona de comércio popular, o IBC não fica próximo à escola, nem próximo a locais em que as crianças transitam frequentemente. Como estabeleceram, então, relações para indicar esse lugar? O fato é que ambas têm seus avós residentes em bairros próximos ao IBC, e o avô de uma delas trabalhou nos armazéns de café.

Quatro crianças responderam que o lugar mais antigo da cidade é a escola porque o pai (ou a mãe) estudou nela também. O que é mais

antigo para essas crianças se relaciona a lugares nos quais pessoas mais velhas que elas tenham vivido. Nessa categoria, também podemos incluir o aluno que indica a casa dos avós como o lugar mais antigo da cidade e justifica dizendo que o avô é muito velho.

As demais respostas foram apresentadas por uma só criança, mas, nem por isso, são menos significativas. A referência à Catedral, apontada por uma aluna, relaciona-se à importância que a religião tem para ela, que justifica que faz muitos anos que aquela igreja existe. Essa característica de explicar o passado por meio de uma análise religiosa está constantemente presente nas ações dessa criança. Em outra resposta solitária, a criança não fala sobre um lugar, mas, sim, a respeito de um objeto, o ovo de dinossauro, que diz que a avó tem em casa<sup>5</sup> e que é “muito, muito antigo”. Outras duas crianças fazem referência à natureza (árvore e rio), e uma delas assim justifica seu raciocínio: “a natureza é muito mais antiga que os homens, não é?”

Na última etapa da entrevista, buscamos elementos para entender como era o passado. Nos aspectos relacionados à descrição, a ideia do progresso e da evolução aparece em todas as descrições feitas pelas crianças: as casas eram pequenas, de madeira; as ruas eram de barro; não havia supermercado, só a padaria. Hoje, tudo é mais moderno. A ideia de progresso e linearidade que as crianças elaboram para explicar o passado de Londrina pode ser entendida na história construída para a cidade.

Londrina é uma cidade com 79 anos (em 2013). Seu passado ainda é, cronologicamente, o passado de muita gente que transita pelas suas ruas. O tempo do lugar não transcende o tempo vivido. A presença dos “arrojados homens” que saíram dos estados de Minas Gerais e de São Paulo para colonizar essas terras, no “maior empreendimento agrário realizado no Brasil”, ainda é sentida de forma viva, seja em museus, seja entre os descendentes dos colonizadores, que se esforçam para manter suas memórias.

Se, para uns, a história de Londrina representa o melhor e mais bem-sucedido empreendimento de colonização e de reforma agrária, realizada sob o comando dos ingleses – por isso o nome Londrina, “pequena Londres” – para outros, mesmo que não desconsiderem os resultados satisfatórios de tal empreitada quanto à ocupação das terras e ao desenvolvimento da região, representa o melhor exemplo de interferência de

capital estrangeiro no país, com consequências desastrosas para a natureza e para os seres humanos que habitavam essa região.

O fato é que o progresso e o desenvolvimento da região, até o final da década de 1940, foram incontestáveis. Alimentada principalmente pelo mercado cafeeiro, Londrina foi considerada a maior produtora de café do mundo, daí o título de Capital Mundial do Café, e recebia migrantes de todo o país. Com a decadência do café, segundo Arias, “a imagem de crescimento harmônico se desfaz sob o impacto do desordenamento causado pela explosão do progresso de fins dos anos quarenta e início dos anos cinquenta” (ARIAS, 1993, p.320).

Paralelamente à noção de progresso e linearidade que a criança demonstra apresentar sobre o passado, há uma vinculação direta deste com as condições da vida atual, e, nesse sentido, formula-se outro conceito para esse passado: para todas as crianças entrevistadas, o passado foi melhor do que o presente porque “tinha mais trabalho para as pessoas”, “tinha menos pobres”, “tinha menos violência”, “era muito mais fácil viver”. Pode-se inferir que essas noções são transmitidas pelos familiares e estão diretamente relacionadas aos problemas atuais.

As crianças trabalham com as duas visões sobre o passado e conseguem conferir um avanço, um progresso, mas também articulam seus conhecimentos para explicar que o passado era melhor do que o presente. Destacamos que não houve, na entrevista, uma pergunta que solicitasse à criança que julgasse se o passado era melhor ou pior do que o presente, mas, conforme iam contando como era o passado, notavam-se, em suas falas, as comparações.

Das 26 crianças entrevistadas, 15 fizeram referência aos índios, no diálogo sobre como era o passado. Selecionamos um dos diálogos:

**Patrícia (8 anos; 7 meses):<sup>6</sup>**

E: O que mais você sabe sobre esta cidade há muito tempo atrás?

Patrícia: Sei sobre os índios, os índios que ainda vivem.

E: O que você sabe?

Patrícia: Eu vejo os índios.

E: Tem um lugar aqui pertinho onde vivem os índios. Quem fez este lugar?

Patrícia: O homem branco.

E: Por que fizeram um lugarzinho ali?

Patrícia: Porque é o único lugar que eles podem viver por causa do homem branco.

E: O que tem os homens brancos?

Patrícia: Dizia na lenda que matava.

E: Que lenda?

Patrícia: Minha mãe disse assim que os brancos não gostavam dos índios e daí matavam eles. Então, os homens brancos bons criaram um lugarzinho e fizeram para morar.

Destaca-se que a escola na qual foi realizada a investigação se localiza nas proximidades do Centro Cultural Kaingang<sup>7</sup> e que é comum, na região, a presença de índios.

Os resultados advindos das entrevistas indicam pistas para compreendermos as ideias dos sujeitos acerca de noções básicas para a construção do conhecimento histórico. Destacamos, dentre tantas, o fato de os alunos não responderem à questão “o que você conhece a respeito da História de Londrina?”, ou “o que você sabe sobre o passado de Londrina?”. A questão teve de ser reformulada, vinculada a um contexto com tempo e espaço determinados. Indagamos, então: “Como era o lugar que você mora há muito tempo atrás?”, “Como era o centro da cidade no tempo de seu avô?”, ou “Qual o lugar mais antigo da cidade que você conhece?”.

Palavras como ‘História’, ‘passado’ e ‘Londrina’ não indicavam significados que possibilitassem à criança elaborar uma narrativa a respeito dessas noções, verificando-se também que tais termos não eram utilizados em suas falas. Para fazer referência ao passado, a criança utiliza expressões como “no tempo do meu avô”, “há muito tempo atrás” ou “quando não existia ainda a escola”.

Que significado pode ter, para o ensino de História, nas séries iniciais, o fato de a criança não trabalhar com aquelas palavras específicas? Partindo do princípio de que se considera vencido o postulado de que, somente no período do pensamento formal, seriam os alunos capazes de compreender os conceitos históricos (BARCA, 2000); considerando as afirmações de Cooper (2002) de que os alunos devem ser levados a trabalhar com conceitos, mesmo que estes sejam abstratos, porque só assim podem aprendê-los de maneira consciente,<sup>8</sup> e que o uso do novo vocabulário promove o crescimento intelectual; e considerando, ainda, que se está propondo uma discussão das possibilidades de aprendizagem da História na escola a partir da compreensão que essas crianças possam ter do tempo e do passado – o que, certamente, não pressupõe o mesmo rigor para as categorias da compreensão da História enquanto ciência – pode-se inferir que:

- Primeiro, conceitos como História e passado são difíceis para a criança nessa faixa etária, e elas não conseguem formular um raciocínio somente a partir desses conceitos;

- Segundo, criança necessita, nessa faixa etária, de cenários, enredos, personagens, para poder pensar a História. Entretanto, isso não significa referir-se à ideia de concreto como real, palpável, ou de proximidade, tal como propagava a teoria dos círculos concêntricos;

- Terceiro, aspectos como significância e afetividade devem ser considerados em pesquisas sobre educação histórica, conforme estudos de Donaldson, citada por Barca (2002), que, em 1978, já apontava para a importância de os conteúdos terem uma significação para a criança como prerrogativa fundamental para a construção do conhecimento. Entretanto, essa significância não deve ser entendida como relacionada ao cotidiano do aluno, tendência pedagógica tão em alta nos últimos tempos, mas como indicadora de “sentido humano para a criança, envolvendo motivos e intenções” (BARCA, 2000, p.27); e, por fim,

- Quarto, utilizando Le Goff, pode-se entender a questão como a simples “necessidade que há em história, de expor o *como* antes de procurar o *porquê*” (LE GOFF, 2003, p.36).

No ano seguinte, após estudarem a História de Londrina, identificamos uma mudança significativa na forma como os alunos compreendem a palavra ‘História’. O termo é definido como o estudo do passado, conforme o apresentado no livro didático utilizado pela turma. Se, no final de 2003, esses mesmos alunos não respondiam à questão “o que você sabe sobre a História de Londrina?”, a qual precisava ser refeita de modo a explicar o vínculo com um tempo, um local e pessoas específicas, em julho de 2004, as respostas formuladas reproduzem os conteúdos estudados nas aulas:

Eu sei que os ingleses vieram para cá (Leandro, 9 anos;1 mês).

Eu sei que tem o Marco Zero no lugar em que as pessoas chegaram (Patrícia, 9 anos; 2 meses).

Eu sei que os ingleses compraram as terras dos índios para construir a cidade (Thiago, 8 anos; 8 meses).

Eu sei que Londrina foi feita pelos ingleses e que o nome é “pequena Londres” (Marcelo, 9 anos; 2 meses).

Eu sei que os homens atravessaram o Rio Tibagi e fizeram uma imobiliária para vender terras para as pessoas que quisessem comprar (Mateus, 9 anos; 3 meses).

Concluimos que, a partir do contato com os saberes propostos na escola, os alunos vão compreendendo os significados de palavras como ‘História’ e ‘Londrina’ e conseguem articular e elaborar pequenas narrativas sobre a história da cidade. No entanto, nesse novo saber, não há espaço para aqueles relatados anteriormente.

Para tecer uma comparação proposital entre os saberes apresentados em 2003 e aqueles aprendidos na escola, indagamos se seus pais, avós e tios, pessoas apontadas por eles em 2003 como sendo quem contava sobre o passado, podiam contar sobre a História de Londrina. As respostas indicam que as crianças concebem claramente uma diferença entre o que aprendem na escola e o que trazem de casa enquanto conhecimento. Apesar de alguns alunos estabelecerem uma relação respondendo que essas pessoas podem contar “uma parte”, “poucas coisas”, 80% dos alunos respondem negativamente porque, na opinião deles, essas pessoas “não sabem”, “não aprenderam” ou “não foram à escola estudar”.

Essas respostas nos fizeram inferir que, na terceira série, quando o conteúdo é sobre a História de Londrina e não mais sobre as histórias de vida ou histórias familiares, o estudo passa a ser a História sobre os outros, contexto do qual as crianças e seus familiares não se sentem parte. Entender por que essas crianças não se sentem parte da História de Londrina é objeto para outras reflexões, mas cabe aos pesquisadores do ensino de História desenvolver pesquisas que indiquem caminhos: como estabelecer uma ponte, se é que podemos falar em ponte, entre o trabalho com o passado do aluno e de seus familiares e os conteúdos propostos a partir da terceira série, como é o caso desta pesquisa, para que o aluno se sinta parte integrante de todo e qualquer processo histórico?

Quando, nas entrevistas realizadas em 2004, priorizamos aspectos que não receberam destaque no discurso escolarizado, por exemplo, “como era a cidade há muito tempo atrás”, ou “qual é o lugar mais anti-

go da cidade”, o aluno elaborava narrativas mais longas, com frases mais articuladas e com maior segurança no que estava falando. As respostas foram muito semelhantes às recebidas no final de 2003, com os mesmos elementos sendo apresentados, e somente quando efetuamos uma proposital interferência entre o que ele estava relatando e o que aprendeu na escola foi que o aluno estabeleceu uma relação entre uma coisa e outra.

Esse aspecto pode ser constatado quando conversamos, em 2004, sobre o lugar mais antigo da cidade. Seleccionamos o monumento Marco Zero como referencial para contrapor o conhecimento prévio do aluno com o aprendido na escola. Trata-se de um monumento construído em dezembro de 1984, no cinquentenário da cidade, referenciando o local da chegada da primeira caravana de colonizadores, em 1929. Esteticamente, é um bloco de concreto contendo uma placa com dizeres indicando que, naquele local, chegou a primeira caravana de colonizadores que tomava posse das terras compradas pela Companhia de Terras Norte do Paraná, para “iniciar” o que viria a ser a cidade de Londrina. Esse é um conteúdo que consta do livro didático utilizado nas escolas municipais da cidade e foi trabalhado em sala de aula, e o local foi visitado pelas crianças.

Frente às diferentes respostas recebidas, muito semelhantes às formuladas em 2003, indagamos: “E o Marco Zero? É mais novo ou mais velho que a Rodoviária Velha?” (estabelecemos referência com o que cada um respondeu, por exemplo, Cadeia Velha, etc.; aqui, tomaremos como exemplo a Rodoviária Velha). Os alunos, sem exceção, olhavam para o entrevistador e ficavam por instantes em silêncio. Quando começaram a responder, elaboraram diferentes raciocínios. Houve aqueles que lembraram o que estudaram na escola e consideraram que o Marco Zero foi colocado logo que George Smith chegou, por isso é mais velho; outros perguntaram em que ano a Rodoviária foi construída e depois responderam que o Marco Zero era mais velho; outros, ainda, disseram não saber.

Observamos que, ao colocarmos o Marco Zero como elemento de comparação com a resposta que o aluno formulava, muitos, na sala, entenderam que o Marco Zero foi trazido pelo inglês George Smith e colocado no local em 1929, da forma como está hoje, e não compreenderam que se tratava de um monumento construído após 1929. O que importa aqui é destacar que, somente com a intervenção proposital do outro, o aluno interliga os saberes que apresenta aos saberes que aprende



na escola e avança no sentido de articular um conhecimento com o outro, produzindo, assim, um novo saber sobre o passado.

### **Considerações finais**

Apesar de importante para a aprendizagem significativa do conhecimento histórico, a relação entre o conhecimento prévio do aluno e os novos conteúdos ensinados na escola se efetiva de forma muito tênue. É fato que as professoras iniciam um diálogo ao proporem novos conteúdos e buscam identificar os saberes que as crianças têm sobre o assunto, mas, logo após a transmissão de um saber diferente, legitimado pelo livro didático, esse novo saber ocupa todo o espaço, e não se volta mais ao que os alunos falaram. Como não se volta ao saber do aluno para traçar paralelos, não há uma sistematização dialogada entre o novo saber que se apresenta e aquele que a criança já domina.

Às vezes, alguns alunos conseguem estabelecer relações entre uma coisa e outra, mas são os mesmos que, em sala de aula, compreendem os textos, com ou sem a ajuda da professora, e que, durante as aulas, explicitam essa relação com comparações de situações fora do texto que não são aproveitadas pelas professoras para as discussões.

Talvez, se houvesse uma interferência mais direta e sistematizada na sala de aula, focalizando a tarefa de relacionar os saberes que os alunos trazem, entendendo o contexto de formação deles e o saber que se apresenta na escola, poder-se-iam estabelecer diálogos que levassem os alunos a reformularem seus conhecimentos a partir de novas informações, advindas da ciência de referência.

Verificamos que as crianças dominam muito mais conhecimentos do que pressupõem os professores; ou, em outras palavras, estamos distantes de uma prática pedagógica pautada na investigação da capacidade cognitiva dos alunos, o que acaba por resultar em um nivelamento a partir de suposições do que são ou não capazes de fazer. Dessa forma, não há preocupação, efetivamente, em entender qual é a lógica da criança e tampouco em tornar essa lógica mais próxima do pensamento histórico.

No que se refere especificamente à questão das ideias prévias, podemos afirmar, com Lee (2001), que a eficiência do que ensinamos sobre a História se relaciona diretamente com o conhecimento e a valori-

zação dos conhecimentos que os alunos trazem de diferentes contextos e que precedem a aprendizagem dos conteúdos ensinados na escola. É nessa articulação de saberes que encontramos espaço propício para transformações e para a progressão do conhecimento, tendo como base a ciência de referência – em nosso caso, a História.

## NOTAS

<sup>1</sup> A pesquisa é anterior à implantação do ensino fundamental de nove anos em Londrina, quando se instituiu a nomenclatura ‘ano’ para essa etapa da escolaridade, compreendendo do 1º ao 5º anos (6 a 10 anos, aproximadamente). Até então, utilizava-se a palavra ‘série’ para os quatro primeiros anos do ensino fundamental (7 a 10 anos, aproximadamente).

<sup>2</sup> Existem dois vagões que ficam expostos ao público e são vistos do lado de fora do museu por quem anda na rua ou está no Terminal Rodoviário Urbano.

<sup>3</sup> Trata-se de uma localidade classificada como área de expansão urbana, denominada Limoeiro.

<sup>4</sup> A balsa à qual as crianças fazem referência atravessava o rio Tibagi, transportando carros e caminhões. Foi desativada na década de 1970, após a construção de uma ponte em outra localidade. Com isso, houve uma queda de movimento na região e, conseqüentemente, a diminuição do comércio. Há vários estabelecimentos fechados ao lado da estrada. O que hoje resta da balsa são pedaços de madeira ancorados na beira do rio e o cabo de aço pelo qual ela era puxada.

<sup>5</sup> A professora confirmou a existência do ovo, o qual ela até já levou para a escola. Mas deduz a professora que, pelo tamanho, trata-se de um ovo de avestruz.

<sup>6</sup> Os diálogos com os alunos são apresentados em destaque no texto, com o nome fictício, seguido da idade. O entrevistador é identificado pela letra “E”, e os comentários estão colocados entre parênteses.

<sup>7</sup> O Centro Cultural Kaingang faz parte de um projeto coordenado pela Secretaria de Assistência Social, com o mesmo título. Foi implantado em 1999 e visa a oferecer melhores condições de permanência aos Kaingang por ocasião de suas vindas à cidade de Londrina para a comercialização de seus produtos artesanais. Trata-se de um espaço com um portal e algumas casas (feitas de madeira e cobertas de sapé). Atualmente, encontra-se em total estado de abandono.

<sup>8</sup> Esta autora defende que as crianças aprendem os conceitos mais abstratos reinterpretando-os conforme sua capacidade cognitiva. Não importa que a interpretação de uma criança de cinco, seis ou sete anos seja equivocada para o comércio, o poder e o governo. A criança modificará a noção desses conceitos conforme os for elaborando.

## REFERÊNCIAS

- ARIAS NETO, José Miguel. *O Eldorado: Londrina e o Norte do Paraná – 1930/1975*. 267f. 1993. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.
- BARCA, Isabel *O pensamento histórico nos jovens*. Braga: Editora Universidade do Minho, 2000.
- BARCA, Isabel (Org.). *Perspectivas em Educação Histórica*. Minho: Centro de Estudos em Educação e Psicologia/Instituto de Educação e Psicologia/Universidade do Minho, 2001.
- BARCA, Isabel. Investigação em Educação Histórica: possibilidades e desafios para a aprendizagem histórica. In: ATAS das VI Jornadas Internacionais de Educação Histórica: perspectivas de investigação em Educação Histórica. Curitiba: Ed UTFPR, 2007. v.1, p.26-42.
- 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*. In: ACTAS das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Minho: Centro de Investigação em Educação (CIEd)/Instituto de Educação em Psicologia, 2004.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros curriculares nacionais: História e Geografia*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- COOPER, Hilary. *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*. Madrid: Ediciones Morata, 2002.
- LE GOFF, Jacques. *História e memória*. 5ed. Campinas: Unicamp, 2003.
- LEE, Peter. Prefácio. In: BARCA, Isabel. *O pensamento histórico nos jovens*. Braga: Universidade do Minho, 2000.
- LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em História. In: BARCA, Isabel (Org.). *Perspectivas em Educação Histórica*. Minho: Centro de Estudos em Educação e Psicologia/Instituto de Educação e Psicologia/Universidade do Minho, 2001.
- OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira. *Educação Histórica e a sala de aula: o processo de aprendizagem em alunos das séries iniciais do ensino fundamental*. 274f. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Currículo básico para a escola pública do Estado do Paraná*. Curitiba: SEED, 1989.

**Recebido em:** 13/03/2013

**Aprovado em:** 07/11/2013

**Contato:**

Programa de Mestrado em Educação  
Universidade Estadual de Londrina  
Rodovia Celso Garcia Cid, 445 - Km 380  
Campus Universitário  
Caixa Postal 10.011  
CEP 86057-970  
Londrina | PR | Brasil