

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS – RIO CLARO/SP**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÚCLEO TEMÁTICO: ALFABETIZAÇÃO E LINGUAGENS
LINHA DE PESQUISA – LINGUAGENS: PRÁTICAS CULTURAIS E FORMAÇÃO**

JOSIANE SOARES DE FARIA PÁDUA

**O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO PARA
ALUNOS EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM OLHAR PARA AS
PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA**

**Rio Claro/SP
Outubro - 2008**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS – RIO CLARO/SP**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÚCLEO TEMÁTICO: ALFABETIZAÇÃO E LINGUAGENS
LINHA DE PESQUISA – LINGUAGENS: PRÁTICAS CULTURAIS E FORMAÇÃO**

**JOSIANE SOARES DE FARIA PÁDUA
ORIENTADORA: Profa. Dra. MARIA ROSA RODRIGUES MARTINS DE
CAMARGO**

**O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO PARA
ALUNOS EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM OLHAR PARA AS
PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA**

Dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção do título de mestre em Educação, núcleo temático: Alfabetização e Linguagens, à Comissão Julgadora do Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus Rio Claro/SP.

**Rio Claro/SP
Outubro- 2008**

370.9 Pádua, Josiane Soares de Faria
P125p O processo de construção do conhecimento histórico para
alunos em educação de jovens e adultos: um olhar para as
práticas de leitura e escrita / Josiane Soares de Faria Pádua. –
Rio Claro : [s.n.], 2008
124 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista,
Instituto de Biociências de Rio Claro
Orientador: Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo

1. Educação - História. 2. Saberes históricos. 3.
Historiografia da educação. 4. História cultural. I. Título.

Ficha Catalográfica elaborada pela STATI – Biblioteca da UNESP
Campus de Rio Claro/SP

Dedico este trabalho a todos que lutam comigo no dia a dia, a aqueles que estão sempre comigo em meus pensamentos e ainda, a todos os professores e administradores da escola pública que teimam, apesar das imensas adversidades encontradas em seu trabalho cotidiano, em transformar a escola em um local de partilha coletiva de saberes e conhecimentos.

Agradecimentos

Inicialmente quero agradecer a Deus, fonte de toda a energia, por ter me dado a vida e juntamente com ela, uma alma e um coração. Uma alma para que eu tenha sempre fé e um coração para que eu possa sempre amar. E por Ele ter colocado em meu caminho, pessoas a quem eu pudesse amar.

Sendo assim, quero neste espaço agradecer a estas pessoas com as quais pude aprender o que é o amor. Um grupo de pessoas que de alguma maneira, graças a esse sublime sentimento e às experiências compartilhadas, caminharão comigo por toda a vida. Pessoas inesquecíveis que orientaram o caminho que tenho percorrido e que preencheram o “meu arco-íris” com todas as suas cores, com um colorido tão intenso que, tento aqui, utilizando dos significados atribuídos as cores segundo conhecimentos “milenares” da sabedoria popular, personificar e assim utilizar em meus agradecimentos:

Azul: Dizem que o azul tem efeito calmante, porém representa o poder, a ação e a força. Dada estas características, quero agradecer a minha querida orientadora Profa. Dra. Maria Rosa, uma pessoa muito especial, que com seu jeitinho calmo e sereno, sempre soube, com sábias e poderosas palavras aliada a atitude positiva e extrema competência, indicar a diversidade de caminhos existentes a quem está disposto a enfrentar desafios. Desafios que colaboraram muito para meu crescimento intelectual e pessoal. Obrigada pela paciência, amizade, generosidade e pela confiança que sempre depositou em mim.

Amarelo: Cor muitas vezes relacionada à sabedoria e prosperidade sendo, ainda, responsável segundo algumas crenças, pela inteligência e a criatividade. Portanto, aos efeitos proporcionados por esta cor, quero agradecer a meus pais, Gerson pessoa íntegra e correta e Maria, exemplo vivo de uma verdadeira lutadora, incansável trabalhadora, que sempre me ensinaram, com sua sabedoria e experiência de vida a lutar pelos meus objetivos, a ter criatividade e inteligência para lidar com as dificuldades do dia a dia.

Vermelho: Cor costumeiramente relacionada ao amor, mas é importante esclarecer que o amor a que me refiro aqui, não é um amor qualquer, antes, ao amor em ação. Por isso, muitas vezes essa cor é associada a paixão e também a todo tipo de devoção. Sentimento que recebi, desde o momento em que nasci, de meus avós maternos, em especial minha querida vovó Arminda, que há pouco partiu de minha vida como um pássaro que fixou morada, deixando em meu coração a dor mais verdadeira que é a dor da saudade. Por seu exemplo inabalável de amor incondicional e devoção total à família que tanto amou, dedico a você vovó Arminda, este trabalho que por tantas vezes me apoiou.

É neste mesmo tom de cor que agradeço a ternura e ao amor de meus avós paternos, em especial minha querida vovó Josefina, pessoa meiga e doce, que com tal qual intenso amor, sempre está com o coração aberto a me entender e palavras carinhosas a transmitir. Agradeço também aos meus irmãos, Gerson Jr, Jean, Jane, Jacqueline, Geovane, a minha cunhada Silvia, mãe de meus lindos sobrinhos Pedro Kelvin, Maria Gabriela e Ana Elisa e a todas as minhas tias e tios, primos e primas, uma grande família, em todos os sentidos, pessoas que sempre me apoiaram em tudo e que são e serão sempre os meus melhores amigos.

Verde: “Ciência e verdade”. Estas são as características, muitas vezes, atribuídas a essa cor. A estes, agradeço aos professores Wagner e Marilena que prontamente aceitaram o convite para compor a banca julgadora deste trabalho e que generosamente doaram muito de seu saber e de sua experiência, contribuindo para que crescesse em mim o espírito comum a todos os pesquisadores: a “curiosidade” que move a atitude investigativa e a busca incessante pelo saber, atributos indispensáveis para que eu prossiga a buscar o caminho da verdade e do conhecimento.

Violeta: Cor símbolo da mudança e da liberdade. Características que me remetem a diretora Joseli e a Vice-diretora Patrícia, da Escola Municipal de Ensino Supletivo de Limeira/SP, educadoras que gentilmente colaboraram com a pesquisa, fornecendo informações necessárias ao trabalho e acima de tudo,

permitindo com que eu tivesse liberdade para prosseguir com o desenvolvimento da pesquisa.

E por fim, como última cor desse imenso arco-íris, cito o laranja: cor muitas vezes lembrada por ser o símbolo da prosperidade, alegria de viver, humanismo, simpatia, comunicação e otimismo. De forma que, por ela, fiquem aqui representadas todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para que esta pesquisa pudesse ser realizada, em especial a todos os alunos da Escola Municipal de Ensino Supletivo da cidade de Limeira/SP que aceitaram o desafio de caminhar comigo nesta jornada, compartilhando suas experiências, me fazendo sempre acreditar no que disse o grande poeta Fernando Pessoa: “Tudo vale a pena, quando a alma não é pequena”.

A todos estes, meu muito obrigado por colorir minha vida com seus raios de luz.

POEMA-ORELHA

(...)

*Não me leias se buscas
flamante novidade
ou sopro de Camões.
Aquilo que revelo
e o mais que segue oculto
em vítreos alçapões
são notícias humanas,
simples estar-no-mundo,
e brincos de palavras,
um não-estar-estando,
mas de tal jeito urdidos
o jogo e a confissão
que nem distingo eu mesmo
o vivido e o inventado.
Tudo vivido? Nada.
Nada vivido? Tudo.
A orelha pouco explica
de cuidados terrenos:
e a poesia mais rica
é um sinal de menos.*

(Carlos Drummond de Andrade)

Resumo

A presente pesquisa pauta-se pela reflexão da importância da História, enquanto campo de conhecimento e disciplina, para os alunos que estão em fase inicial de alfabetização, em classes de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Alguns instrumentos dessa reflexão são buscados em suas práticas de leitura e escrita. A proposta deste estudo partiu de questionamentos que se fizeram presente desde os primeiros anos de minha vida escolar, momento em que, ao me deparar com uma disciplina chamada História, me perguntava em que lugar e onde estariam as muitas Histórias que ouvira na minha infância e que eram contadas pelas minhas avós. Levando em conta esses questionamentos, que foram se ampliando e ganhando força no decorrer do tempo, procurei desenvolver uma reflexão apoiada numa revisão bibliográfica que abarcasse os diferentes significados que a História foi assumindo na minha trajetória de formação, e que marcam, ainda hoje, minha atuação como professora, de História, na rede pública de ensino. Tal atuação tem me levado a perceber que a dificuldade de muitos alunos no processo ensino-aprendizagem da História estava, de certa forma, relacionada à ausência ou carência de atividades mais expressivas de leitura e escrita. Seguir alguns caminhos que a abordagem da História Cultural aponta, atentar para algumas noções que a embasam, como por exemplo, as noções de práticas cotidianas disseminadas, tem me possibilitado ampliar o horizonte de visão, num contínuo puxar de fios; tais fios, aos poucos vão constituindo a tessitura da História, como parte indissolúvel do objeto de conhecimento e como aporte metodológico, levando ao deslocamento de olhares e a outras “perspectivas”, dentro da própria História, campo de saberes ou disciplina. A partir de um estudo das trajetórias de vida e escolares de alunos, de uma classe de Educação de Jovens e Adultos, pude, aos poucos, levantar elementos que possibilitaram um estudo do processo de construção do conhecimento/saberes históricos. Pude acompanhar também até que ponto as práticas de leitura têm favorecido a formação de conceitos do que vem a ser o saber histórico na dimensão de um saber que possibilita, além da interpretação dos fatos, uma leitura de mundo.

Palavras – chave: saberes históricos, práticas de leitura e escrita, educação de jovens e adultos.

Abstract

The present research guideline for the reflection of the importance of History, while field of knowledge and disciplines, to students in initial phase the teaching of recinding, in classrooms of Education of Young and Adults (EJA).Some instruments of this reflection are research in its reading and writing practical. The proposal of this study it left of questionings that if had made gift since the first years of my pertaining to school life, moment where, to coming across me with one it disciplines called History, and I asked myself where place and where would de many Histories that hear in the my infancy and that they were counted for my grandmothers .Taking in account these questionings, that were extending and winning power in elapsing of the time, I tried to develop the reflection supported in a bibliographical review that accumulated of stocks the different meanings that the History was doing parte in my trajectory of formation, and that they mark, still today, my performance as teacher, of History, at public net of education. Such performance has taken to perceive me that the difficult of many students in the learning process-education of History was, of certain form, related to the at falts or careny of activities more expressive of reading and writing. To follow some ways that the boarding of the Cultural History points, to a to attempt against for some the practical slight knowledge bases that it, as for example, spread slight knowledge of daily, has made possible me to extend the vision horizon, in a continuous to pull of wires; such wires, to little go constituting the tessitura of History, as indissolvable part of the knowledge object and as it arrives in port methodological, leading to the displacement of looks and other “perspectives”, inside of proper History, field to know or it disciplines. From a study of the trajectories of life and pertaining to school of students, of a classroom of Adult Young Education of e, I could, to the few, to raise elements that make possible a study of the process of construction of the knowledge/to know descriptions. I could also follow until reading point the practical ones have favored the formation of concepts of what it comes to be historical to know in the dimension of one to know that makes possible, beyond the interpretation of the facts, a world reading.

Keywords: practices of the reading and writing, young person and adults education, historical knowledge.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. OS CAMINHOS PELA HISTÓRIA: O ENCONTRO COM O OBJETO DE ESTUDO	16
2. OS SENTIDOS DA HISTÓRIA: REDEFININDO E DISCUTINDO CONCEITOS ..	26
2.1 - Uma outra face da História: A História Cultural	38
2.3 - Conceitos e/ou categorias. Noções	48
2.4 - Métodos.	52
3- HISTÓRIA E EXPERIÊNCIA: NARRATIVAS ENTRELAÇADAS. UM ESBOÇO TEÓRICO	58
4. NO PERCURSO DA HISTÓRIA: RECONSTRUINDO AS TRAJETÓRIAS DE VIDA E ESCOLARES DE ALUNOS EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)	64
4.1 - A busca dos sujeitos.	64
4.2 - As observações	68
4.3 – Trajetórias de vida, escolares e caracterização socioeconômica dos alunos em educação de jovens e adultos. Dados levantados pelo questionário.	69
4.4 - Ainda trajetórias. Um diálogo com os sujeitos da pesquisa	71
4.5 – Algumas considerações acerca das trajetórias de vida e escolares dos alunos em EJA	79
5. EXPERIÊNCIAS E NARRATIVAS: QUAL CONSTRÓI QUAL?	81
5.1 A entrevista	81
1. A HISTÓRIA DA DAMA QUE GARIMPOU A LEITURA	82
2. ENTRE LETRAS E IMAGENS, UMA NARRATIVA: A FÉ AO PÉ DA LETRA	86
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES... HISTÓRICAS... TALVEZ	94
REFERÊNCIAS	99

ANEXO A – MODELO DO QUESTIONÁRIO UTILIZADO NA PESQUISA COM OS ALUNOS EM EJA.....104

ANEXO B - TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS.....111

Introdução¹

Trata-se, este texto, de um estudo que busca uma compreensão de como pessoas jovens e adultas, em classes de Educação de Jovens e Adultos (EJA), se posicionam frente aos saberes históricos, de como estes se manifestam, por que caminhos se constroem. Entendendo as atividades de leitura e de escrita como instrumentos e formas de manifestação da cultura, pergunta-se, também, qual seria seu papel na construção dos saberes históricos.

Ao direcionar o olhar para a escola, por exemplo, pode-se dizer que grande parte das atividades escolares, em nosso meio, depende da leitura. De acordo com Zizi Trevisan (1996, p.175): “Aprender a escrever é, efetivamente, um processo que se inicia com a aprendizagem da leitura, extrapola os bancos escolares e se aperfeiçoa ao longo da vida”. De forma que se pode afirmar há uma intensa integração e significação entre as atividades de leitura e escrita. A leitura e a escrita não são apenas habilidades, mas também uma forma de estabelecer significado sobre o mundo em que as pessoas vivem, variando de cultura para cultura, em diferentes momentos e espaços. E nesse sentido, as atividades de leitura e escrita guardam uma relação estreita com o que penso ser os saberes históricos, na medida em que ambos, de alguma maneira, se relacionam com a compreensão que os indivíduos realizam acerca da experiência humana em diversos tempos e lugares e percebem a forma como os diversos sujeitos e grupos sociais viveram e pensaram suas vidas, para com isso estabelecer o sentido e significado para o mundo em que vivem.

De acordo com o historiador Roger Chartier

em cada época e em cada meio há diferentes modalidades partilhadas do ler, que coloca no centro da sua interrogação os processos pelos quais face a um texto, é historicamente produzido um sentido e diferenciadamente construída uma significação (CHARTIER, 1990, p.121)

A leitura, assim como a escrita, constitui-se em formas de expressão da cultura de um povo de um determinado momento, sendo um dos meios utilizados desde épocas remotas como registro, comunicação e interação entre os indivíduos; surgindo assim, da mesma forma que a linguagem, como uma maneira de

¹ Para a realização desta pesquisa contei com bolsa oferecida pelo Programa Bolsa Mestrado da Secretaria Estadual da Educação de São Paulo, durante o período do curso de mestrado em Educação (de março/2006 a agosto/2008).

compreender e de se fazer compreendido. Além do mais, a escrita compreendida enquanto símbolo portador e veículo dessa relação e comunicação entre os indivíduos tem sido já há algum tempo, preocupação e fonte de estudo de muitos estudiosos do campo da História Cultural; tal abordagem abre perspectivas novas, que diferem da História considerada tradicional, e possibilita descrever os pensamentos e sentimentos característicos de uma época e suas expressões nas obras da literatura, da arte, além de abrir caminhos para outras “visões” da História² enquanto ciência.

Temos como exemplo, o texto de Robert Darnton (1986 apud BURKE, 1992, p.201), quando faz a análise do registro de um moleiro de Friuli no século XVI, na época da Inquisição, acusado de heresia. Por meio de textos e comentários, traz a referência de Carlo Ginzburg em sua obra *O queijo e os vermes* (1987) o fato de que Menocchio não se limitou a receber as mensagens transmitidas pela ordem social. Ele as leu de modo “agressivo”, transformando sua leitura numa visão não-cristã do mundo. Outro exemplo encontrado em registros de época é o de um leitor de classe média abastada na França do século XVIII, chamado Jean Ranson que, ao ler Rousseau incorporou idéias deste, na estrutura de sua vida, por meio de uma série de cartas, pode-se notar como o rosseauismo pode ser absorvido no modo de vida do burguês provinciano, sob o Antigo Regime.

Esses exemplos sugerem que a leitura e a compreensão da vida em registros resgatados pela História, estão intimamente relacionadas. Sendo assim, abre-se a possibilidade no sentido de desenvolver uma História e uma teoria da reação do leitor, observando a leitura enquanto um fenômeno social, em suas diversas formas e linguagens: nas casas, nas ruas, nas salas da aula, nas bibliotecas; por meio de filmes, músicas, poesias, cartas e tantas outras maneiras que o ser humano encontra para expressar sua cultura, seus modos de vida e a comunicabilidade como forma de interação com outros indivíduos. Dito de outro modo, permite desenvolver um modo de estudar as mudanças na leitura no interior da nossa própria cultura, até porque toda leitura tem uma História. História esta que se interpela na busca do homem pelo significado do mundo que o cerca e do que vive em seu interior. Se pudermos compreender como ele tem lido, poderíamos nos aproximar de um entendimento de como ele compreende a vida e dessa maneira

² Decorrente da variação de registro ortográfico da palavra História, opto por utilizá-la com a inicial maiúscula, com exceção dos trechos de citação nos quais respeito à forma dada pelo autor.

poderíamos até satisfazer parte de nossa própria busca de significado. Sentido que a própria História, enquanto campo de conhecimento se ocupa, embora muitas vezes reduzida meramente como a ciência que estuda o passado, das datas comemorativas, dos fatos e dos grandes personagens, uma História cheia de mitos e não considerada como a ciência dos “homens no tempo”, do qual todos nós fazemos parte. Definição que se faz imperativo no presente trabalho discutir, bem como o objeto de estudo da História enquanto ciência.

De forma que se torna necessário fazer um estudo da maneira como os alunos percebem a História, e até que ponto as práticas de leitura têm favorecido a formação de conceitos do que vem a ser o saber histórico na dimensão de um saber que possibilita, além da interpretação dos fatos, uma leitura de mundo.

Para tanto, proponho como objetivos da pesquisa:

- Fazer um levantamento e um estudo das práticas de leitura e escrita dos alunos em EJA, buscando perceber as influências e contribuições que estas práticas trazem para a percepção da História enquanto campo do conhecimento.

- Desenvolver uma reflexão a respeito das contribuições que a leitura e escrita podem trazer para a construção do conhecimento/saberes históricos, orientando-se pela discussão da importância de se levar em conta a experiência do homem como atividade fundamental para o conhecimento do mundo e de si mesmo no mundo.

- Indicar alguns elementos que possam contribuir para uma reflexão que vincule a construção de saberes/conhecimentos históricos considerando-se as práticas de ler e escrever.

O estudo foi desenvolvido com pessoas que se encontram na 1ª e 2ª séries iniciais (nível de alfabetização) da Educação de Jovens e Adultos. Os sujeitos foram escolhidos por se constituírem em um grupo que retoma a experiência escolar sistematizada, o que confere um significado muito importante ao processo de aquisição de saberes e contato com outros tipos de experiências e vivências que passam a ser construídas dentro do ambiente escolar, mediadas pela leitura. Ao mesmo tempo, são pessoas que têm uma experiência de vida que pode “interferir” naquilo que venho postulando como saberes históricos.

Organizo o texto em cinco capítulos. No primeiro abordo a busca pelo objeto de estudo bem como as inquietações e indagações que resultaram no projeto desta pesquisa. No segundo capítulo, desenvolvo uma reflexão, por meio de revisão

bibliográfica, a respeito dos diferentes significados que a História foi assumindo na minha trajetória de formação e que marcam ainda hoje minha atuação como professora de História. No terceiro capítulo, procuro delinear a relação entre História, experiência e narrativa por meio das noções que alguns autores como Walter Benjamin, Jorge Larrosa e Michel de Certeau construíram em suas obras a respeito destes conceitos. No capítulo seguinte, traço o percurso metodológico dessa pesquisa, a saber, um breve estudo das trajetórias de vida e escolares dos sujeitos da pesquisa. No quinto capítulo, apresento as narrativas dos sujeitos dessa pesquisa em que, por meio das entrevistas realizadas tem me permitido, aos poucos, extrair elementos que possibilitam o estudo do objeto dessa pesquisa - o processo de construção o conhecimento/saberes históricos, intermediado pelas práticas de leitura e escrita.

Finalizo o texto tecendo algumas considerações do que foi a trajetória da pesquisa e compartilhando a travessia de algumas descobertas que me envolveram e que, por sua vez, entendo que abrem o horizonte a outras, a novas reflexões acerca da História e do ensino da História.

1. Os caminhos pela História: o encontro com o objeto de estudo

História, estória, infinitas “histórias”....

Lembro-me, durante o meu período escolar, das aulas de língua portuguesa em que a professora buscava definir o significado das palavras “História” e “Estória”. O sentido comumente atribuído a estas duas palavras era:

História: fatos reais e concretos,

Estória: fantasia, ficção, lendas, crendices, imaginação....

Dentro e fora da escola: histórias de vida e de família, atos e fatos passados, “causos”, contos. Histórias e estórias que se fizeram presente a todo o momento em meus pensamentos e vida. Lembro-me das muitas histórias que ouvia de minhas avós. Relatos de vida, de sua memória, as quais tinha o prazer de ouvir. Nas histórias ouvidas, contadas a partir de suas lembranças, puxadas pela memória, eram construídas em meu pensamento, mundos e desmundos³: mundo este apresentado como sendo o real, ou desmundos, ora entendido como o mundo fictício, o da fantasia, vivido dentro de minha imaginação e muitas vezes presente naquilo que, durante muito tempo se convencionou chamar de “lendas e crendices”.

Ainda na escola, ouviam-se mais histórias: as guerras, as revoluções, a História dos “descobrimientos”. Heróis e personagens importantes que se destacaram por seus feitos. Datas comemorativas. Feriados nacionais. Dentro da escola e da História “real e verdadeira”, não havia espaço para as tantas histórias que ouvia de minhas avós; muitas dessas situavam-se no campo das lendas ou “crença popular”, produtos da imaginação, as quais não tinham qualquer explicação ou justificativa de terem ocorrido ou, de fato, existido.

Lembro-me desses relatos contados que se compõem, como um mosaico, pela vida difícil na lavoura, do trabalho agrícola, da comida que era feita no fogão a lenha e até hoje exala um cheiro que me acompanha, do dia que começava antes mesmo do raiar do sol e só terminava com o anoitecer. A partir desses instantes vividos, fantasia e realidade se confundiam na escuridão da noite. Mula sem cabeça, o menino saci, o boto cor-de-rosa, fantasmas, bruxas, homem do saco e tantos

³ Palavra que acredito ter sido criada por minha imaginação ao tentar descrever os sentidos que as histórias ouvidas assumiram em minha vida; palavra que, para mim, passou a dar o significado de oposição ao sentido que a palavra mundo assume, nesse trabalho, talvez pelo uso do prefixo “des” (mundo).

outros personagens que “viveram”, que compartilharam de minha infância e que, de certa forma, devem ter se perpetuado na imaginação de tantas pessoas.

Durante algum tempo, mais do que querer “descobrir” a origem dessas “histórias” que tanto gostava de ouvir, me perguntava por que eram consideradas credíças populares e o que seria então a História verdadeira. Seria a verdadeira, a História de personagens ilustres, dos reis, de heróis nacionais, aquela aprendida na escola? Quais fatos eram importantes guardar na memória? Que lugar ocupava a era dos descobrimentos, a independência do Brasil, as guerras mundiais? E por que nessa História dita “verdadeira”, não era necessário estudar com tanto afinco, ou quase nunca apareciam, as histórias do povo, a participação das pessoas “comuns” nos fatos importantes do país? Onde estariam os personagens das “estórias” relatadas por minhas avós? Onde estariam tais personagens e o que pensavam do que lhes acontecia naquela época se quase nunca eram mencionadas nos livros de História? Estes foram os questionamentos que começaram a surgir em minha mente no início da minha vida escolar, quando era aluna da 5ª série do Ensino Fundamental, em que, pela primeira vez, estava diante de aulas de uma disciplina chamada “HISTÓRIA”.

Desde então, pouco a pouco, minhas indagações foram aumentando em número e proporção, mesmo porque não havia obtido, durante quase toda a minha trajetória escolar, respostas que pudessem satisfazer às minhas inquietações. Somente alguns anos mais tarde, quando cursava a graduação, pleiteando a Licenciatura em História, é que comecei a encontrar respostas a algumas inquietações que tanto me acompanharam desde o início de minha vida escolar, por meio de algumas leituras que me levaram a refletir e buscar entender qual seria o sentido e o significado digamos, “reais”, da História, e ainda tentar compreender como este significado poderia ser compreensível para outros alunos que, no início de sua fase escolar, assim como eu, teriam em algum momento de suas vidas, o encontro com a História. Afinal, estava me preparando, durante o curso de Licenciatura em História, para exercer a docência. Neste período, a realização de um estudo envolvendo jovens e adultos (para conclusão do curso de História) intitulado “Telecurso: estudo sobre uma proposta de ensino à distância”, me possibilitou ampliar questionamentos sobre a temática da História.

Embora a minha análise nesse estudo tenha se realizado pela influência que os meios de comunicação de massa exercem na escolarização e no papel do

educador, frente ao emprego das novas tecnologias, pude perceber, no que diz respeito à construção do conhecimento histórico, que muitos alunos traziam consigo algumas noções e saberes que para mim, naquele momento, estavam intimamente vinculados ao saber histórico, como por exemplo, a temporalidade, contextualização e a análise e interpretação de alguns fatos ou acontecimentos comumente ensinados na escola.

O telecurso, enquanto modalidade de ensino, na maioria dos casos analisados, não alcançava em seu programa e metodologia, os alunos com maiores dificuldades, resultando no fracasso escolar de muitos que abandonavam o curso já no início do mesmo. Por outro lado, em outros casos, na análise de algumas teleaulas⁴ da rede pública de ensino, pude constatar que quando a vivência era valorizada e a experiência dos alunos era considerada, os conteúdos trabalhados eram facilmente apreendidos. Vemos o resultado disso na continuidade e regularidade em termos de frequência desses alunos nesse processo de ensino, bem como o êxito dos mesmos, entendido como conclusão do curso e bom desempenho. Em muitos depoimentos, pude perceber que a postura do Orientador de Aprendizagem, o professor, nessa modalidade de ensino, teve considerável importância na continuidade do processo, dado os diferentes resultados, levando em conta os mesmos conteúdos e recursos didáticos utilizados.

Ao realizar esse estudo, passei a considerar a hipótese de que não são somente os conteúdos ou os recursos didáticos utilizados o que favorece a construção do conhecimento histórico; passei a considerar que a valorização das trajetórias de vida e experiências vividas exercem um papel preponderante na construção dos saberes, em especial, na construção do saber histórico, possibilitando a estes alunos ter uma visão da História oposta à concepção tradicional, puramente factual, linear e, por muitas vezes, fragmentada, vista apenas como a ciência que estuda o passado, sem maiores contribuições para o presente.

⁴ As teleaulas a que me refiro constituem parte de um programa de ensino supletivo à distância voltado para a perspectiva profissional, criado em meados da década de 1970, a partir de um projeto pedagógico desenvolvido pelo sistema FIESP em conjunto com a Fundação Roberto Marinho denominado Telecurso 2000. O projeto é executado com a utilização de multimeios, tendo como recursos didáticos: programas de TV, material impresso e o trabalho de um Orientador de Aprendizagem (o Orientador participa apenas nas unidades de ensino em que é ministrado o ensino presencial). O programa é dirigido às pessoas que não tiveram a oportunidade de concluir seus estudos em época devida e aborda as várias disciplinas escolares e profissionalizantes em seu currículo.

Por ocasião desse estudo, surgiram outros questionamentos que merecem consideração: em que momentos e circunstâncias se fizeram presente a valorização da experiência e trajetórias de vida, que é tão importante no processo de construção de conhecimento histórico para esses alunos, já há algum tempo distantes da escola? O que pode ser considerado, nas aulas em que estavam presentes, como sendo importante e significativo para o aprendizado da História? Nas aulas que tive oportunidade de observar, a leitura de textos, de maneira geral, foi uma prática muito utilizada. De forma que, tendo em vista o papel que a leitura exerce como atividade criadora, tão presente e utilizada na sala de aula, quais leituras eram valorizadas pelos professores naquele momento? Além do mais, considerando, que as interpretações e sentidos originam-se das apropriações pelos sujeitos em um determinado tempo e espaço, de que maneira as diversas leituras, considerando-as em suas formas, as mais variadas, realizadas pelos alunos, poderiam possibilitar a reflexão e a compreensão das concepções históricas e das noções que embasam o processo histórico e do conhecimento historiográfico nele desenvolvidos?

Esses questionamentos ganharam força, na minha prática docente, enquanto professora de História da rede pública de ensino, onde pude constatar que, já nas séries iniciais do ciclo II, por exemplo, na 5ª série, uma boa parcela dos alunos trazia consigo noções da História diferente da visão comumente concebida no meio escolar, como a ciência que estuda o passado, os grandes fatos e personagens. Essa constatação me levou novamente às inquietações que me acompanharam desde os primeiros anos na minha vida escolar, momento em que, assim como meus alunos, me coloquei frente a frente com a “História”.

Decorrente dessa situação e inquietações retomei algumas indagações do tempo em que cursava a graduação e passei a fazer outras: onde, quando, em que momento e circunstâncias, esses alunos teriam começado a construir o saber histórico? Ao mesmo tempo, pude perceber que a dificuldade de muitos alunos no processo de ensino-aprendizagem da História estava, de certa forma, relacionada à uma vivência restrita e à ausência ou carência de atividades mais expressivas ou mais significativas, de ler e escrever; que pudessem servir de referencial para formação de novos conceitos.

E mais, refletindo sobre a missão da escola, que tem sido entendida desde algum tempo atrás, como sendo “formar cidadãos conscientes, críticos e atuantes na sociedade”, acredito ser necessário pensar no papel fundamental que a leitura

ocupa nesse sentido. Neste ponto, retomo Paulo Freire (1984, p.11) quando escreveu: “a leitura do mundo precede à leitura da palavra”.

A experiência de Paulo Freire me levou a refletir a respeito das inúmeras formas em que se pode dar essa leitura de mundo. Um tipo de leitura que muitas vezes não ocorre apenas dentro dos muros escolares e também não se encerra neles.

Como o próprio Paulo Freire escreveu (1984, p.11): “a compreensão crítica do ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”. A sua própria trajetória de formação, enquanto leitor iniciou-se antes da entrada na escola, com a leitura do que ele designou como sendo a “palavramundo”, e continuou no decorrer da sua vida. Puxando pela memória, Paulo Freire pôde reconstituir a experiência significativa que foi o aprendizado do “ato de ler”, que ocorreu pela primeira vez com a leitura dos primeiros objetos, móveis, árvores, casa, que faziam parte de seu mundo. Por meio destes, “os textos, as palavras, as letras”, daquele contexto, como que se “encarnavam” em outros elementos, os quais possibilitaram que ele estabelecesse uma relação de sentido para a compreensão da linguagem e palavra escrita, ao mesmo tempo em que se mostrou como um caminho, ou uma porta para a construção de outros conhecimentos e saberes. Dizia ele sobre

as águas da chuva brincando de geografia: inventando lagos, ilhas, rios, riachos”.... desembocando “na tonalidade diferente de cores de um mesmo fruto em momentos distintos: o verde da manga-espada verde, o verde da manga-espada inchada, o amarelo esverdeado da mesma manga amadurecendo, as pintas negras da manga mais além de madura. (FREIRE, 1984, p.14).

Nesse contexto, foi sendo alfabetizado, tendo o chão do quintal de sua casa como lugar privilegiado, à sombra das mangueiras; ali, Paulo Freire usufruiu seus primeiros saberes e pôde construir algum conhecimento em Geografia, Artes, Ciências, História, “com as crenças, gostos, receios, valores” dos mais velhos.

Pensando nessa experiência de Paulo Freire, que foi a de reconstituir, por meio de sua memória, as lembranças da infância e do ato de ler, as quais foram objetos de sua narrativa, vem-me à memória a imagem do camponês sedentário, citado por Walter Benjamin no texto *O Narrador (1994)*, no momento em que procura caracterizar a figura do “narrador”. Este camponês seria o homem que ganhou

honestamente sua vida, sem sair do país, e que conhece suas histórias e tradições, sendo capaz de narrar as histórias de seu povo. São narrativas que se construíram a partir da experiência que passa de pessoa a pessoa e que, de certa forma, remetem à experiência que Paulo Freire revive, num outro tempo, no instante em que narra a sua infância distante e que, alguma maneira, me contagia, dada a sabedoria contida em seu relato.

Ainda, por meio da experiência do narrar, percebo que a leitura pode constituir-se num dos fios a ser “puxado” como uma possibilidade, entre outras, na construção dos saberes históricos. Penso poder recorrer a essa possibilidade ao retomar Walter Benjamin, que tece a relação da narrativa com a História, quando, por exemplo, relaciona Heródoto, considerado o “pai da História”, como o primeiro narrador grego e que, de certa forma, se tornou “modelo” do narrador tradicional. Em seus relatos, pode-se perceber que ele deixa que a História admita interpretações diferentes, disponível para uma continuação de vida que dada leitura futura renova.

Para Walter Benjamin (1994), a ausência de um esquema global de interpretação e de explicação em Heródoto é uma riqueza, pois mesmo após várias leituras, percebe-se que sua narrativa não se entrega, se mantém aberta a outras interpretações e compreensões, como que “conservando suas forças germinativas”. Pode-se afirmar que a História de Heródoto tornou importante a parte literária de uma obra, em contraste com os anais secos ou a simples relação de acontecimentos, adaptada pelos escritores a fim de fugirem das fábulas dos contadores de histórias para entrar no domínio dos fatos.

Ao narrar os acontecimentos, Heródoto percebeu, assim como um pintor, que os únicos retratos verdadeiros são os que realmente expressam o caráter do retrato e que a perfeição desse retrato depende tanto do pintor como do assunto que ele tenta reproduzir, desta forma conseguiu que os homens e as mulheres e até os estados e cidades que ele descreve, vivessem na nossa imaginação. Ele, mais do que outro qualquer, conseguiu tornar a História da Grécia em assunto de eterno interesse, à medida que nos aproxima de homens que, mesmo vivendo em outro tempo e espaço, de certa forma, compartilha de nossos anseios e busca de significado. Nesse sentido, a leitura se apresenta como um mecanismo de aproximação e conscientização. A partir dessa relação, penso que se pode compreender a leitura como

um processo historicamente determinado, que congrega e expressa os anseios da sociedade [...] Compreendida dialeticamente, a leitura também pode se apresentar na condição de um instrumento de conscientização, quando diz respeito aos modos como a sociedade, em conjunto, organizada em segmentos diferentes ou composta de indivíduos singulares, se relaciona ativamente com a produção cultural, isto é, com os objetos e atitudes em que se depositam as manifestações da linguagem, sejam estas gestuais, visuais ou verbais. Neste caso, a leitura coloca-se como um meio de aproximação entre os indivíduos e a produção cultural, podendo significar a possibilidade concreta de acesso ao conhecimento e agudização do poder de crítica por parte do público leitor. (SILVA; ZILBERMAN, 1992, p.112).

Entender a leitura a partir dessa perspectiva, faz-nos pensar a importância que tem a escola enquanto instituição viabilizadora das práticas de leitura e a atuação dos professores como agentes desse processo, em especial os que ministram aulas de História, ao passo que a leitura situada num determinado espaço-histórico remete à manifestação cultural, constituindo-se num instrumento para a construção dos saberes/conhecimento histórico. Até porque, há muito, no meio escolar, observa-se que não há a preocupação em mostrar a percepção da História, que serve para nos fazer entender, junto com outras formas de conhecimento, as condições e contradições de nossa realidade, através da transformação no tempo e espaço, estabelecendo relação com o cotidiano, a vivência e a experiência do aluno.

Se no âmbito desse questionamento, nos remetermos à leitura que se vincula ao suporte de texto, podemos tomar, como exemplo, alguns estudos realizados na década de 80, a respeito do livro didático. Tais estudos indicam (cf. MOLINA, 1988; NETO, 1986) que, na sua maioria, os livros didáticos até os anos 80, ignoravam aquilo que o aluno sabia, seus conhecimentos anteriores ou externos à escola e, por outro lado, pressupunham que o aluno tinha determinados conceitos que fazem parte do saber escolar quando, na verdade, deveriam ser adquiridos na escola, tratando com igualdade as diferenças. Por exemplo, de acordo com estudo de Olga Molina, alguns livros didáticos traziam consigo a

colocação seqüencial de gelo, ferro, borracha e picolé, sem nenhuma consideração pela quantidade de calor, ignorando que a criança sabe empiricamente, que se ela deixar gelo e picolé, em cima da mesa, em um prato eles derretem, e que o mesmo não acontecerá com sua borracha ou com um pedaço de metal (MOLINA, 1988, p.06).

Em outros momentos, gastavam-se páginas e páginas, sobretudo nas séries iniciais, com conceitos de família e escola; além do mais, uma família e escola que as crianças, em sua maioria, não conhecem e não vêem ao seu redor. O resultado decorrido desse processo foi um distanciamento cada vez maior entre os livros (enquanto material privilegiado da leitura que ocorre na escola) e a formação do leitor (nesse caso, o aluno e, por que não dizer, também o professor), dificultando o processo educativo e, muitas vezes, desconsiderando a contribuição que o processo de leitura pode trazer para a formação de um cidadão consciente e para o desenvolvimento de uma consciência crítica frente à sua realidade.

Ainda na década de 80, num trabalho organizado por Umberto Eco, o autor destaca que os livros de leitura na escola, embora falassem

dos pobres, do trabalho, dos heróis e da Pátria [...] da língua materna, da vida cívica, do dinheiro, da caridade [...] não se referem, então aos problemas reais que o jovem, uma vez maduro, deverá enfrentar e sobre os quais deverá tomar uma atitude? (ECO, 1980, p.15).

Embora a trajetória humana seja indeterminada, o sentido do conhecimento histórico deve ser compreendido no esforço de buscar o que aconteceu e acontece com os homens, não apenas para descrever os grandes feitos e personagens, mas para propiciar uma atuação concreta na realidade, em que o passado pode interessar pela sua permanência no mundo atual, pautando-se pelo campo do estudo das práticas nas suas diferenças, observando o uso que o indivíduo ou uma sociedade faz de certa imagem ou texto para, segundo Roger Chartier (1990, p.8-10): “inscrever esta história dos objetos e esta história das práticas numa maneira mais geral de compreender as formações sociais, as estruturas psíquicas, as armaduras conceituais compreendendo suas variações históricas”.

Ampliando um pouco meus questionamentos: por onde passa, o que subsidia o aprendizado e a construção do conhecimento em História enquanto disciplina e enquanto campo de conhecimento?

Tais questionamentos, no decorrer de minha vida, foram se entrelaçando, entrecruzando-se, como se formassem um imenso emaranhado de fios enovelando a minha prática docente.

Em busca de um caminho que pudesse me orientar e me aquietar frente a tantos questionamentos, faço deste estudo uma possibilidade de puxar alguns fios

desse emaranhado de questionamentos que marcam minha trajetória escolar, meu curso de formação, minha atuação enquanto professora em uma instituição pública de ensino que, por sua vez, tem me colocado o dever de fazer com que meus alunos “aprendam História”. Fios que foram se entrelaçando à medida que este trabalho pode ir se compondo.

Como parte da busca de um desses fios do novelo, realizei em agosto de 2007, um levantamento bibliográfico de pesquisas recentes, produzidas entre 1986 a 2007, que contemplem e/ou inter-relacionem os temas leitura e escrita, conhecimentos históricos, alfabetização e educação de jovens e adultos, com o intuito de buscar contribuições que as possíveis leituras pudessem ter para a reflexão deste trabalho. Busquei no Banco de Teses da Capes, localizado no site do Portal (www.capes.gov.br), dissertações e teses já concluídas, a partir da combinação de algumas palavras-chave, as quais discrimino a seguir:

Educação de Jovens e Adultos: 753 teses.

Educação de Jovens e Adultos e + leitura e escrita: 72 teses.

Educação de Jovens e Adultos + leitura e escrita + História: 25 teses.

Educação de Jovens e Adultos + leitura e escrita + conhecimentos históricos: 11 teses.

Educação de Jovens e Adultos + leitura e escrita + saberes históricos: 6 teses.

Leitura e escrita + conhecimentos históricos: 4 teses.

Leitura e escrita + conhecimentos históricos + alfabetização: 1 tese.

Conhecimentos históricos + alfabetização: 174 teses.

Das pesquisas publicadas, tive acesso, em sua maioria, apenas aos resumos; boa parte das obras completas estão localizadas em outras universidades, de difícil acesso, ainda não disponíveis nos meios eletrônicos.

Por meio da consulta aos resumos, pude perceber que, no geral, os temas desenvolvidos na maioria das teses se relacionam:

- com as experiências de educadoras, alfabetizadoras de Educação de Jovens e Adultos,
- prática pedagógica em Educação de Jovens e Adultos,
- aspectos epistemológicos da leitura e escrita,
- aspectos cognitivos,
- estudo de casos: alunos com deficiência auditiva, deficiência mental, educação indígena, movimento dos trabalhadores rurais sem terra, entre outros,

- construção da identidade frente à classe de Educação de Jovens e Adultos,
- análise de projetos desenvolvidos em Educação de Jovens e Adultos,
- métodos em alfabetização de Jovens e Adultos.

Com relação à História/saberes históricos: os trabalhos levantados apresentam como aspectos históricos, estudo de projetos num determinado período- espaço, campo, ou seja, fazem um recorte para estudo da Educação de Jovens e Adultos em um determinado momento histórico, não abordando os eixos delineadores correlatos à História Cultural os quais trago nesta pesquisa.

Ao puxar alguns desses fios, emerge a necessidade de compreender melhor a História, na minha trajetória de formação. É o que trato no capítulo que se segue.

2. Os sentidos da História: redefinindo e discutindo conceitos

Começo este capítulo com a célebre frase introdutória de uma importante obra de Marc Bloch (2001, p.41), em que um garoto interroga seu pai historiador: “Papai, então me explica para que serve a história”.

Essa pergunta tem estado presente em toda a minha vida e trajetória escolar. Nas aulas introdutórias de História, nas avaliações, em minhas próprias reflexões. Muitas vezes, as respostas ouvidas e consideradas corretas indicavam que História era a ciência que estudava o passado, para conhecer os fatos passados. Até então, para o estudo da História, era importante decorar datas e fatos. Na escola, a cada início de tema, se fazia necessário desenhar no caderno a linha do tempo da História.

No decorrer dos anos, foi ficando cada vez mais claro que a História se fazia longe dos muros escolares e de nosso cotidiano. Por ser uma “ciência”, se mantinha distante. A própria noção de ciência já nos colocava a pensar em um método de experimentação, observação, em que só seriam científicos os dados que pudessem, na prática, ser comprovados.

O sentimento existente era o de que a História estava longe de nós, como se nós, estudantes, não tivéssemos nascidos na História; sentimento que encontro expresso também por Philippe Ariés (1989, p.34) quando justificou o motivo em que a História se encontrava, de certa forma, distante de sua vida: “porque havia um oásis, eu vivia fora da história”. Longe das dificuldades, alheio às preocupações de fora e às agitações políticas, a História dos primeiros anos da infância de Philippe Ariés foi marcada pelas lembranças, memórias e relatos de pessoas de sua família que procuravam reviver os tempos áureos e felizes dos reis da França. Essa nostalgia do passado levou o autor, durante muito tempo, a considerar essa História como uma “transposição poética” ou, ainda, um mito. Em sua obra *O tempo da História* (1989), Philippe Ariés conta que as agitações da História estiveram, por algum tempo, longe dele. Destas, tomava conhecimento por meio de jornais político-partidários, dos quais, inicialmente, não participava. Foi com o passar do tempo e, de alguma maneira, distante dos acontecimentos, que Philippe Ariés procurou desenvolver uma consciência viva sobre os fatos que ouviu e pode presenciar.

Da mesma forma, os acontecimentos vistos e estudados na escola estavam tão distantes e fora de nossa época, que nos parecia, muitas vezes, que não

participávamos da História, pois esta estava reservada apenas aos grandes heróis, às figuras célebres da política, que em algum momento especial, de conflito, revolução ou mesmo por exercerem seu poder de uma forma peculiar, obtiveram notoriedade, marcaram sua época, ganharam destaque nos livros e aulas de História, e se fizeram presente muito tempo depois, por deixarem suas “pegadas” na estrada do conhecimento, por terem sido inscritos nos livros oficiais e nos “achados” arqueológicos.

Por várias vezes pensei que, talvez, justamente por isso, fosse necessário guardar em nossas memórias seus grandes feitos.

A participação popular, ou seja, o envolvimento das camadas (economicamente) mais baixas da população ficava muitas vezes restrita a uma frase encontrada em muitos livros de História, cuja autoria pertence a um escritor republicano, Aristides Lobo (1889 apud TAVARES, 1987, p.26, 27), quando descreveu a maneira como se deu o envolvimento e a participação popular no processo de republicano no Brasil: “E o povo assistiu ‘bestializado’ [...] à proclamação da República”. Não havia ou, pelo menos, não tive oportunidade de ouvir, a voz do “povo” durante o meu período escolar. A todo acontecimento, o povo encontrava-se “mudo” ou, ainda nas palavras de Aristides, “bestializado”. Os saberes dito “populares” ficavam restritos a um campo pequeno, muitas vezes acolhido pelo que conhecíamos como “folclore” ou sabedoria popular, tradições, as quais não eram consideradas ciência por serem caracterizadas, em grande parte, pela oralidade (pela língua falada, como fato vulgar), por acontecer nas classes populares e não nas elites e, ainda pela espontaneidade, ou seja, o que não pode ser considerado oficial ou institucionalizado.

No esforço de reviver ainda outras memórias, lembro-me das muitas vezes em que eu tentava unir o tempo de Deus com o tempo dos homens, por assim dizer. Nas aulas de História, era inevitável não divagar em meus pensamentos a procura de um pequeno instante em que os fatos históricos pudessem se encontrar, no tempo e no espaço, com as muitas histórias religiosas com as quais fui ensinada a crer desde a minha infância.

Parti, muitas vezes, em busca de leituras que me levassem a compreender o tempo da evolução x criação humana, datas e acontecimentos importantes, cronologia bíblica. Nestas leituras, deparava-me com muitas divergências entre o ensinamento religioso e as histórias que aprendia na escola. Perguntava-me: Por

que tais diferenças? Inquietação que encontro, também, no relato de Philippe Áries (1989, p.38), no momento em que procurava ligar o Deus do catolicismo com o passado de suas histórias. Em busca de uma analogia, que em sua infância era confusa, de um tempo que pudesse reencontrar com o seu sentimento religioso e com todas as histórias as quais fora educado a crer, Philippe Ariés passa a desenvolver uma atitude investigativa e, mais tarde, crítica diante da História; atitude esta, que foi se formando por meio de tensões permanentes, encontros e reencontros.

Tais questionamentos permearam toda a minha formação, enquanto historiadora e professora de História, não deixando, no entanto, de se constituir em campo de tensão permanente; tensão esta, criada pelos resíduos deixados em meus anos escolares, pela minha própria trajetória de vida e, de outro lado, pelo reencontro com a História no curso de graduação.

A partir de uma revisão da literatura existente, pude ir puxando alguns fios de um imenso emaranhado, que tem me ajudado a compreender as próprias contradições existentes na produção dos diversos saberes/conhecimento que se faz dentro e fora do universo escolar, ao passo que, constantemente, tenho revisto minha prática enquanto professora, buscando refletir sobre essa construção que perpassou toda a minha trajetória escolar e que hoje se apresenta de diferentes maneiras acerca do que vem a ser o conhecimento histórico.

Iniciarei por traçar um breve panorama dos autores e escolas históricas que influenciaram minha formação e marcam ainda hoje minha atuação como professora de História.

Uma das obras marcantes durante o curso de graduação intitula-se *As Escolas Históricas (1983)*, de Guy Bourdé e Hervé Martin. Esses autores buscaram refletir sobre os fundamentos teóricos e metodológicos da ciência História. Nesta obra, Bourdé e Martin trazem para reflexão, alguns autores que buscaram descobrir um sentido para a História, num momento em que se buscava elevar a História à categoria de ciência. Destaco nesse livro alguns pensadores⁵ que apresentaram algumas idéias acerca da História, como por exemplo, a de um movimento ascendente, de um progresso da humanidade em direção a um Estado ideal.

⁵ Esses autores, trazidos aqui a partir da obra de Guy Bourdé e Hervé Martin, estiveram presentes também em outras disciplinas do curso de graduação; foram, portanto, autores com quais tive contatos, porém, nem sempre aprofundados.

A partir de algumas teorias fundamentais no campo da filosofia da história, as quais retomo na busca de uma melhor compreensão e construção do que vem a ser o saber/conhecimento histórico, trago algumas idéias dos filósofos Kant e Hegel. São pensadores que, como citado por Bourdê e Martin (1983), buscaram um sentido para a História, perceberam na História um curso linear dos acontecimentos e pressupunham um nexos essencial com a emancipação humana.

Segundo Bourdê e Martin, a hipótese formulada por Kant era que

no curso dos assuntos humanos, na acumulação dos fatos da história empírica, existe uma finalidade. Todavia, esta finalidade, nenhuma inteligência suprema a concebeu; nenhuma sociedade humana a quis; corresponde a um plano da natureza. Paradoxalmente, a natureza realiza seus fins através dos homens [...] O poder de que o homem está dotado para realizar seus projetos é a razão. (BOURDÊ; MARTIN, 1983, p.46).

Para Kant, a razão seria o instrumento pelo qual a humanidade se emanciparia e alcançaria o plano da natureza, plano este pautado na idéia do progresso, da evolução humana e principalmente na construção de um Estado Ideal ou de uma “sociedade das nações”. Neste sentido, trago a citação a respeito de Kant, partindo da análise de Bourdê e Martin:

as noções de um soberano justo, arbitrando entre os interesses particulares e de uma sociedade das nações, garantindo a segurança dos Estados, são ideais no sentido Kantiano, objetivos morais que a humanidade deve fixar-se, empenhar-se em realizar (BOURDÊ; MARTIN, 1983, p.47).

Para Kant, a História da espécie humana se realizaria com uma constituição política perfeita, quando um governante, comportando-se como um chefe justo e que respeita os indivíduos, funcionaria como uma espécie de árbitro devendo impor aos homens a sua autoridade, na garantia da segurança e dos interesses particulares.

Este mesmo ideal pode ser compartilhado por Hegel, segundo escreveram Bourdê e Martin:

O Estado é a realidade onde o indivíduo possui a liberdade e goza dela [...] O Estado é a vida verdadeiramente moral porque é a unidade do querer geral [...] Na história universal, só pode tratar-se de povos que formam um Estado. Com efeito, deve-se saber que um Estado é a realização da liberdade, ou seja, do objetivo final absoluto (BOURDÊ; MARTIN, 1983, p.51).

Na busca em compreender o próprio sentido da História enquanto ciência, nas análises que Bourdieu e Martin trazem acerca de Hegel, emergiu a necessidade de buscar outras leituras, a partir do campo filosófico, que me levassem a compreender o pensamento delineado por tais estudiosos. Apresento para essa reflexão, autores como Giovanni Reale e Dario Antiseri que, em sua obra *História da filosofia* (2003), empreenderam uma análise a respeito dos princípios teóricos e metodológicos que norteiam a filosofia da História. Ao analisarem, por exemplo, os escritos hegelianos, Reale e Antiseri, concluem que, inspirado em Kant, Hegel percebe um “plano escondido” da natureza que, de certa forma, escapa à consciência humana. Esse plano seria concebido por meio da marcha do Espírito, enquanto ator, sujeito e objeto da própria realidade (REALE; ANTISERI, 2003, p.101). Nesse sentido, apontam que para Hegel existiriam dois planos que, de certa maneira, se “interseccionam e justapõem”:

1) há o plano constituído pelo caminho percorrido pelo Espírito para chegar a si mesmo ao longo de todos os acontecimentos da história do mundo que, para Hegel, é o caminho ao longo do qual o Espírito se realizou e se conheceu; 2) mas há também o plano próprio do *simples individuo empírico*, que deve percorrer novamente aquele mesmo caminho e apropriar-se dele. *A história da consciência do individuo, portanto, outra coisa não pode ser senão o percorrer da História do Espírito.* (REALE; ANTISERI, 2003, p.113) (Grifos do autor).

Para Hegel, o indivíduo deveria percorrer o caminho traçado pelo Espírito Universal, que o guiaria, após a passagem de algumas etapas, como apontam Reale e Antiseri (2003, 114) - a Consciência, Autoconsciência, Razão, Espírito, Religião e Saber Absoluto - ao Estado Ideal, finalidade última que se concretizaria por meio da consciência alcançada pela marcha do Espírito Universal. Embora neste momento, o presente trabalho não traga para uma reflexão mais profunda a maneira em que se dá a passagem do ser humano pelas etapas da fenomenologia do Espírito, é importante notar que para Hegel, indivíduos que percorreram esse caminho, como por exemplo, César, Napoleão, Alexandre se tornaram pessoas fora do comum, homens que o tempo exigiu, cujas ambições e ações corresponderam melhor às suas circunstâncias históricas. Poderiam ser classificados como “indivíduos cósmico-históricos que fazem não o que lhes vêm em seu interior, mas do Espírito que, por meio deles, tece os seus desígnios” (REALE; ANTISERI, 2003, p.153). Justamente

por isso, tais indivíduos teriam poder no mundo, sendo responsáveis, portanto, pela instituição da moral, da liberdade e da razão, forma última do progresso.

A partir dessas considerações, reflito na maneira como esses autores, que perpassaram minha formação, contribuíram para certas noções do que venho construindo acerca da História. Ao pensar na finalidade última da História que Kant e Hegel conceberam - a da marcha da humanidade rumo ao progresso, a um Estado Ideal - passei a levantar algumas questões: Em que lugar estariam as sociedades indígenas nesse “plano da natureza”? Estariam estes povos desprovidos do “progresso” e da “razão”? Mesmo levando em consideração a enorme contribuição que esses pensadores forneceram para o campo do conhecimento científico, é impossível não pensar nos reflexos que algumas de suas idéias trouxeram para a minha formação.

Ainda na direção da evolução da humanidade rumo ao progresso, os autores Bourdieu e Martin, apresentam outro pensador, que nos leva a refletir sobre a construção da História enquanto ciência: Augusto Comte que buscou organizar os períodos da História (estabelecer uma temporalidade), apreciar as mudanças ou as permanências, interpretando a evolução geral do mundo com a ajuda do princípio da lei dos três estados. Estas idéias, pautadas no progresso e na evolução do ser humano, no desenvolvimento de uma mentalidade articulada a partir da ciência, tomaram força a partir do século XVIII, época do período denominado “Iluminismo”, ou era das Luzes, momento do desenvolvimento e das transformações da ciência, enquanto método e conhecimento de uma forma geral.

Augusto Comte, considerado o “pai”, o fundador da Sociologia, procurou defini-la como o estudo positivo das leis fundamentais próprias dos fenômenos sociais. Elegeu como categorias centrais para o estudo da sociedade a Estática – que consiste no estudo do consenso social, implicando a análise da estrutura da sociedade e das inter-relações existentes entre suas diversas instituições - e a Dinâmica – estudo e descrição das etapas sucessivas percorridas pelas sociedades humanas através da lei dos três estados ou períodos de desenvolvimento pelos quais passou a inteligência humana, a saber: o teológico, o metafísico e o positivo (sendo este último, o estágio do progresso). Desta forma, Estática e Dinâmica remetem aos termos de ordem e progresso, sendo este último o resultado do desenvolvimento da primeira. Decorre daí a concepção de História presente no

pensamento de Augusto Comte, em que a harmonia da sociedade advém do progresso que se dá por meio da ordem.

Augusto Comte, segundo explica Bourdê e Martin, analisa que o conhecimento, este entendido como o conjunto de todo saber de um indivíduo ou sociedade a partir de descrições, hipóteses, conceitos, teorias, princípios e procedimentos que são ou úteis ou verdadeiros nos diversos ramos de estudo, só se tornaria ciência no estado positivo. Estado em que a sociedade passaria a ser regida pelo conhecimento científico obtido por meio da observação das leis naturais existentes no universo. Neste Estado, partindo das análises de Bourdê e Martin

O ser humano, reconhecendo a impossibilidade de obter noções absolutas, se empenha unicamente em descobrir, pelo uso combinado do raciocínio e da observação das variáveis, as suas leis efetivas, ou seja, as relações invariáveis, de sucessão e de semelhança que ligam todos os fenômenos. (BOURDÊ; MARTIN, 1983, p.52).

Nesse ponto, a explicação dos fatos, reduzida aos seus termos reais⁶, passa a ser a ligação estabelecida entre os diversos fenômenos particulares e alguns fatos gerais, em que o conhecimento do passado se apresenta como um “dado rígido”, que ninguém altera ou modifica, servindo apenas para explicar o presente e ajudar a prever o futuro. Nesta perspectiva, apenas os documentos, estes restritos aos escritos e testemunhos voluntários, como decretos, cartas, relatórios, etc. é que deve fornecer informações sobre as atividades humanas, exprimindo o fato singular, o acontecimento, privilegiando os fatos políticos, diplomáticos e voluntários em detrimento dos fatos econômicos, sociais e culturais.

Como possível legado desta metodologia, durante muito tempo, saber ou ter o conhecimento acerca da História, significava conhecer as grandes nações, o nome dos heróis, suas capitais, a língua, a moeda, a política, as datas comemorativas. O ideal presente nessa filosofia era o de progresso contínuo, apreendido por meio do estudo dos fatos situados num tempo linear, demonstrando que o curso da História é sempre ininterrupto e gradual. Pensar e refletir não eram permitidos dentro do esquema científico preconizado pelo positivismo.

⁶ Refere-se à visão da História adotada sob o referencial positivista e cientificista que pressupunha que o investigador, aquele que busca a verdade, não deveria se envolver com o objeto investigado. Sua função consistiria em relacionar, observar e explicar uma realidade dada a partir da explicação do método científico, sem qualquer interferência pessoal ou reflexão. Desta forma, Augusto Comte objetivava imprimir um caráter técnico e objetivo à produção do conhecimento.

De forma que com seus pressupostos normativos científicos, o positivismo de Augusto Comte vai estabelecer os critérios da verdade absoluta, contida na fonte documental, e sai em defesa da História como ciência. Pressupostos que tiveram por base as teses de Leopold Von Ranke, escritor e historiador alemão, que em meados do século XIX, postulou alguns princípios que contribuíram para delinear e acentuar o que veio a ser filosofia positivista. Segundo análise de Bourdieu e Martin (1983), o pensamento rankeano caracterizou-se pela busca da objetividade e da aplicação do método histórico⁷ na investigação dos fenômenos sociais. A chamada História científica divulgada por Ranke, tinha como bases principais a neutralidade científica, a objetividade e a fidelidade aos documentos. Ao estudar a História, o historiador deveria “mostrar” o passado, sem julgá-lo, tratá-lo com total imparcialidade, sem realizar qualquer tipo de reflexão teórica acerca dos documentos; pois o objetivo da ciência histórica é atingir o rigor científico e conhecer a verdade; portanto os documentos deviam falar por si.

Ao narrar os fatos tal como aconteceram, o historiador devia preocupar-se em utilizar fontes escritas, ou seja, leis, relatórios, memórias desde que fossem de autoridades “oficiais”, o que acabou se traduzindo em inúmeras variantes das Histórias nacionais. Esse movimento fixou a hegemonia desse tipo de fonte e também a supressão do discurso do “outro”, em sua dimensão total.

É neste momento, na Alemanha em pleno século XIX, que surge a preocupação de transformar a História em ciência. A partir de então, a História passa a ser considerada nas universidades uma profissão, passando a ocupar o estatuto de ciência, com profissionais e publicações específicas. (NUNES; CARVALHO, 1983, p. 20)

Sem a mínima pretensão de reduzir a obra desses autores a estes poucos conceitos, cabe aqui, no presente trabalho, por meio deste recorte conceitual, refletir sobre as mudanças ocorridas a partir do século XIX, no campo das ciências, e especificamente no campo da História, com o desenvolvimento da escola denominada metódica ou positivista.

Nesse período, iniciando-se pela França e com o tempo, estendendo-se ao resto do mundo, surgiu uma reforma no ensino superior e nas obras de História

⁷ Como método de investigação científica, a objetividade absoluta no domínio da História; pensava em atingir seus fins aplicando técnicas rigorosas com respeito à coleta das fontes, à crítica dos documentos e à organização da tarefa do historiador.

destinada aos alunos dos colégios secundários e das escolas primárias. Nestas obras, ou manuais escolares, comumente era encontrada a veneração ao regime republicano, a propaganda nacionalista e a aprovação à conquista colonial, carregados de um discurso ideológico, em que a História não se apresenta como neutra, mas está a serviço de um projeto político. Para Bourdé e Martin (1983, p. p.97), tal corrente de pensamento vai dominar o ensino e a investigação em História nas universidades francesas até os anos 1940, ao passo que, ao inscrever uma evolução mítica da coletividade francesa, com heróis e combates exemplares, vai continuar na memória da geração dos seus estudantes até os anos 1960.

Concomitante a essa retomada da História, outras leituras me possibilitaram puxar outros fios que, considerando outras abordagens na historiografia, me levam à História Cultural.

Num estudo realizado por Clarice Nunes e Marta Carvalho (1993) em torno de algumas perspectivas da historiografia, entre elas, a Nova História Cultural e suas relações com a História da educação, recorto alguns pontos que me auxiliaram a compreender, entre outras coisas, como se formou essa concepção de História e, por conseguinte, como e por que foi ensinada nas escolas do início do século XIX e quais resquícios ficariam nos tempos seguintes.

Citando estudos realizados por Antonio Nóvoa⁸, as autoras destacam que a civilização escolarizada, em construção no século XVI, viu a infância como projeto e a escola como agência fundamental de transmissão cultural e reprodução de normas sociais.

Por sua vez, a preocupação e as iniciativas concretas com a formação de professores tiveram suas raízes ancoradas nas experiências do abade La Salle⁹ do pietismo¹⁰ alemão. A expansão de suas experiências na educação, realizadas a

⁸ Doutor em Educação e catedrático da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Autor de inúmeros trabalhos científicos na área da Educação – em particular sobre temáticas da profissão docente, da história da educação e da educação comparada – publicados em diversos países.

⁹ Abade São João Baptiste de La Salle (1651-1719) foi um educador francês, padre e cânone da catedral de Reims. Fundou em Reims o que pode ser chamado de a primeira escola normal – que tinha por objetivo a formação de professores, rompendo com a tradição das congregações religiosas ao fundar um instituto de leigos - os Irmãos das Escolas Cristãs de Não Padres – que se excluía por vocação da cultura das elites para se consagrarem às escolas de caridade destinadas aos mais pobres, cuja pedagogia seria voltada para o ensino da aprendizagem da leitura e escrita, tecnologia de transmissão e disciplina, centros de formação para os mestres.

¹⁰ Pietismo: do francês “*piétisme*”, foi um movimento de renovação da fé cristã, surgido no final do século XVII na Igreja Luterana Alemã, em que defendia a primazia do sentimento e do misticismo na experiência religiosa em detrimento a teologia racionalista. Enfatizava a piedade do indivíduo e uma

cargo do Estado, no século XIX, tinham como objetivo, garantir a unidade nacional, por meio da transmissão de bens culturais e de um conjunto de normas e valores que incitasse nos futuros cidadãos, o amor ao trabalho, a prática de todas as virtudes, a obediência às leis, a sujeição e a honra aos poderes constituídos, a dedicação ao país natal. O professor primário teria a missão de formar o cristão e o cidadão. Seria um misto de homem do povo ilustrado, funcionário público e sacerdote da pátria.

Com o passar do tempo, as concepções e as práticas que se fizeram presentes durante décadas nas escolas, tomariam outros rumos, estimuladas em grande parte pela influência de outros pensadores que puderam contribuir para uma outra “visão” acerca da História dentro e fora da historiografia. Sendo assim, na busca de mudanças na maneira de entender, escrever e rever todo o método e significação da História dentro da historiografia, cito uma corrente de pensamento que, com o tempo, convencionou-se denominar de “escola”, a partir de 1930-40, nas universidades: os Annales.

A partir da publicação da Revista dos Annales, os seus fundadores bem como os pensadores que posteriormente vieram a fazer parte deste seleto grupo, preconizaram uma mudança nos rumos da historiografia, erguendo-se contra o positivismo, marcando profundamente os estudos da História que se sucederam.

A corrente de pensamento adotada pelos pesquisadores dos Annales vai desprezar o acontecimento e o fato em si e buscar a “longa duração”. Sua atenção será deslocada da vida política, dos grandes personagens para a atividade econômica, a organização social e a psicologia coletiva, aproximando a História das outras ciências humanas.

Dessa escola, é importante lembrar alguns autores que se destacaram por construírem uma nova leitura e escrita da História: Lucien Febvre e Marc Bloch, fundadores da Revista dos Annales, que levaram a História ao estudo das estruturas mentais; romperam com a noção de progresso da humanidade por meio do racionalismo exarcebado da ciência. Lucien Febvre, por exemplo, recusava-se a entender a História como o registro de uma seqüência de acontecimentos a partir

vigorosa vida cristã, desapegada do mundo material e firmada no apoio mútuo da comunidade reunida em culto ao redor do estudo da Bíblia aliada ao sentimento de responsabilidade para com o mundo, do qual desdobraram-se atividades de missão e caridade. O pietismo prático foi promovido pela Universidade fundada pelo Abade Jean Baptiste de La Salle.

apenas dos documentos escritos. Aconselhava a utilização de documentos não escritos, de outras fontes, e recorrer ao auxílio de outras ciências para a busca e reconstituição do passado (FEBVRE; MARTIN, 1992). Buscava uma História total, que contemplasse todos os aspectos das atividades humanas. Marc Bloch em sua obra *Apologia da História ou O Ofício do Historiador* (2001) esforçou-se por refletir sobre o método em História, tendo em conta sua experiência do grupo dos Annales¹¹. Tenta alargar o campo da História para outras direções, ligada a outras ciências, abrindo caminho para o movimento da História Nova, escola que se inscreveu contra o paradigma tradicional da escola positivista de Ranke.

A base filosófica da Nova História, que testemunhou a ascensão da História das idéias, assenta-se no pensamento de que a realidade é social ou culturalmente constituída, estando sujeita a variações tanto no tempo como no espaço.

Enquanto os historiadores tradicionais pensavam a História como uma narrativa dos acontecimentos, a Nova História está preocupada com a análise das estruturas, vista não só “por cima”, mas também vista “de baixo”, para a História das mentalidades coletivas ou para a História dos discursos ou das “linguagens”, geralmente colocada à margem dos discursos historiográficos em outras correntes históricas. Como disse Marc Bloch (2001, p.157), “os fatos históricos, são por essência, fatos psicológicos”.

A História, desde então, não se contentará em ser apenas uma narrativa dos acontecimentos a serviço dos interesses políticos ou da classe dominante, mas primará por considerar igualmente importante, a opinião das pessoas “comuns” sobre o seu próprio passado e vida, ao contrário do que costumavam fazer os historiadores ditos “profissionais”. Mas nem por isso, a História deverá ser renegada ou diminuída no campo das ciências. Marc Bloch (2001) em sua obra, procurou tecer os caminhos pelos quais deve percorrer o historiador, caminhos estes que passam desde a definição da História enquanto ciência, da descrição dos métodos de observação, da crítica aos documentos (em sua concepção ampla), à maneira do historiador “fazer” História.

A partir de então, historiadores ampliam o sentido e o significado da História dentro da historiografia, inscrevendo a História não apenas por meio das práticas e discursos econômicos e políticos; vão dando uma direção para a importância do

¹¹ Idealização da revista internacional dedicada à História econômica e social. BURKE, Peter. A Escola dos Annales (1929-1989).

discurso histórico, a partir do enfoque cultural, sem perder de vista, no entanto, os métodos que a colocam como ciência.

Buscando compreender as mudanças e os movimentos dentro da própria História, encontro um sentido e uma metodologia indicada por Michel de Certeau em *A Escrita da História* (2007) que, de certa forma, recoloca a História no plano das ciências. Para ele, a História começa com gestos de separação, reunião e transformação de certos objetos em documentos que ganham nova distribuição num certo espaço.

Sendo assim, o trabalho do pesquisador será o de operar novos recortes, alocações e redistribuição dos documentos a partir de ações que visam estabelecer suas fontes e criar a configuração de um espaço específico de investigação, a partir de uma redefinição epistemológica que inclui o trabalho com os conceitos e o tratamento e a interpretação documental, de maneira que para Michel de Certeau a História de veria ser encarada como

uma operação que de certa forma relaciona-se entre um lugar (um meio, uma profissão, etc.), procedimentos de análise (uma disciplina) e a construção de um texto (uma literatura), admitindo que ela faz parte da realidade da qual trata, e que essa realidade pode ser apropriada “enquanto atividade humana”, ou seja, “enquanto prática. (CERTEAU, 2007, p.66)

Por isso, pode-se observar que toda interpretação histórica depende, como destacou Michel de Certeau (2007), de um “sistema de referências”, que remete à subjetividade do autor. Para este pensador, a História se define por uma relação da linguagem com o corpo (social) e, portanto, também pela sua relação com os limites que este corpo lhe impõe, ou seja, a História permanece configurada pelo sistema no qual se elabora. Não existe em História um não-lugar, pois a articulação da História com um lugar é a condição da análise de uma sociedade.

Michel de Certeau coloca o fazer História como uma prática, mediatizada pela técnica e essa técnica coloca a História ao lado da literatura ou da ciência. A pesquisa ocorre entre a fronteira do que é dado e o que é criado, entre natureza e cultura. De todos os objetos, o historiador faz História, artificializa a natureza, transforma a natureza em ambiente e assim modifica a natureza do homem.

Neste ponto, há conexão entre uma socialização da natureza e uma materialização das relações sociais. Portanto, o objetivo essencial da História Cultural será o de recriar objetos pouco conhecidos e singularizados: utensílios,

regras, apropriação, vestígios, para seguir um panorama da realidade a partir da materialização desses objetos.

Essas leituras apresentadas são como deslocamentos da História no decorrer do tempo, que têm se constituído como um fio condutor para pensar a minha prática e que de alguma maneira tem marcado a minha atuação enquanto professora de História. É neste vão, nesta brecha, que se insere uma outra face da História, a qual procuro discutir neste trabalho e que tem sido fonte de minhas constantes reflexões: a História Cultural.

2.1 - Uma outra face da História: A História Cultural

A História, bem como as ciências humanas de uma maneira geral, nos últimos tempos vêm especializando-se, ou melhor, como diz Peter Burke (1992), constituindo-se num universo que “se expande” e “se fragmenta”, o que tem acarretado a aquilo que muitos estudiosos têm definido como uma crise de identidade ou de paradigmas. O que deflagrou tal crise é a falta de um modelo que fosse capaz de explicar a realidade, já que os sistemas globais explicativos, com suas certezas normativas de análise da História se mostraram falíveis diante da complexidade instaurada no mundo pós-Segunda Guerra Mundial. De acordo com Peter Burke (2005) e Sandra Pesavento (2005), é nesse contexto, apoiada pelas contribuições de outras abordagens da História, que emerge a Nova História Cultural, como uma nova forma de a História trabalhar a cultura.

Peter Burke, um dos importantes estudiosos do campo da História da cultura, em seu livro *O que é História Cultural* (2005) busca explicar o conceito dessa ciência, bem como trabalhar as contradições, críticas e problemáticas postas àqueles que se aventuram a trabalhar, a pesquisar, a escrever a partir dessa perspectiva, anteriormente relegada a um segundo plano dentro das universidades e academias, que tinham uma interpretação preponderantemente econômica e política da História.

No mundo pós-moderno, verifica-se uma mudança na percepção dos acontecimentos, no qual o movimento da “cultura” tem se tornado a explicação buscada para entender as contradições existentes em nossa sociedade.

Em busca de uma definição do que vem a ser cultura a fim de entender essa mudança na percepção e explicação dos acontecimentos bem como o objeto de estudo do que vem a ser a Nova História Cultural, cito a definição encontrada pela autora Sandra Pesavento:

Trata-se, antes de tudo, de pensar a cultura como um conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo. A cultura é ainda uma forma de expressão e tradução da realidade que se faz de forma simbólica, ou seja, admite-se que os sentidos conferidos às palavras, às coisas, às ações e aos atores sociais se apresentam de forma cifrada, portando já um significado e uma forma valorativa. (PESAVENTO, 2005, p.15). Grifos meus.

Segundo a autora, a História Cultural tomou força a partir de um movimento amplo de toda a comunidade acadêmica internacional, marcado pela insatisfação com os modelos explicativos da realidade, onde a França se apresenta como um pólo agregador dessa discussão, ponto obrigatório de passagem para todos aqueles que discutiam os novos rumos da História. A História Cultural, nesse movimento, se apresenta como uma reinvenção do passado, que se constrói na nossa contemporaneidade, com a idéia de resgate de sentidos conferidos ao mundo e que se manifestam em palavras, discursos, coisas, práticas, num momento em que o conjunto das ciências humanas encontra seus pressupostos em discussão.

Ainda, buscando os sentidos e objetos de estudo da História Cultural, recorro a citação de Clifford Geertz em sua obra *A Interpretação das Culturas* (1989) ao citar o conceito de cultura que defende:

Acreditando como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo uma dessas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura de significado. (GEERTZ, 1989, p.15). Grifos meus.

Segundo Clifford Geertz (1989, p.15), o conceito de cultura “é essencialmente semiótico¹²”. Analisando a definição da cultura sob esse prisma, o seu conceito e a análise dos seus objetos de estudo, passa a ser altamente interpretativo, pois aquilo que um agente vê pode ser totalmente diferente do que o outro observador enxerga.

¹² Semiótica é, em suma, é a ciência dos signos, ou seja, um processo representativo na natureza e na cultura do conceito de idéia, expressa por intermédio da linguagem de signos ou símbolos.

Partindo do princípio defendido por Clifford Geertz (1989, p.15) em que a cultura é “uma das teias de significados que o homem mesmo teceu”, passo a apresentar alguns pontos que os autores Peter Burke e Sandra Pesavento levantam em seus estudos, quando procuram descobrir os fios que tecem a trama geral deste modo peculiar de fazer História e que, de certa forma, me serviram como reflexão para buscar definir e situar o objeto de estudo dessa pesquisa, a saber, o processo de construção do conhecimento/saberes históricos e sua relação com as práticas de leitura e escrita para alunos em classes de Educação de Jovens e Adultos.

Primeiramente, se faz necessário resgatar os primórdios da História Cultural, ou como nos diz Sandra Pesavento, realizar uma “arqueologia” das contribuições que conduziram o pensamento numa possível tradução do mundo a partir da cultura. Deixo-me conduzir, por essa autora, nas chamadas históricas que se seguem.

2.2 - História Cultural. Uma arqueologia¹³.

Iniciando por Jules Michelet em sua obra *História da Revolução Francesa: da queda da Bastilha à festa da Federação* (1989), autor contagiado pelo romantismo do que poderia se denominar “espírito do povo”, Jules Michelet se tornou um dos estudiosos que os novos historiadores da cultura retomaram, graças à sua postura ao trabalhar com o que se denominou como um “agente sem rosto”, ou seja, o povo, as massas, como personagem central da História e dos acontecimentos, resgatando a partir de fonte documental, mais do que fatos, sentimentos e sensibilidades; em outras palavras, atentando-se ao imaginário comum como forma de construção da realidade histórica.

Jules Michelet foi um dos primeiros historiadores a se interessar por temas da vida cotidiana, que até então eram considerados menores, indignos da narração histórica que pretendia concentrar-se apenas nos grandes fatos e nos feitos de personagens ilustres. Em seu estudo acerca dos acontecimentos que levaram a Revolução Francesa, Jules Michelet confere dignidade científica a tudo o que

¹³ O termo arqueologia é utilizado por alguns autores, também por Sandra Pesavento, e se refere à busca ou resgate dos “vestígios” nos quais se encontram os pressupostos intelectuais que possam conduzir à elaboração ou “descobrimto” de idéias ou conceitos que se pretende enfatizar, se apresentando como uma espécie de atividade histórico-política que procura responder *como* os saberes aparecem e se transformam.

significa a vida de um povo. Seu herói não é este ou aquele indivíduo, a citar, La Fayette, Danton, Robespierre, “figuras” importantes, grandes nomes conhecidos da História da Revolução Francesa; antes, os heróis de Jules Michelet são pessoas simples, camponeses que aparecem em sua obra como os “construtores” da nação francesa. São estes personagens que até então se apresentavam como um ser anônimo, desconhecido na História que terão, a partir de Jules Michelet, uma voz e um rosto; seja ele um velho, uma simples moça ou uma criança. Entre inúmeras passagens de sua obra, cito um trecho que ilustra bem a maneira encontrada por Jules Michelet, ao descrever os acontecimentos ocorridos na França revolucionária, pós-1789, para dar vida a esses sujeitos ignorados, por muito tempo, nas narrativas históricas:

Ninguém podia perder a festa; ninguém era simples testemunha; todos eram atores, desde o centenário até o recém nascido. E este mais do que qualquer outro. Ele era trazido, flor viva, entre as flores da colheita. Sua mãe o oferecia, o depositava sobre o altar. Mas ele não tinha apenas o papel passivo de oferenda, era ativo também, contava como pessoa, fazia seu juramento cívico pela boca da mãe, reclamava sua dignidade de homem e francês, era colocado já em posse da pátria, entrava na esperança. Sim, a criança, o futuro, era o principal ator. (MICHELET, 1989, p. 406)

De fato, Jules Michelet se notabilizou por uma nova postura de trabalhar a História, resgatando sentimentos e sensibilidades como componentes de uma alma nacional, inaugurando uma nova forma de olhar o mundo e de escrever a narrativa histórica.

Percorrendo o caminho de Sandra Pesavento no traçado da História Cultural, cito a “senda” aberta pelo pensamento de Kant e Hegel, precursores do culturalismo alemão, que levou Ranke, já citado nesse texto, a se voltar contra a filosofia da História, negando que houvesse um fio condutor a conduzir os fatos ao longo do tempo. Ranke afirmava que tudo se transformava no tempo e que, por isso, cabe ao historiador encontrar os sentidos de cada momento; por meio da análise criteriosa dos documentos, sair em busca da verdade, tal como os “fatos ocorreram”, de forma totalmente objetiva. Pela análise de Sandra Pesavento

Mesmo que Ranke, no seu empenho de afirmar um método científico para a História, eliminasse dela as representações, pretendendo atingir a verdade do acontecido, deve ser ressaltado que afirmava tanto a descontinuidade da História, as múltiplas temporalidades e a historicização dos significados, fazendo da História a ciência do único. (PESAVENTO, 2005, p.22)

Embora empenhasse em buscar a objetividade dos fatos históricos, Ranke contribuiu para instalar rupturas e inflexões na maneira de pensar e escrever a História, ao afirmar as múltiplas temporalidades e a historicização dos significados.

Entre o final do século XIX e início do XX, outras formas de pensar o mundo, chegaram de outros campos, de uma forma bem diferente, para se entrelaçar com a História.

Continuando na trilha seguida por Sandra Pesavento (2005), cito como exemplo a psicanálise que trouxe sua contribuição com Sigmund Freud quando, ao estudar a mente humana, abriu caminho para os estudos do simbólico e do subconsciente, conferindo valor às imagens, além de revelar a importância do indivíduo. Sigmund Freud em seus estudos revelou outras realidades, não radicadas na concretude dos fatos, mas na mente humana, como um outro real, que pudesse ser consagrado na sua materialidade.

Uma outra contribuição importante para a História Cultural, veio da sociologia com Max Weber. Em sua obra *A ética protestante e o espírito do capitalismo* (1969), o autor buscou apresentar uma explicação cultural para a mudança econômica ao analisar a ascensão e as origens do capitalismo. Para Max Weber, era necessário reconhecer a influência que as formas culturais, como a religião, por exemplo, podiam ter sobre a própria estrutura econômica.

Ainda no ramo da sociologia, é importante lembrar de Émile Durkheim que embora, inicialmente, propusesse modificar o estatuto da História a uma disciplina auxiliar da sociologia, em seus estudos juntamente com Marcel Mauss (1969) a respeito das representações, puderam trazer para a História Cultural, uma grande contribuição, quando deram destaque a este conceito como sendo a de uma idéia segundo a qual os homens elaboravam formas cifradas de representar o mundo, produzindo palavras e imagens que diziam e mostravam muito mais do que aquilo era expresso e mostrado nos registros materiais. Ao estudar as formas de vida dos chamados povos primitivos atuais, Marcel Mauss e Émile Durkheim, perceberam o caráter de coesão e integração da vida social dos grupos, característica que levaram os autores a propor a idéia de representação de mundo como elemento explicativo para a forma de vida de tais povos.

Quanto a essa idéia, trago a definição de representação citada por Sandra Pesavento, autora que busca situar a importância desses estudos e as contribuições que estes autores trouxeram para a mudança de um novo olhar dentro da História:

Expressas por normas, instituições, discursos, imagens e ritos, tais representações formam como que uma realidade paralela à existência dos indivíduos, mas fazem os homens viverem por elas e nelas [...] São matrizes geradoras de condutas e práticas sociais, dotadas de força integradora e coesiva, bem como explicativa do real. Indivíduos dão sentido ao mundo por meio das representações; que constroem sobre a realidade. (PESAVENTO, 2005, p.39)

De forma que, no final do século XIX para o início do XX, a etnologia e a antropologia se tornaram fundamentais para a recuperação das dimensões da cultura realizada nos anos 80 pelos historiadores.

Cabe ainda ressaltar, no presente trabalho, a contribuição que o marxismo e os Annales trouxeram para o campo da História Cultural. Remetendo-se ao pensamento marxista, por exemplo, Sandra Pesavento lembra Walter Benjamin. Na análise das produções culturais da sociedade capitalista, a autora destaca a maneira como Walter Benjamin (1994) trabalha com o imaginário social, mostrando que para proceder à leitura de uma época é preciso decifrar suas representações. Um bom exemplo disso é a forma como descreve a maneira como a arte de narrar e a experiência tem se perdido na sociedade capitalista:

O tédio é o pássaro de sonho que choca os ovos da experiência o menor sussurro nas folhagens o assusta. Seus ninhos – as atividades intimamente associadas ao tédio – já se extinguíram na cidade e estão em vias de extinção no campo. Com isso, desaparece o dom de ouvir, e desaparece a comunidade dos ouvintes. Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história [...] E assim essa rede se desfaz hoje por todos os lados, depois de ter sido tecida, há milênios, em torno das mais antigas formas de trabalho manual. (BENJAMIN, 1994. p. 205)

Walter Benjamin (1994), parte do conceito marxista de fetichismo da mercadoria, para apresentá-la como imagens que reapresentam o mundo de uma outra forma, como que “travestindo” a realidade, fazendo com que os homens vivam

no mundo das representações. Sobre este conceito, Michel Maffesoli¹⁴ (2001), analisa a importância do imaginário na construção da realidade. Para o autor, o imaginário permanece como uma dimensão ambiental, uma matriz, uma atmosfera, como sendo aquilo que Walter Benjamin chama de aura. Na aura de uma obra qualquer — estátua, pintura — há a sua materialidade. Embora não possamos ver a aura, podemos senti-la. É com essa noção, que Michel Maffesoli busca definir o imaginário:

O imaginário, para mim, é essa aura, é da ordem da aura: uma atmosfera. Algo que envolve e ultrapassa a obra. Há um imaginário parisiense que gera uma forma particular de pensar a arquitetura, os jardins públicos, a decoração das casas, a arrumação dos restaurantes, etc. O imaginário de Paris faz Paris ser o que é. Isso é uma construção histórica, mas também o resultado de uma atmosfera e, por isso mesmo, uma aura que continua a produzir novas imagens. (O IMAGINÁRIO É UMA REALIDADE, 2001, p.75).

Para Michel Maffesoli, o imaginário seria uma força social de ordem espiritual, uma construção mental, que se mantém ambígua, perceptível, mas que não pode ser quantificada, sendo ao mesmo tempo, uma construção histórica capaz de produzir novas imagens.

Entre os neomarxistas, cito Edward P. Thompson em que em sua obra *A formação da classe trabalhadora na Inglaterra (1987)*, passa a explorar o que Sandra Pesavento coloca como os “silêncios de Marx”, ao estudar a “classe” não pela posição ocupada junto aos meios de produção, mas pelos nexos entre pequenas alterações nos hábitos, atitudes, palavras, ações, modos de vida e valores que iam se modificando ao longo do tempo. Para essa classe se fazer ouvida, era preciso encarar novas fontes como jornais, processos criminais, registros policiais, festas e até mesmo a pintura, desenhos. Dessa forma, Edward Thompson introduziu inovações nos planos da teoria, do método, da temática e das fontes a serem utilizadas pela História, resgatando o que Sandra Pesavento chama de “dimensão do empírico”, tendo não somente a pesquisa em arquivos como indispensável, mas também a utilização de novos enfoques temáticos e novo tipo de documentação.

De um outro campo, o das artes, na primeira metade do século XX, o pensador Erwin Panofsky em sua obra *O significado das artes visuais (1979)* propõe uma metodologia para a análise de objetos visuais: primeiramente a descrição;

¹⁴ Sociólogo francês, professor na Universidade René Descartes, Paris V, Sorbonne, e diretor do Centro de Estudos do Atual e do Quotidiano (CEAQ), especialista sobre o imaginário.

depois seu correlacionamento com outros elementos formadores da cultura da qual faz parte; e finalmente neste correlacionamento, o surgimento da possibilidade de descobrir seu significado intrínseco e sua função naquela sociedade, transformando-o em registro de uma época. Com a realização destas etapas chega-se ao ponto em que o objeto visual, descrito, identificado e decodificado, passa a explicar em conjunto com outros documentos ou sozinho no caso de ser ele o único registro, o momento histórico, a conjuntura em que ele foi concebido, suas finalidades, seus objetivos. Com sua metodologia, Erwin Panofsky, colocou em evidência a necessidade de entender o mundo cifrado da pintura, com seus códigos e as mediações possíveis com a realidade fora da representação, permitindo ainda, a reconstrução de um dado momento histórico por meio da utilização de imagens como fonte histórica.

Cabe ainda, no presente trabalho, citar os Annales, “escola” que se orientou, com o passar do tempo, pelos esforços em torno da concepção da História como ciência, pensando e nomeando suas exigências metodológicas e seu objeto, tendo se articulado com outras ciências do homem, tais como a economia, a sociologia, a antropologia, a psicanálise, enfim, concretizando o desenvolvimento do que havia sido inaugurado por Marc Bloch, Lucien Febvre e discípulos, desde a fundação da revista Annales d'Histoire Économique et Sociale em 1929.

De acordo com estudo realizado pelo historiador Ronaldo Vainfas (1997, p.130), após a institucionalização do grupo dos Annales, em especial, na década de 60 com Fernand Braudel, e na de 70, sob a direção de Jacques Le Goff e Emmanuel Le Roy Ladurie, já na concepção de uma Nouvelle Histoire, a uma "História historicizante" - a tradicional História factual ou événementielle - pretendeu-se opor uma História nova, cujo cerne das preocupações eram "as massas anônimas, seus modos de viver, sentir, pensar". Assim, o estudo empreendido pelos Annales, pautou-se no que se convencionou chamar de “História das mentalidades” conceito não muito preciso, mas que é necessário definir, face à sua freqüente associação à História da Cultura.

Parto da definição que Roger Chartier estabelece em seu livro *A História Cultural: entre práticas e representações* (1990), a respeito da diferença entre esses dois modos de pensar e escrever a História:

Nas suas grandes linhas, **a história das mentalidades constitui-se aplicando a novos objetos os princípios de inteligibilidade utilizado na história da economia e das sociedades**, como sejam a preferência dada ao maior número, logo a investigação tida como popular; a confiança nos números e a quantificação; o gosto pela longa duração, a primazia atribuída a um tipo de divisão social que organizava imperativamente a classificação dos fatos de mentalidades [...] ao passo **que a história cultural, tal como a entendemos, tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler; tarefa a ser percorrida por vários caminhos**, no que diz respeito às classificações, divisões e delimitações que organizam a apreensão do mundo social como categorias fundamentais de percepção e de apreciação do real. (CHARTIER, 1990, p.16). Grifos meus.

Segundo analisa Clarice Nunes e Marta Carvalho (1993), dessa contraposição, a História Cultural desloca as “idéias” para as “representações” dentro do que Roger Chartier chamou de “arqueologia dos objetos”, pois permite trabalhar não apenas com as idéias (sentimentos, pensamentos, hábitos) de um determinado momento e lugar, mas abre novas perspectivas de trabalho de se “fazer História das idéias”, no sentido tradicional, na medida em que tal arqueologia é incompatível com a separação do texto (e, portanto mais ainda das idéias do texto), das formas impressas ou manuscritas que lhes servem de suporte, bem como suas apropriações pelos diversos sujeitos e que representações estabelecem de suas práticas.

Ainda, na trilha da História Cultural, a partir de 1950, o filósofo Paul Ricoeur (1994) introduz uma nova hermenêutica para pensar a História, discutindo não só a possibilidade de obtenção da verdade dentro da História, mas a existência de uma finalidade na História, uma nova maneira de questionamento das bases da História como ciência. Questionamentos que seriam ampliados pelo pensador francês, Paul Veyne, na década de 1970.

Em seu livro *Como se Escreve a História* (1971), Paul Veyne trouxe questionamentos que se contrapunham à cientificidade da História, colocando-a como uma narrativa verídica, capaz de reviver o vivido, uma espécie de romance verdadeiro, que apresentava versões sobre os fatos que teriam ocorrido um dia; narrativas elaboradas de forma subjetiva a partir de dados objetivos. A História seria, então, o resultado de uma interrogação feita pelo historiador, num campo indeterminado; logo, tudo poderia ser História e, por sua vez, a História não poderia ser total. E o tempo nada mais era que um lugar onde a intriga se desenrolava.

Dessa forma, Paul Veyne colocava a História no campo de uma disciplina literária, na qual se aproxima à narrativa:

A história é narrativa de acontecimentos: tudo o resto daí decorre. Dado que ela é no conjunto uma narrativa, não faz reviver, tal como o romance; o vivido, tal como sai das mãos do historiador, não é o dos atores; é uma narração [...] Como o romance, a história seleciona, simplifica e organiza e faz resumir um século numa página. (VEYNE, 1971, p.14)

Paul Veyne define a História por meio de sua relação com o romance, uma relação objetiva e cheia de intrigas. Se a História e a narrativa têm muito em comum, os recursos dos quais um historiador dispõe não diferem muito de um romancista; ambos se apropriam de eventos (sejam eles factuais ou não) e lhes dão ordem e significado com o intuito de envolver o leitor em um mundo ao qual ele não tem acesso, a não ser por meio da linguagem utilizada por quem narra. É nesse sentido que a História, para Paul Veyne (1971, p.16), seria “um conto de acontecimentos verdadeiros”, ou seja, uma disciplina literária, ou ainda, o estudo de realidades por meio da narrativa.

Repensando o fazer da História, com uma postura crítica, retomo Michel de Certeau (2007), que coloca a escrita da História como um discurso de separação entre o passado e o presente, entre a própria escritura e o social (separação do lugar), e entre a verdade do discurso construído e o mito e a tradição. A História seria um processo de invenção ou ficção que busca explicar o passado desde o presente. Os objetos históricos seriam um produto discursivo e não um elemento natural, pois Michel de Certeau estabelece uma distinção entre a História como um discurso que se propõe a criar um estatuto de conhecimento, constituído socialmente, e a História entendida como o conjunto de regras de escrita que constroem dados.

Esses foram alguns dos autores que, entre tantos outros, protagonizaram parte de uma mudança ocorrida nos rumos que a História iria tomar nos últimos tempos e que, de certa forma, por junção, ou pela reunião de algumas particularidades em cada campo de conhecimento, desenharia uma outra face da História, com categorias e conceitos próprios do campo da História Cultural. Conceitos que busco, por meio do constante diálogo com as leituras de Peter Burke e Sandra Pesavento, descrever sem, contudo, esgotá-los nesta apresentação. Em continuidade, reporto-me a alguns conceitos e/ou categorias, ou noções, como

alguns autores preferem, que demarcam a História Cultural. A apresentação em subtópicos tem a intenção de organizar as idéias, sem perder de vista que a arqueologia acima composta se faz sem a separação de conceitos / categorias / noções e métodos.

2.3 - Conceitos e/ou categorias. Noções...

A preocupação com o simbólico e suas interpretações, ou seja, a compreensão das formas e dos motivos, as representações do mundo social, tem sido o campo de estudo dos historiadores culturais. Para Émile Durkheim e Marcell Mauss, essas representações, expressas em normas, instituições, discursos, imagens, ritos, formam como que uma realidade paralela à existência dos indivíduos, mas fazem os homens viverem nelas e por elas. De acordo com Sandra Pesavento,

As representações são matrizes geradoras de condutas e práticas sociais, dotadas de força integradora e coesiva, bem como explicativa do real. Indivíduos e grupos dão sentido ao mundo por meio das representações que constroem sobre a realidade. Representar é, pois, estar no lugar de, é uma presentificação ausente; é um apresentar de novo, que dá a ver uma ausência. A idéia central é a da substituição, que recoloca uma ausência e torna sensível uma presença [...]. A representação não é uma cópia do real, sua imagem perfeita, espécie de reflexo, mas uma construção feita a partir dele. (PESAVENTO, 2005 p.39, 40).

Mediante essa definição, pode-se afirmar que as representações são também portadoras do simbólico, pois dizem mais do que aquilo que mostram ou enunciam, carregam sentidos ocultos que, construídos social e historicamente, se internalizam no inconsciente coletivo e se apresentam como naturais. As representações apresentam inúmeras configurações, de forma que se pode dizer que o mundo é construído de forma contraditória e variado pelos diferentes grupos do social; e sua força se dá pela sua capacidade de mobilização e de produzir reconhecimento e legitimidade social. Sendo assim, a proposta da História Cultural seria decifrar a realidade do passado por meio de suas representações, tentando chegar àquelas formas discursivas e imagéticas. Nas palavras de Sandra Pesavento

O historiador lida com uma temporalidade escoada, com o não-visto, o não-vivido, que só se torna possível acessar através de registros e sinais do passado que chegam até ele, representações do passado que se constroem como fontes através do olhar do historiador. (PESAVENTO, 2005 p.42).

Desta maneira, a História Cultural seria uma representação que resgata representações, que se incumbe de construir representação sobre o já representado. Um outro conceito abordado é o imaginário, definido como um sistema de idéias e imagens de representação coletiva que os homens, em todas as suas épocas, construíram para si, dando sentido ao mundo, dando a idéia de que se trata da construção de um mundo paralelo de sinais que se constrói sobre a realidade. Essa construção é social e histórica e se manifesta por palavras/discursos/sons, imagens, coisas, materialidades e por práticas, ritos, performances, mitos, ideologias, valores, crenças, conceitos, sendo construtor de identidades e exclusões, hierarquizando, dividindo, apontando semelhanças e diferenças no social.

O imaginário, conceito que Sandra Pesavento traz de Bronislaw Baczko (1985), um dos maiores estudiosos dessa temática, significa um “saber-fazer que organiza o mundo, produzindo a coesão ou o conflito”. Para este autor, é por meio do imaginário que se podem atingir as aspirações, os medos e as esperanças de um povo. É nele que as sociedades esboçam suas identidades e objetivos, detectam seus inimigos e, ainda, organizam seu passado, presente e futuro. O imaginário social se expressa por ideologias e utopias, e também por símbolos, alegorias, rituais e mitos. Como indica Bronislaw Baczko:

A imaginação social, além de fator regulador e estabilizador, também é a faculdade que permite que os modos de sociabilidade existentes não sejam considerados definitivos e como os únicos possíveis, e que possam ser concebidos outros modelos e outras fórmulas. (BACZKO, 1985, p.403)

Já para Jacques Le Goff (1988), o imaginário é um conceito tão amplo que, no seu entender, tudo pode ser submetido a uma leitura imaginária, conceito que veio superar o de mentalidade.

Na História Cultural, o imaginário se torna um conceito central para a análise da realidade, pois na construção imaginária do mundo, o imaginário é capaz de substituir-se ao real concreto como um seu outro lado, talvez ainda mais real, pois é por ele mesmo que as pessoas conduzem sua existência.

Para melhor compreender a forma como o imaginário participa nessa construção do real, trago os conceitos de representação, apropriação e prática

trabalhados por Roger Chartier. Para o autor, a representação é definida a partir de um duplo sentido. Primeiramente, como

dando a ver uma coisa ausente, o que supõe uma radical distinção entre aquilo que representa e aquilo que é representado". [Neste sentido] "a representação é um instrumento de conhecimento mediato que faz ver um objeto ausente através da substituição por uma imagem, capaz de o reconstituir em memória e de o figurar tal como ele é". [Um outro sentido para representação] é a "como **exibição de uma presença, como apresentação pública de algo ou alguém**", [uma espécie de relação simbólica], que consiste na "representação de um pouco de moral através das imagens ou das propriedades das coisas naturais" (CHARTIER, 1990, p.20). Grifos meus.

Ao se utilizar da memória para reconstituir um objeto ausente por meio de uma imagem e mesmo pensando a representação como uma relação simbólica em que se exhibe, de certa forma, uma presença, percebe-se que a relação da representação é mediada pela ação da imaginação que procura, através dos signos, mostrar uma realidade que nem sempre o é, e que, no entanto são, de alguma maneira, apropriadas pelos sujeitos num determinado momento, ao passo que produzem a partir de suas práticas, um sentido e constroem um significado sobre o mundo. Definindo apropriação e sua relação com as práticas, Roger Chartier escreve:

A apropriação, tal como a entendemos, tem por objetivo uma história social das interpretações, remetidas para as suas determinações fundamentais (que são sociais, institucionais, culturais) e inscritas nas práticas específicas que as produzem (CHARTIER, 1990, p.26).

Pautando-se na análise da relação entre representação, apropriação e práticas, Roger Chartier indica que esta se constituiria como um dos objetos a serem trabalhados pela História Cultural na medida em que a História deve ser entendida como estudo dos processos dos quais se constrói um sentido.

A História no campo da cultura tem sido abordada, também, por meio da narrativa. Sandra Pesavento traz a definição de Aristóteles quando escreve que a História seria "a narrativa do que aconteceu", ou seja, a correspondência da realidade com o discurso, uma narrativa verdadeira. O narrador – no caso, o historiador - é alguém que mediatiza, seleciona os dados disponíveis, tece relação entre eles, os dispõe em certa seqüência dada e dá inteligibilidade ao texto; valendo-

se da retórica, escolhe as palavras e constrói argumentos, escolhe a linguagem e o tratamento dado a um texto, fornece uma explicação e busca convencer.

Para Paul Ricoeur em sua obra *Tempo e Narrativa* (1994, p. 15), a escrita da História toma a forma de uma narrativa histórica porque “esboça os traços da experiência temporal”. Para o autor, o historiador escreve num tempo que não se situa nem no passado, nem no presente da escritura. Esse tempo é uma invenção/ficção do historiador, que por meio de uma trama/intriga, refigura imaginariamente o passado, ocupando o lugar dele com sua narrativa. E será na representação que vai organizar os traços deixados pelo passado, se propondo na busca da verdade do acontecido, valendo-se ainda de provas e citações que dão força ao seu discurso, sabendo que o fato narrado poderá ser objeto de múltiplas versões.

Assim, dentro da narrativa, cabe ao historiador elaborar uma versão verossímil para o fato, sabendo que nunca haverá certezas absolutas. Por isso, se insere neste campo ainda, o conceito de ficção. Para mostrar a importância desse conceito, trago novamente Sandra Pesavento (2005, p.54): “a partir do momento que a história inventa o mundo, construindo um discurso imaginário e aproximativo sobre aquilo que teria ocorrido um dia, pode-se dizer que ela faz uso da ficção”.

Trago, também, uma categoria, freqüentemente trabalhada como possibilidade de pesquisa por muitos pesquisadores: o campo das sensibilidades, que correspondem ao núcleo primário de percepção e tradução da experiência humana no mundo. Seriam as formas pelas quais indivíduos e grupos se dão a perceber por meio das emoções e dos sentidos, exprimindo-se em atos, ritos, palavras, imagens, em objetos da vida material, em materialidades do espaço construído. Essa preocupação com a sensibilidade trouxe, para a História Cultural, a questão do indivíduo, da subjetividade e das histórias de vida. É a partir da experiência histórica pessoal que se resgatam emoções, sentimentos, idéias, temores ou desejos. Os homens aprendem a sentir, a pensar, a traduzir o mundo em razões e sentimentos. Nessa medida, as sensibilidades remetem ao mundo do imaginário, da cultura e seu conjunto de significações construído sobre o mundo. E não só comparecem no cerne do processo de representação do mundo, como correspondem para o historiador da cultura, àquele objeto a capturar no passado, por meio de alguma forma de registro materializado.

Todas essas noções ou conceitos – representação, imaginário, narrativa, ficção, sensibilidades – levam os historiadores a repensar as possibilidades de acesso ao passado, na reconfiguração de uma temporalidade e colocam em evidência a escrita da História e a leitura de textos. Pois escrever a História é dar explicação sobre o mundo, respondendo a questões de uma determinada época, sendo reescrita ao longo das gerações, sempre ao encontro de modos de ver o outro, resgatando uma diferença, no tempo e no espaço, que é socialmente construída, o que implica em realizar uma outra abordagem dentro do discurso histórico. Para o historiador da cultura isso se dará sempre por meio das representações que os homens fazem do mundo em que viveram ou vivem.

2.4 - Métodos.

Quanto aos métodos, ou seja, um saber-fazer, o historiador no campo da cultura, entre tantas colocações, apresenta-se, no dizer de Carlo Ginzburg (1989) como um “detetive” que parte em busca de evidências, indícios, examinando os pormenores por mais negligenciáveis que pareçam ser. Em sua obra *Mitos, Emblemas e Sinais* (1989), Carlo Ginzburg, coloca o trabalho do pesquisador como a de um homem a procura de sua caça. Nessa busca, partindo de detalhes aparentemente mínimos e sem qualquer importância, o homem aprendeu a “decifrar” ou “ler”, escrutinando as pistas que o conduziriam a seu alvo. De maneira que, ao equiparar o ofício do historiador a de um detetive, além de abrir campo para a investigação de novas fontes e objetos, Carlo Ginzburg forneceu um modelo no que diz respeito ao tratamento dado as essas fontes, modelo denominado de “paradigma indiciário”, que enquanto tratamento metodológico passa pelo estudo das fontes e objetos a partir de indícios para se chegar às representações.

Além do mais, o pesquisador do campo da cultura necessita ir além daquilo que é dito ou mostrado. De acordo com Ginzburg

uma coisa é analisar pegadas, astros, fezes (animais ou humanas), catarros, córneas, pulsações, campos de neve ou cinzas de neve ou cinzas de cigarro; outra é analisar escritas, pinturas ou discursos. A distinção entre natureza (inanimada ou viva) e cultura é fundamental. (GINZBURG, 1989, p.117)

Neste percurso, que se coloca como método a ser utilizado pelo historiador a busca de detalhes e indícios que dão a ver sentidos, Walter Benjamin (1994) o classificou como método da montagem.

Assim como na montagem cinematográfica, o historiador deve recolher traços e registros do passado, realizando com eles uma construção capaz de produzir sentido, cruzando todas as combinações possíveis, como que reunisse as peças de um jogo conhecido como “quebra-cabeça”. Nessas combinações múltiplas que se estabelecem, é que serão dadas explicações que se oferecem para a leitura do passado. De texto a contexto, o historiador se utiliza, ainda, da erudição, ou seja, de um volume de conhecimentos disponíveis para serem aplicados e usados, dando margem a uma maior possibilidade de conexões e inter-relações. Isso multiplica a capacidade de interpretação e faz parte das estratégias metodológicas que dão condições do historiador para aplicar seu referencial teórico ao empírico das fontes.

Há, ainda, o método da descrição densa: estratégia utilizada pela antropologia nas análises de Clifford Geertz em *A Interpretação das Culturas* (1989). Segundo a metodologia proposta pelo autor, é necessário aprofundar a análise do objeto, explorando todas as possibilidades interpretativas que ele oferece, por meio de um cruzamento com outros elementos observáveis no contexto ou fora dele, fornecendo ao historiador meios de controle e verificação, possibilitando uma maneira de mostrar ao leitor o caminho percorrido, convidando-o a seguir suas deduções, permitindo fazer da História uma ficção controlada.

Penso ser importante indicar aqui, os métodos dos quais o campo cultural da História se ocupa. Retomo o estudo realizado por Clarice Nunes e Marta Carvalho intitulado *Historiografia da Educação e Fontes* (1993), em que as autoras buscaram compreender as fontes como problema que remete diretamente à constituição do campo da própria História da educação. Segundo as autoras, é necessário problematizar a própria concepção de documento educacional a partir do exame das perspectivas que se abriram e dos desafios que foram lançados pela Nova História Cultural para a pesquisa em educação. Nesse sentido cabe, ainda, ao pesquisador, “escolher como ver”.

De acordo com Nunes e Carvalho, (1993, p.23) “a reflexão sobre as fontes é ao mesmo tempo uma reflexão sobre os limites não só das práticas institucionais, no que diz respeito à localização, conservação e divulgação de acervos, mas também das práticas discursivas, no âmbito da história”. As autoras apontam que serão

justamente pelos seus métodos, que um pedagogo, por exemplo, pelo manuseio crítico das fontes, ganharia a distância necessária para olhar de uma nova maneira a pedagogia, tornando-se pela sua prática um historiador. De forma que a História da educação proposta pelas autoras como especialização da História, proporciona um “deslocamento que cria um novo ângulo de apreensão das questões pedagógicas, saturadas de historicidade”.

Seria esta ênfase metodológica, pelo diálogo das fontes com a teoria, que possibilita a problematização, de ambas, pela crítica documental, método que distingue a nova História Cultural de outras abordagens, como, por exemplo, as da História das Mentalidades:

Separar radicalmente o signo e a significação, os media e as mensagens, seria desprovido de sentido; o procedimento mais coerente seria, apesar desta ressalva, aquele que vai do significante ao significado... e seria por este método, talvez, que a Nova História Cultural se distingue da História das Mentalidades que visa inicialmente às representações e, através delas, as disposições, os sentimentos, as paixões ou mais simplesmente os hábitos. (NUNES; CARVALHO, 1993, p.45).

A História Cultural, a partir de sua trajetória aqui brevemente traçada, pode ser considerada herdeira de um grupo expressivo de pensadores, parceiros transdisciplinares que, com sua abordagem, forneceram as bases para uma reflexão teórica que contribuiu para o surgimento da História Cultural. De acordo com Sandra Pesavento, esta se caracteriza como uma História sem fronteiras, com difusão mundial, embora erroneamente identificada com a corrente francesa de se fazer História. História essa que se coloca como o lugar de onde se faz a pergunta.

A partir dessas considerações, pode-se afirmar que, com a História Cultural, abre-se um leque de possibilidades no campo da História no que diz respeito ao campo investigativo e aos seus objetos, pela diversidade das fontes e temas que não se esgotam.

Pensar a História Cultural enquanto campo de conhecimento, cujas noções vão se construindo por meio das leituras a que me dirigi, tem me possibilitado ampliar o horizonte dessa pesquisa, num contínuo puxar de fios, que aos poucos vão se constituindo na tessitura da História, não somente como parte indissolúvel do objeto de pesquisa, mas enquanto metodologia a ser utilizada no trabalho. O estudo das mudanças nos modos de conceber a História, dentro do campo da própria

História, até chegar à perspectiva cultural, possibilitou experimentar um outro olhar que se amplia na medida em que ela se abre para outros objetos de estudo, para outros sujeitos inserirem-se na História, para outros modos de registrar e fazer História, bem como desloca outros olhares, outras “perspectivas”, para dentro da própria História.

É nessa perspectiva que o objeto de estudo vai tomando corpo e a sua escolha, o processo de construção do conhecimento histórico para alunos em educação de jovens e adultos, passa a ser relevante. Da mesma forma que a História tem sido construída e resignificada no decorrer dos tempos, acredito ser necessário pensar na maneira como ela tem sido repensada e, por sua vez, construída dentro e fora dos muros escolares, bem como a maneira com as quais os sujeitos a constroem em sua relação com o mundo que os cerca e que significados a ela atribuem.

Neste sentido, penso ser fundamental trazer, no decorrer do trabalho, conceitos que vêm sendo utilizados pelos pesquisadores no campo da cultura, como o da representação, imaginário, sensibilidades e também o da narrativa, levando em conta os discursos e a forma como a História pode vir sendo construída também para os sujeitos dessa pesquisa, os quais puderam se exprimir por meio de suas práticas de leitura e escrita. Práticas que, como apresentado anteriormente, são símbolos da relação e comunicação entre povos e indivíduos e têm se constituído, há tempos, como maneiras de compreender e de se fazer compreendido.

Tomando o conceito de representação na maneira de ver o mundo; um mundo moldado pelos discursos que o apreendem e o estruturam, passo a refletir sobre o modo como uma figuração desse tipo pode ser apropriada pelos leitores dos textos ou imagens, que dão a ver e a pensar o real. Daí vem o interesse por este processo de construção de sentidos e significações. No ponto de articulação entre o mundo do texto e o mundo do sujeito coloca-se, necessariamente, uma teoria da leitura capaz de compreender a apropriação dos discursos, isto é, a maneira como estes afetam o leitor e o conduzem a uma nova forma de compreensão de si e do mundo.

Pensar a individualidade, nas suas variações históricas equivale não só romper com o conceito de sujeito universal, mas também equivale a inscrever-se num processo a longo prazo. Delimitando um dos significados da História Cultural

articulado por Roger Chartier (1990), este nos mostra que a História deve ser entendida como o estudo dos processos com os quais se constrói um sentido.

Rompendo com a antiga idéia que dotava os textos e as obras de um sentido intrínseco, absoluto, único – o qual a crítica tinha obrigação de identificar – me reporto às práticas de leitura e escrita, práticas que, pluralmente, contraditórias, passam a dar significado ao mundo; daí o reconhecimento das práticas de apropriação cultural como formas diferenciadas de interpretação. Práticas que são claramente identificadas na obra *O Queijo e os Vermes* (1987) de Carlo Ginzburg quando apresenta a História de Menocchio, um moleiro perseguido pela inquisição.

A partir do estudo de fontes materiais – a documentação de dois processos abertos contra o moleiro distante quinze anos um do outro, registros deixados pelo próprio e uma lista parcial de suas leituras - não muito convencionais para o estudo da História, Carlo Ginzburg realiza uma análise acerca das leituras realizadas por Menocchio. Leituras que do ponto de vista das práticas, a partir do olhar dos próprios inquisidores se mostraram: plural, cultural, contraditória. Quanto ao objeto estudado, perceber essas práticas plurais e contraditórias foi possível graças ao método empregado pelo historiador Carlo Ginzburg. Percebe-se que mesmo quando o pesquisador vai às fontes, a História narrada por ele não dá a ler de “imediate”. Faz-se necessária uma investigação dos “indícios” – paradigma indiciário – para que o autor volte aos documentos. O trabalho de Ginzburg não nos parece conclusivo sobre a História de leitura do Menocchio.

A História Cultural se abre, portanto, como uma perspectiva nova, que diferentemente da História considerada tradicional, possibilita descrever os pensamentos e sentimentos característicos de uma época e lugar, além de abrir caminhos para outras “visões” da História enquanto ciência. Portanto, cabe no presente projeto, discutir essas questões, partindo da perspectiva de análise da contribuição da História Cultural para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos em sua construção do saber histórico, tendo em vista, como diz Bernard Charlot (2001, p.95), que “o ensino não é simples transmissão de um saber, mas é igualmente portador de uma intenção cultural [...], [em que pode-se acrescentar que] “cultura, não é somente um conjunto de saberes, de práticas e de comportamentos [...] mas é também uma relação de sentido com o mundo”.

Assim como Carlo Ginzburg resgatou a visão de mundo das classes subalternas a partir do estudo das práticas de leitura de um homem relativamente

simples e solitário em suas idéias, abre-se neste trabalho, a possibilidade de buscar com alunos em EJA, em nível de escolarização inicial, indícios de leitura e escrita. Este foi o caminho que percorremos na pesquisa com os sujeitos: a princípio não imaginava que alunos em EJA pudessem ter qualquer tipo de leitura, mas os indícios mostraram que o contrário. E foram esses indícios que conduziram esta pesquisa a uma investigação acerca da maneira de como esses alunos percebem a História, e até que ponto as práticas de leitura têm favorecido a formação de conceitos do que vem a ser o saber histórico na dimensão de um saber que possibilita além da interpretação dos fatos, uma leitura de mundo.

Em busca de melhor entender como ocorre essa relação de sentido com o mundo, mediada pela cultura, ao mesmo tempo em que busco “descobrir” as visões ou significados da História para estes alunos, penso que ao seguir os caminhos que a História Cultural aponta, se faz necessário ouvir as narrativas dos nossos sujeitos de pesquisa para conhecer e descrever os seus sentimentos e pensamentos, sendo esta também, uma possibilidade que se abre para o “intercâmbio” de experiências. Mas antes disso, é preciso buscar uma explicitação da relação entre a História, a experiência e a narrativa. É o que procuro fazer no próximo capítulo, retomando essas noções como as alcanço em autores como Walter Benjamin, Jorge Larossa e Michel de Certeau.

3- História e Experiência: Narrativas entrelaçadas. Um esboço teórico

Em busca de melhor compreender e delinear a relação entre História e a experiência a partir das narrativas, pauto minhas reflexões pelas idéias de Jorge Larossa e Walter Benjamin, autores que em suas obras trabalharam essas noções. No texto *Sobre o conceito da História*, Walter Benjamin (1994, p.223) escreve: "O cronista que narra todos os acontecimentos, sem distinguir os grandes e os pequenos, leva em conta a verdade que nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história".

Partindo de uma possível relação entre a atividade de narração com o ofício do historiador, é interessante tomar a definição que Marc Bloch (2001.p.55), traz da História quando a descreve como "a ciência dos homens no tempo", um tempo que, por natureza, é um "continuum", ao mesmo tempo em que é um tempo de perpétua mudança. Ainda, para Marc Bloch, um dos atributos do historiador é a "faculdade de apreender o que é vivo".

Tanto Walter Benjamin quanto Marc Bloch pensam a História, não como a ciência do passado ou, nas palavras de Walter Benjamin (1994, p.229), como o objeto de construção de um tempo homogêneo e vazio, mas sim um tempo saturado de "agoras", em que possa, pensando com Marc Bloch, fazer parte da ciência histórica, a reunião do "estudo dos mortos ao dos vivos". É nesse sentido, pela análise trazida por Walter Benjamin no texto *O Narrador (1994)*, que cabe ao historiador, da mesma forma que ao cronista, explicar de uma maneira ou de outra os episódios com que lida.

De certa forma, ao escrever a respeito do cronista, Walter Benjamin relaciona a História com a atividade de narração. Atividade esta que, para Walter Benjamin, estava intimamente ligada ao intercâmbio de experiências. Para o autor, a experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores. Pode-se afirmar que essa posição proposta por Walter Benjamin, envolvendo experiência e narração, assegura ao narrador uma condição de veracidade. Isso porque a experiência inscreve-se numa noção temporal partilhada por várias gerações de um mesmo grupo, que pressupõe um "continuum" de tradições, constituindo coesão e permanências. São pessoas cuja geografia mistura-se com a cartografia de seus espaços, conhecem-nos – e se reconhecem – em

“todos os cantos” e que por isso têm muitas histórias para contar, histórias de pessoas que por ali passaram, que ali vivem e viveram.

Em busca de refletir sobre o significado de experiência, trago Jorge Larossa que em suas *Notas sobre o saber e a experiência (2002)*, retoma o sentido e significado da palavra experiência. Segundo Jorge Larossa (2002, p.21) a experiência pode ser pensada como “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece.”

Walter Benjamin, no texto *Experiência e pobreza (1994)*, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Afirma que embora tenhamos um patrimônio cultural, a experiência que adquirimos não nos vincula a ele. É como se estivéssemos vivendo no que Walter Benjamin (1994, p.118) chamou de “cultura de vidro”, um ambiente frio, sem aura, do qual nada se passa; um mundo em que a experiência está cada vez mais em extinção.

Assim como Walter Benjamin, Jorge Larossa indica que vivemos em um mundo caracterizado pelo excesso de informação, que por sua vez não é experiência. O autor afirma que a informação não deixa lugar para a experiência, ela é o contrário da experiência, quase uma anti-experiência. Por isso a ênfase contemporânea na informação, em estar informados, e toda a retórica destinada a constituir-nos como sujeitos informantes e informados; a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência.

O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez está mais bem informado, porém com essa obsessão pela informação e pelo saber, não no sentido de "sabedoria", mas no sentido de "estar informado", o que consegue é que nada lhe aconteça, lhe toque, lhe passe, se tornando sujeito-parte de uma sociedade constituída sob o signo da informação, onde a experiência é impossível. De forma que se faz necessário separar experiência da informação, que entre outras coisas se distingue pelo fato de não possuir o tipo de sabedoria que só a experiência tem.

Ainda sobre a narrativa, segundo Walter Benjamin, esta tem sempre uma dimensão utilitária:

pode consistir seja no ensinamento de uma moral, seja numa sugestão prática, seja num provérbio ou numa norma de vida - de qualquer maneira, o narrador é um homem que sabe dar conselhos". [Conselhos que não significa ordenar ou mandar no que alguém deva fazer de sua vida] Aconselhar é menos responder a uma pergunta que fazer um a sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada [...] O conselho tecido na substância viva da existência tem um nome: sabedoria. A arte de narrar esta definindo porque a sabedoria - lado épico da verdade - esta em extinção. (BENJAMIN, 1994, p.221).

Ainda em suas *Notas sobre o saber e a experiência* (2002) Jorge Larossa apresenta a palavra experiência, que vem do latim *experiri*, que significa provar [experimental]. A experiência é, em primeiro lugar, um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. Ampliando a noção de experiência, Jorge Larossa busca situar o sujeito da experiência, buscando-a em alguns idiomas. Por exemplo, traduzida em espanhol, a experiência é o que nos passa, sendo assim, o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível em que aquilo que acontece o afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos. Em francês, a experiência é "ce que nous arrive", o sujeito da experiência é um ponto de chegada, um lugar a que chegam as coisas, como um lugar que recebe o que chega e que, ao receber, lhe dá lugar. E em português, italiano e em inglês, a experiência soa como "aquilo que nos acontece, nos sucede", ou "happen to us", o sujeito da experiência é, sobretudo um espaço onde têm lugar os acontecimentos.”.

Em qualquer caso, seja como território de passagem, seja como lugar de chegada ou como espaço do acontecer, Jorge Larossa situa o sujeito da experiência não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. Nas suas palavras, “o sujeito da experiência é um sujeito ex-posto”, ou seja, a maneira de ex-pormos, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso Jorge Larossa coloca que é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se ex-põe. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre. Sendo a experiência aquilo que 'nos passa', ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao

passar-nos nos forma e nos transforma, somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto a sua própria transformação.

Segundo Jorge Larossa (2002), o saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. De fato, a experiência é uma espécie de mediação entre ambos. É importante, porém, ter presente que, do ponto de vista da experiência, nem "conhecimento" nem "vida" significam o que significam habitualmente. Atualmente, o conhecimento é essencialmente a ciência e a tecnologia, algo essencialmente infinito, algo universal e objetivo, de alguma forma impessoal; algo que está fora de nós, de que podemos nos apropriar e que podemos utilizar. Por outro lado, a "vida" se reduz a sua dimensão biológica, à satisfação das necessidades, à sobrevivência dos indivíduos e da sociedade.

Para entender o que seja a experiência, deve-se pensar no saber da experiência como o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular. Duas pessoas ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada um singular e de alguma maneira irrepitível. Não está como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). Por isso, ninguém pode aprender da experiência de outro a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria.

Penso ser esse o tipo de experiência que Walter Benjamin (1994, p. 201) indicou estar ligado à narrativa, quando escreve que “o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada por outros, e incorpora as coisas narradas à experiência de seus ouvintes”.

Além da experiência, Walter Benjamin (1994, p. 210), mostra que uma das características fundamentais da narrativa é o fato de estar ligada à oralidade e à utilização da memória como registro de suas histórias, quando escreve: “A memória é mais épica de todas as faculdades”. Para Walter Benjamin, a memória

seria a musa da narrativa, porque ela tece a rede que todas as histórias constituem entre si, uma se articulando a outra. De forma que a constituição dos relatos pela memória, permite, num primeiro movimento, uma abertura ao desencadeamento de uma outra História, que leva a uma outra, numa dinâmica ilimitada, ao passo que se abre também para certa forma de escrever a História, assim como fez Heródoto, enquanto narrador. Sobre o “pai da História”, Walter Benjamin (1994, p.204) destaca que a força do relato de Heródoto é que ele sabe contar sem dar explicações definitivas, por “não explicar nada”, Heródoto deixa que a História permaneça aberta, para uma possível continuação ou renovação por meio futuras leituras.

Abertura que também se dá por meio da escrita, como demonstra Michel de Certeau em sua obra *A Escrita da História* (2007), na qual procura caracterizar as operações que, de certa forma, regulam a escrita da História. Em sua análise, a escrita da História é fruto de uma “operação”, na qual se estabelece a combinação entre um lugar social, procedimentos de análise ou práticas científicas e a construção de um texto, ou seja, uma literatura. Aspectos que se unem ao mesmo tempo em que formam um discurso a respeito da História, discurso que, segundo Walter Benjamin apresenta em suas teses *Sobre o Conceito da história* (1994), é inseparável de uma certa prática.

Para Walter Benjamin, assim como para Michel de Certeau, a escrita da História passa por questões da prática política e pela atividade da narração. E é nesse sentido que a escrita da História se aproxima da literatura na medida em que contempla um deslocamento de fronteiras, abrindo outras possibilidades de fazer História.

Segundo Michel de Certeau (2007, p. 80), a literatura “visa um trabalho sobre a linguagem, e o texto põe em cena um movimento de reorganização, uma circulação mortuária que produz destruindo” assim como a operação historiográfica, que ao lidar com a relação presente com o passado deve fazê-lo não em busca de um dado pronto, mas como a relação de um produto, ou seja, a História para Michel de Certeau deve ser o lugar de uma “transformação”, num movimento em que ela não apenas civiliza a natureza, mas a “coloniza e a altera”.

Pensando nessa relação, Michel de Certeau indica que o discurso histórico propõe dar um conteúdo verdadeiro, ou seja, verificável, mas sob a forma de narração. Da mesma forma que a literatura, a escrita ou discurso da História,

busca esse movimento de representação das relações que um corpo social mantém com sua linguagem, por meio da narratividade, perspectiva que Walter Benjamin também destacou ao estabelecer suas reflexões sobre o empobrecimento da arte de contar, que se deu a partir do declínio de uma tradição e memórias comuns, que garantiriam a existência de uma experiência coletiva, ligada a um trabalho e a um tempo partilhados, em um mesmo universo de prática e linguagem. Arte que, além de abrir caminho para que a História e sua escrita ocorram de maneira “aberta” pelo seu não-acabamento, constituindo-se em um campo de continuidade e transformação, a narrativa abre caminho para a reconstrução da experiência, segundo apresentou Jorge Larossa.

É no percurso dessa História, que permanece sempre aberta a outras construções, que passo pouco a pouco a “intercambiar experiências”, com os sujeitos dessa pesquisa. Inicialmente, procurei conhecer as trajetórias de vida e escolares desses sujeitos, que se assemelham, na perspectiva e definição dada por Walter Benjamin, à figura do narrador. São essas trajetórias e o percurso inicial metodológico dessa pesquisa que apresento no próximo capítulo.

4. No percurso da História: reconstruindo as trajetórias de vida e escolares de alunos em educação de jovens e adultos (EJA).

4.1 - A busca dos sujeitos.

Delimitamos para nossa pesquisa, a 1ª e 2ª séries iniciais (nível de alfabetização) de EJA por se constituírem a retomada da experiência escolar sistematizada, o que confere um significado muito importante no processo de aquisição de saberes e contato com outros tipos de experiências e vivências que passam a ser construídas dentro do ambiente escolar, mediadas pela leitura.

A metodologia utilizada neste trabalho relaciona-se a um levantamento das salas de EJA no município de Limeira/SP; escolha de uma turma com características particulares; elaboração de um caderno de campo com registros das observações e aplicação de um questionário composto com questões objetivas e semi-abertas, constituindo-se estas em oportunidades de conversa com os adultos.

Para a realização deste trabalho, foram adotados os seguintes procedimentos:

Primeiramente, verifiquei a forma como o ensino supletivo está estruturado no município de Limeira-SP. Em visita a Diretoria de Ensino local, obtive conhecimento que a educação de jovens e adultos (EJA) Ciclo I – compreendida como o ensino da 1ª a 4ª série - é oferecida pelo Poder Municipal que mantém com recursos públicos uma escola, cuja sede administrativa situa-se na área central da cidade.

Na primeira visita à sede administrativa da EMES – Escola Municipal de Ensino Supletivo - conheci a diretora e a vice-diretora, que gentilmente forneceram informações valiosas para o trabalho. Para a minha surpresa, observei que naquele local, no centro da cidade, não havia nenhuma sala de aula, o que me levou a questionar em que lugar o ensino seria oferecido aos alunos. Fui informada que as aulas ocorrem em salas de aula “descentralizadas”, ou seja, estão localizadas em diferentes locais e em diversos bairros da cidade, onde há demanda - procura pelo ensino - com o objetivo de atender as necessidades da população, facilitando-lhes o acesso à educação, por se localizarem próximas às suas casas. As salas são cedidas por alguma entidade ou instituição pública ou privada como, por exemplo, a ARIL (Associação de Reabilitação Infantil Limeirense), Ambulatório de Saúde Mental, Centros Comunitários, Centro de Ressocialização, Escolas Municipais e

Escolas Estaduais. Por isso, na área central da cidade funciona apenas a sede administrativa da escola: secretaria, diretoria, reuniões com professores, sala da coordenação pedagógica.

Até o ano de 2006, a EMES - Escola Municipal de Ensino Supletivo - contava com 42 salas de aula de EJA Ciclo I, que funcionavam em um dos três períodos estipulados e nos horários a seguir:

Manhã: 07h30min às 10h30min

Tarde: 13h00min às 16h30min

Noite: 19h00min às 21h50min

As 42 salas, que juntas totalizavam 765 alunos matriculados, estavam organizadas da seguinte maneira:

15 classes: ensino em nível de Alfabetização – corresponde a 1ª e 2ª série do ensino fundamental,

17 classes: ensino em nível de Pós-Alfabetização – corresponde a 3ª e 4ª série do ensino fundamental,

10 classes: Educação Especial, sendo que 8 delas eram compostas por alunos que cursavam a Alfabetização e 2 classes com alunos em nível de Pós-Alfabetização.

A carga horária prevista no quadro curricular para cada ano letivo é de 800 horas/aula, sendo 20 horas/aula por semana e 04 horas/aula por dia. O currículo da escola está organizado em conformidade com a Lei nº. 9394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, sendo composto pelas disciplinas comuns ao ensino regular como: Língua Portuguesa, História, Geografia, Matemática, Ciências, Arte. As vagas são oferecidas à comunidade ao final de cada ano letivo e organizadas de acordo com a demanda de alunos em cada região da cidade. Para o preenchimento das vagas disponíveis, as matrículas são realizadas durante todo o ano letivo.

Ainda neste diálogo, foi informado que o ensino supletivo no município existe há um longo tempo, originando-se na época do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Pela inexistência de registros e documentos oficiais que se perderam em um incêndio ocorrido nas dependências da Prefeitura Municipal há alguns anos, onde estava arquivada a maior parte do acervo respectivo à educação municipal, não se pode precisar a data exata de criação, bem como informações que pudessem contribuir para traçar a História e a evolução desta modalidade de ensino

na cidade. No entanto, os únicos registros existentes, apontam que a EMES em Limeira-SP, foi criada em 16 de dezembro de 1995, com data de instalação em 12 de janeiro de 1996, com ensino em Suplência I (1ª a 4ª série).

Foi fornecida uma lista com os locais, quantidade de alunos e horário de funcionamento de cada sala de aula. Em seguida, a vice-diretora da escola traçou um perfil de cada turma em EJA. Algumas são numerosas, com mais de 30 alunos em cada classe, sendo que todos são portadores de necessidades especiais, requerendo maior atenção e dedicação dos profissionais da educação. Outras são classes que estão com parceria em projetos de empresas privadas, como a Fundação Bradesco, que fornece materiais, apoio financeiro e didático para as turmas envolvidas no trabalho. Fui informada da existência de duas turmas no Centro de Ressocialização do município, onde muitos estão cumprindo pena por algum delito cometido e que neste momento, vêm a escola como uma oportunidade para mudar e melhorar as suas vidas de alguma maneira. Outras classes são formadas por alunos mais jovens, adolescentes. De todas as classes descritas pela diretora, uma turma em especial chamou a atenção: a que cursa a educação de jovens e adultos, em nível de alfabetização, numa sala de aula cedida por uma escola pública municipal de educação infantil e fundamental, localizada em um antigo bairro próximo a área central da cidade.

A informação obtida era de uma turma de vinte e quatro alunos, sendo que grande parte são idosos. O fato que chamou atenção é que esses alunos estão nesta escola já há algum tempo, ultrapassando o tempo previsto para o término da 1ª e 2ª série na suplência que é de um ano. Alguns já por anos a fio, fazem questão de se manterem na alfabetização, por vontade própria, considerando-se, nas palavras da diretora, “incapazes de prosseguir para as séries seguintes, portanto, preferem ficar na alfabetização, até estarem seguros quanto ao seu aprendizado”.

Fato que me levou a indagar sobre quais motivos teriam levado esses alunos a buscar, após muitos anos fora da escola, o aprendizado que por algum motivo não o adquiriram em idade escolar e que agora os fazem permanecer nesse mesmo estágio de aprendizado já por um certo tempo.

Dada às características tão peculiares, pensei em conhecer esses alunos, com o intuito de encontrar respostas a esses questionamentos e traçar um perfil dessa turma, com suas trajetórias de vida e escolares, além de realizar um

diagnóstico inicial acerca das práticas de leitura e escrita e conhecimentos históricos desses alunos.

Na visita inicial, ocorrida em novembro de 2006, conversei com a professora responsável pela turma que gentilmente, após as devidas apresentações, deu ampla liberdade para realizar o trabalho de pesquisa. Dos vinte alunos presentes, verifiquei que havia apenas cinco alunos jovens, um com 14 anos, que segundo informações foi “colocado” nesta turma por ser aluno indisciplinado e repetente, que não estava se “ajustando” a turma que freqüentava à tarde (em sua maioria crianças) e que neste momento, com a turma do EJA estava interessado e envolvido com seu aprendizado; já os outros quatro alunos se encontravam com idade inferior a 30 anos.

No primeiro diálogo com a turma, os alunos disseram que fazem questão de aprender e não simplesmente passar de série. Inclusive alguns alunos em condições de serem promovidos para a etapa de estudo seguinte, insistiram com a diretora para que não o fizesse até adquirirem pleno domínio da leitura e escrita. Quando questionados a respeito dos motivos que os levaram a voltar a estudar após tantos anos fora dos bancos escolares, os mais citados foram:

- para aprender a ler jornais, revistas e livros; sendo a leitura da Bíblia citada por vários alunos pelo fato de serem pessoas religiosas, que consideram muito importante a leitura dela;

- para aprender a fazer contas, ir ao supermercado para realizar compras;
- para tirar carteira de habilitação;
- para escrever cartas;
- para trabalhar, conseguir um emprego melhor.

A exigência do estudo como requisito para conseguir ou manter um emprego, foi citada com pouca freqüência. Observando os comentários, o que mais se destacou, foi a necessidade que os alunos sentem de estarem sendo inseridos no mundo letrado, podendo compreendê-lo e se comunicarem com outros.

Após a apresentação e conversa inicial, reorganizei os procedimentos para a coleta de dados, sendo parte desta realizada durante o ano de 2007. Iniciei realizando observações e registrando-as em um caderno de pesquisa; em seguida, organizei um questionário visando ao levantamento de dados que possibilitassem uma caracterização sócio-econômica e da escolarização dos alunos. Ao organizar o questionário, uma segunda parte foi mais específica visando a um diagnóstico da

situação de leitura, escrita e saberes históricos dessas pessoas. Em seguida, procedi a entrevistas com 5 pessoas “escolhidas” por apresentarem, no diagnóstico inicial, alguns vestígios sobre saberes históricos e que pudessem indicar contatos mais regulares com a leitura e a escrita.

4.2 - As observações.

Novembro de 2006. Ao que pude observar neste período, as aulas iniciam-se, costumeiramente, com a leitura de uma mensagem pela professora, em que são dedicados alguns minutos para reflexão e comentários sobre a mesma.

Nas aulas, pude constatar que o trabalho cotidiano da professora com os alunos é realizado por meio da utilização de diversos materiais como revistas com cruzadinhas, caça-palavras, desenhos. O conteúdo contido nestas publicações abrange conhecimentos de diversas áreas como Ciências, Matemática, Português, em que, por meio destas, a professora procura integrar as diversas áreas do conhecimento dentro do processo de ensino-aprendizagem. A professora tem uma relação bem amigável com os alunos, os quais elogiaram várias vezes o bom trabalho desenvolvido por ela. Foi muito comum, durante as aulas observadas, o incentivo que a professora deu aos alunos ao comentar que eles devem valorizar o que aprendem, mesmo que pensem ser “pouco”. Tenta mostrar-lhes, por meio de seus comentários a importância da perseverança e de estarem sempre presentes à aula, momento em que, segundo sua fala, “estão trocando experiências, aprendendo coisas novas, saindo da rotina do dia-a-dia”.

Em um momento, enquanto os alunos copiavam a lição da lousa, perguntei a professora que tipo de material de leitura e escrita os alunos têm em suas casas. Ela informou que os alunos, em sua maioria, ainda não sabem ler e escrever e que, portanto, possivelmente, não possuíam nenhum tipo deste material, de maneira que direciona seu trabalho, principalmente, para o aprendizado da leitura e escrita.

Observei que os conteúdos referentes ao componente curricular História são pouco ou quase nunca trabalhados em sala de aula. Quando comentei sobre essa observação com a professora, fui informada que o objetivo maior do seu trabalho com os alunos é desenvolver as habilidades de leitura e escrita, “até porque como aprenderão História se não souberem ler e escrever?” (fala da professora). Sendo

assim, o seu trabalho com relação ao componente curricular História se limita a desenvolver a temática da História de vida e de família, quase sempre no final da aula, em forma de um texto e diálogo aberto com os alunos sobre alguma notícia ou acontecimento e suas experiências de vida.

4.3 – Trajetórias de vida, escolares e caracterização socioeconômica dos alunos em educação de jovens e adultos. Dados levantados pelo questionário.

Buscando melhor conhecer esses alunos, houve a aplicação de um questionário¹⁵ que foi respondido por 17 dos 24 alunos matriculados nesta turma. Não foi possível a participação de toda a turma na realização do questionário dessa pesquisa, pelo fato do mesmo ter sido realizado na época em que estava ocorrendo uma avaliação externa da Escola Municipal de Ensino Supletivo de Limeira/SP (final do mês de novembro e início de dezembro de 2006), momento em que boa parte dos alunos estava participando desta avaliação. Dos alunos que estavam presentes naquele momento, três optaram por não participar do questionário aplicado.

Por meio do questionário foi possível reconstituir suas trajetórias de vida e escolares, levantando elementos para traçar uma configuração preliminar da turma e um diagnóstico inicial de suas práticas de leitura e escrita e de seus conhecimentos históricos.

Os dados dos questionários respondidos pelos alunos, revelam que a idade deles varia entre 14 e 76 anos, sendo que 70% da turma têm acima de 60 anos. Dos alunos que responderam o questionário, 7 são do sexo masculino, e 10 do sexo feminino. São casados (6), solteiros (8), viúva (1), amasiada (1), divorciada (1). Não tem filho (6), têm 1 filho (1), 2 filhos (3), 3 filhos (2), 4 filhos (1), 5 filhos (1), 7 filhos (1), 10 filhos (1), 14 filhos (1).

Embora residam há muitos anos na cidade de Limeira/SP, boa parte dos alunos são procedentes de diferentes regiões do país. Nasceram na região Nordeste (Pernambuco, Bahia) (6), no Sudeste (São Paulo, Minas Gerais) (10), no Sul

¹⁵ A análise do questionário aplicado, bem como a composição do texto acima, foi realizada a partir dos apontamentos metodológicos da pesquisa realizada por Maria R. M. CAMARGO, Débora MAZZA e Leila M. F. SALLES, publicada no artigo: Escolarização tardia de homens e mulheres trabalhadores: reconstruindo trajetórias escolares e ocupacionais. IN: **Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação/UNICAMP**. V.13, n.2 (38), maio/ago. 2002. p.127-142.

(Paraná) (1). Esse quadro reflete o fluxo migratório desses alunos, de origem rural, que partiram rumo a regiões de maior desenvolvimento industrial, em busca de trabalho e melhores condições de vida.

Os dados mostram que 11 são filhos de pais lavradores; os pais de 3 alunos exerciam diferentes profissões: fundição (1), carpinteiro (1), guarda (1), marceneiro (1). Três alunos não souberam informar a profissão que o pai exerceu. Entre as mães, 5 trabalhavam na lavoura, 2 eram doméstica, 6 do lar e 4 os filhos não souberam informar que profissão a mãe exercia.

Quanto ao histórico de escolaridade das famílias, os alunos responderam que: pais que nunca freqüentaram a escola (9), cursaram o 3º ano primário (2), cursaram o ensino médio (1), não sabem a escolaridade dos pais (5). A pouca escolaridade também se observa entre as mães, em que nunca estudaram (11), cursou 1º ano primário (1), cursou ensino supletivo (1), não sabem a escolaridade da mãe (4).

Quanto à idade com que os alunos começaram a trabalhar, a maioria relata que começou bem cedo: com 5 anos de idade (2), com 7 anos (3), com 8 anos (1), com 12 anos (2), com 13 anos (1), com 14 anos (2), com 15 anos (2), um aluno começou a trabalhar com 18 anos, um com 21 anos, um aluno não soube informar com que idade começou a trabalhar e um aluno de 18 anos ainda não começou a trabalhar.

Com relação ao trabalho que exercem na atualidade, 3 alunos trabalham para uma empresa privada exercendo atividade braçal; 3 estão desempregados, 2 trabalham como autônomo recolhendo material reciclável, 4 são domésticas e boa parte exerce atividades do lar (5). Sobre os empregos que exerciam anteriormente, os dados do questionário mostram que estes estavam ligados a atividades que também exigiam pouca escolarização, como o trabalho na lavoura, serviço de doméstica, faxineira e serviço braçal. Quando questionados porque saíram dos empregos anteriores, aqueles que trabalharam na lavoura por no mínimo 20 anos (5), responderam que na região em que moravam, na zona rural, não havia escola nem trabalho para os filhos, tornando-se necessário mudar para outras regiões. Os demais alunos continuaram exercendo a mesma profissão que exerciam anteriormente, mostrando que não houve ascensão quanto aos postos de trabalho ocupados no decorrer do tempo.

Sobre o valor da renda familiar, 7 alunos não souberam informar a renda total da família. Apenas 2 alunos fazem horas extras eventualmente, e dizem não saber quanto recebe por elas. Na composição da renda familiar, é incorporada para alguns alunos (6), a aposentadoria que recebem do Governo, respondendo pela renda mensal o valor total de R\$ 450,00 para 2 alunos, R\$500,00 para 2 alunos, R\$ 800,00 para 1 aluna que acrescenta nessa soma o salário do marido, que recebe R\$ 500,00 por mês. Outros alunos declararam uma renda mensal de R\$ 350,00 (1), R\$ 950,00 (1), R\$ 1050,00 (1), R\$ 1500,00 (1), R\$ 1700,00 (1), sendo destes alunos, 1 autônomo, e os outros trabalham em empresa privada. Em suas casas moram e vivem da renda familiar, duas pessoas (4), três pessoas (3), quatro pessoas (6), seis pessoas (1), sete pessoas (1), oito pessoas (1), doze pessoas (1). Trabalham para o sustento da família, de 1 a 2 pessoas no máximo.

Três alunas possuem automóvel, sendo que quase todos (14) vão à escola a pé, e 3 utilizam a bicicleta como meio de transporte.

Moram em casa própria (9), 7 alunos moram em casa alugada e 1 em casa cedida por parentes.

Quanto à própria educação escolar, 4 alunos responderam nunca haver freqüentado qualquer tipo de ensino anteriormente, devido à necessidade de trabalhar para o sustento familiar, desde muito cedo. Dos alunos que declararam ter interrompido seus estudos, 3 pararam por 3 vezes devido a problemas de saúde e 5 interromperam devido ao trabalho que exerciam na lavoura. Aqueles que relataram terem freqüentado a escola, em algum momento de suas vidas (7), afirmaram que permaneceram nela por pouco tempo, embora não se lembre com exatidão o período. Declararam que na sua infância, deixaram de estudar porque os pais consideravam importante os filhos trabalharem para ajudarem na sobrevivência da família, além do mais, não havia meios de locomoção até a escola, geralmente muito distante de suas casas.

4.4 - Ainda trajetórias. Um diálogo com os sujeitos da pesquisa.

Uma segunda parte do questionário foi organizada visando a uma aproximação ao objeto de estudo. Devido à condição dos sujeitos, ainda aprendizes da leitura e escrita, esta parte foi completada, em grande parte pela pesquisadora,

por meio de uma conversa com cada um dos sujeitos que responderam ao questionário.

Reconstituir as trajetórias escolar e de vida é importante porque permite levantar os significados que estes sujeitos atribuem às experiências de alfabetização tardia, suas relações com o ensino regular, com sua História de vida, com as práticas de leitura e escrita e com outras experiências adquiridas dentro e fora dos muros escolares. Por meio de seus relatos pessoais, procurei pelas narrativas, buscar a particularidade das trajetórias de vida, bem como suas repetições, semelhanças e possíveis rupturas.

Abril de 2007. Após um tempo, aguardando a estruturação e início das aulas, voltei a visitar a sede administrativa da escola, em busca de informações atualizadas a respeito da turma em EJA. A diretora informou que ocorreram algumas mudanças, no início do ano, devido ao processo de atribuição de aulas e organização da escola, sendo a primeira delas no que diz respeito à mudança de professores. Ao perguntar sobre a classe que havia visitado no ano anterior, a diretora disse que se mantiveram, praticamente, os mesmos alunos. E realmente, para minha surpresa, ao visitar a sala encontrei a mesma turma, os mesmos alunos com os quais, alguns meses antes, tivera os primeiros contatos. Com apenas três alunos novos, todos os outros alunos que havia conhecido há poucos meses antes, estavam lá, em busca do aprendizado, persistindo por mais algum tempo na mesma sala de aula, na mesma série, muito animados e desejosos em estudar.

Nesse encontro conheci a professora que passou a ser a responsável por esta turma, a partir desse ano. Uma pessoa muito gentil e simpática, que recebeu muito bem o trabalho de pesquisa que apresentei. Com relação às aulas, a professora atual, mantém a mesma metodologia utilizada pela professora anterior. Sempre começa as aulas, com a leitura de uma mensagem, aberta a comentários. No decorrer das aulas, observa-se que a professora se dedica principalmente ao ensino da leitura, escrita e cálculo, sempre incentivando os alunos a perseverar em seus estudos.

Prosseguindo com a pesquisa, convidei os alunos a um diálogo, no qual pude obter informações que me ajudaram ir ao encontro do objeto de estudo. As conversas foram realizadas no pátio da escola, durante o horário de aula. Iniciei o

diálogo, realizado com 17 alunos¹⁶ que se colocaram à disposição para conversar. Sugeriu, então, que começassem a contar sobre os motivos que os levaram a voltar aos estudos.

Um dos alunos fez menção à necessidade do estudo como exigência do emprego:

“A firma exige estudo, né... tem que saber assinar o holerite, bater o cartão...” (M. A. L, não lembra a idade, aluno dessa escola há 5 anos).

O incentivo de familiares foi um dos motivos citados pelos alunos que os motivaram a voltarem a estudar:

“A filha me incentivou a estudar” (M. J. S, 76 anos e N. H. S. A, 66 anos, nunca haviam estudado, há um ano nesta escola).

“Porque minha mãe me incentivou a estudar.” (R. R. D, 14 anos, há 1 ano nesta turma).

A necessidade de estudo, principalmente aprender a ler e escrever foi mencionado por vários alunos:

“Quero aprender mais!” (L. S. N, 18 anos, aluno desta escola há 4 anos).

“Por que é melhor pra eu saber ler, escrever!” (R. S, 29 anos, aluno desta escola há 5 anos e M. S. N, 15 anos, aluno desta escola há 4 anos).

“Voltei a estudar para melhorar a leitura da Bíblia, para ler a numeração dos ônibus e as placas de ruas” (A. 53 anos, aluno desta escola há 2 anos).

“É duro, nessa vida, não saber ler nem escrever” (C. S. S, 57 anos, há 2 anos nesta escola).

“Voltei a estudar porque pretendo escrever, aprender a ler e talvez até me formar, ser mais inteligente pra ninguém me passar a perna” (M. 56 anos, há poucos meses nesta escola).

“É muito importante estudar, com os amigos a gente aprende um pouco mais” (M. F. S, 42 anos, aluna há 2 anos nesta escola).

“É muito importante conhecer as letras, saber assinar o nome”. (M. F. O. B, 62 anos, há 3 anos nesta escola).

Outros alunos apontaram outras razões e expectativas que têm em relação ao estudo atual:

¹⁶ Após a codificação do material, os nomes dos alunos citados neste texto foram abreviados.

“Antes eu trabalhava de cortar cana.... muito tempo na roça, acho que foi em 1942... queria escrever coisas como “água pro animal” e não conseguia. Em 1972, machuquei o pé e não podia ir na escola. Era muito gostoso ir na escola, naquela época. (em referência a sua infância). A gente ia a pé conversando, chegava em casa mostrava pro pai o que tinha feito na escola. Daí em 1978, voltei a estudar e fiquei muito contente... só que meu marido morreu; nesta época já estava casada, e fiquei um bom tempo sem estudar.. mas não desisti, não. Ainda quero aprender a ler; a leitura é um “ouro”, assim como escrever; quero ser independente, ir no mercado sozinha, não tomar remédio enganado, ler a Bíblia em festa de aniversário... Acho tão bonito recitar poesia, um versículo da Bíblia!... se eu puder quero até escrever um livro desses, que conta a vida da gente, porque com o estudo a gente se comunica com os outros, não é mesmo?” (L, 72 anos, aluna dessa escola há 5 anos).

“Gosto muito de estudar..... antes pra ir no mercado tinha que levar o filho pra ver o preço, agora vou sozinha.. já sei até escrever o meu nome!” (E.M.M, 64 anos, há 2 anos nesta escola)

“Nunca parei de estudar, ainda espero comprar meu carrinho, ter minha firma...” (C. S, 31 anos, aluno nesta escola há 7 anos).

Conquistar a independência, fazer compras, tomar remédios; escrever cartas; ler para si e para outros; foram motivos apontados pelos alunos quando decidiram voltar a estudar.

Ao que nos consta, nenhum destes alunos tem o domínio da leitura e escrita, se limitam a copiar a matéria da lousa, embora não estejam satisfeitos com isso.

“Quero aprender a ler, juntar as palavras sozinha e não saio da escola enquanto não aprender” (A.R, 61 anos, aluna há um ano nessa escola).

A relação dos alunos com a leitura e a escrita não garante a estes alunos, por enquanto, o reconhecimento de pessoas escolarizadas e, ao que parece, isso não os preocupa. A freqüência à escola e sua relação com os saberes escolares mediadas pela professora, revelam uma perspectiva de valorização deles consigo mesmos.

“De primeiro ficava só preocupada com serviço de casa, achava que não podia sair de casa; hoje penso que tenho que vir pra escola, fazer a lição... tenho outras coisas para preocupar, pensar e lugar para ir” (A.R).

Para estes alunos em EJA, a escola confere não somente um local de aprendizado, mas também um lugar em que se integram à comunidade, criando um vínculo com outras pessoas e aumentando ainda, o comprometimento pessoal com o seu aprendizado. Alguns alunos (6) pretendem estudar até o nível de ensino médio, se possível freqüentando algum curso técnico. Outros (4) pretendem freqüentar curso superior para se formarem e exercerem a profissão de seus “sonhos”, entre os quais medicina, advocacia, telefonista e psicologia. O restante dos alunos (7) disseram que não pretendem dar prosseguimento aos estudos em outros níveis de ensino, ficarão satisfeitos se conseguirem aprender a ler e escrever e não pretendem usar o estudo para o exercício de uma outra profissão, estando contentes com o que fazem.

“O meu serviço de reciclagem é saúde porque eu ando quase a cidade inteira, respiro o primeiro ar da manhã... eu queimo gordura do meu corpo. As pessoas têm que trabalhar no que gostam de fazer, por isso trabalho numa reciclagem” (A.).

Em relação às práticas de leitura e escrita, busquei verificar que contato os alunos têm com materiais impressos. Apenas dois alunos afirmaram não ter nenhum material de escrita, ao passo que todos os outros 15 alunos com os quais conversei, disseram ter em suas casas algum tipo de revista e jornal. Entre os livros, figuram em sua maioria livros escolares e religiosos, em especial a Bíblia. Uma aluna disse possuir livros autobiográficos e científicos, sendo estes últimos, relacionados com a área agrícola.

Embora não saibam ler, quando questionados quanto ao tipo de informação esse material escrito traz, afirmaram:

“A Palavra de Deus” (A, em referência a Bíblia).

“Testemunhos da Igreja” (A.R. e F. O. B, referindo-se aos livros religiosos da Igreja que freqüentam).

“Sobre pessoas... uma história de vida que elas viveram que se pode aprender com elas, como viver melhor; as experiências de vida.. tem alguns de plantação, de como se faz o cultivo” (L, sobre os diversos livros que tem em casa).

“Revistas, livros de matemática e história sobre pessoas” (L. F. J em relação ao tipo de material escrito que tem em sua casa).

“Coisas do dia-a-dia” (M. F. S, se referindo as revistas que tem em casa).

“O material de escrita que tenho em casa é pra eu aprender mais lição” (C. S e R. S sobre os livros escolares que possuem).

“De ver as notícias” (M. J. S, a respeito dos jornais e revistas que têm em casa).

“Como se faz a conta” (R.R. D, sobre os livros e revistas que recebe da escola e leva pra casa).

“Muita coisa boa e muita coisa ruim” (M. L. L. A, a respeito dos jornais e livros escolares que tem em sua casa).

Apenas quatro alunos disseram não saber sobre o tipo de material de escrita que possuem. Por não saberem ler, disseram que nem “pegam” neste tipo de material.

Os programas de televisão fazem parte da rotina de vida destes alunos. Dentre os mais assistidos por eles aparecem, em primeiro lugar, os noticiários seguido pelas novelas, programas esportivos e filmes. Isso revela a importância que os meios de comunicação, por meio do uso principalmente da imagem, exercem na vida das pessoas enquanto agente de informação e difusão de certo tipo de conhecimento.

E por falar em conhecimento, a maioria dos alunos (15), afirmaram que realizam compras “sozinhos”, pois já conhecem os números, sabem fazer contas e inclusive comparam um produto com o outro.

“Hoje sei o quanto posso gastar numa loja... sei se meu salário vai dar ou não.. no fim do mês eu confiro tudo e aí sei se posso fazer uma prestação” (L).

“Antes de ir no supermercado, vejo o jornalzinho com os preços, sei qual produto está mais caro ou mais barato”. (N.H.S.A)

Mas, como fazem compras se não sabem ler? Como escolhem, identificam os produtos?

As respostas mais comuns referem-se às imagens contidas na mercadoria como o símbolo, o desenho impresso na embalagem e a cor do produto. Em último lugar, aparece a citação das palavras e letras auxiliando na diferenciação das mercadorias.

“Eu sei comprar sabão por causa do desenho que tem nele. Por exemplo, no sabão de coco, tem o desenho de um coco e um coqueiro, assim sei que aquele lá é bom... agora tem sabão que a gente conhece só de olhar, igual o Omo, dá para conhecer as letras” (L).

A importância que as imagens exercem no aprendizado e na vida destes alunos que estão em fase inicial de alfabetização, aparece novamente em suas

respostas quando questionados sobre o que mais chama a atenção numa revista ou jornal. As mais freqüentes foram: fotos (10), imagens e desenhos, (9), propagandas (6), o texto escrito - tipo e tamanho da letra - (4), e por fim, a notícia escrita (2).

A falta de domínio da leitura e da escrita não impede que esses alunos se comuniquem com outros, pela linguagem escrita. Oito alunos afirmaram receber cartas de parentes, amigos e lojas, com uma freqüência média de 6 cartas ao ano. Muitas vezes quem responde é um filho ou marido, mas fazem questão de assinar o nome no final da carta.

Com relação aos conhecimentos ou saberes históricos, para um diagnóstico inicial, pedimos aos alunos que respondessem qual acontecimento consideravam de maior importância na História do Brasil.

Todos pararam e pensaram em silêncio por alguns segundos para responder a esta pergunta. A diversidade das respostas surpreendeu:

“Pra mim, foi o dia em que o Corinthians ganhou... pensando bem, tem algumas coisas tristes na vida, mas acho melhor deixar pra lá, porque o mais importante é ter saúde” (L).

“Acho que foi as eleições e dar mais emprego para as pessoas” (A).

“O Brasil perdeu a última copa do mundo” (A.R).

“Melhora no governo do Lula” (M. A. L).

“O Lula abaixou o nosso rango... tava R\$10.00, agora o pacote de arroz custa R\$5 e pouco” (C.S).

“Acho que foi a libertação de escravos e a morte de Tiradentes” (M).

“O Lula foi eleito presidente” (M. L. L. A).

“Para falar a verdade, não sei não” (L. S. N e N. H. S. A).

“Tem muito ladrão no país” (R. S).

“Pra mim, foi a eleição do Serra” (C.S.S).

“Acho que nada” (M. S. N).

“A promessa do governo, que ele não fez para o pobre” (M. F. O. B).

“O governo olhou mais para os pobres” (M. J. S).

“As casas próprias” (M. F. S).

“Acho que foi o acontecimento das torres gêmeas” (R.R. D).

“O jogo do Brasil” (E. M. M).

As falas dos alunos indicam que os saberes constituídos durante muito tempo em História, enquanto disciplina tradicionalmente ensinada nas escolas, em que se

baseava na transmissão de conhecimentos ocorridos num tempo cronológico linear distante e pela simples descrição dos fatos, num primeiro momento, não estão presentes para esses alunos. Em quase sua totalidade, suas falas apontam como parte da História, fatos que levam em conta acontecimentos relacionados com seu cotidiano, dirigindo à atenção para a observação do que está acontecendo na atualidade, sejam estes fatos relacionados com a política, a economia, esportes; praticamente não aparecendo acontecimentos distantes no tempo e com personagens fora de seu contexto social. Apenas uma aluna fez menção a fatos históricos comumente estudados na escola: a libertação de escravos e a morte de Tiradentes.

Como acontecimentos que marcaram suas vidas na última semana, aparecem nos relatos, fatos do cotidiano como, por exemplo, “o cachorro que comeu o sapato novo que comprou para o Natal”, “vi uns caras empinando moto”; passam por acontecimentos naturais como “chuva, enchente”; por momentos felizes com familiares como “formatura da neta”, “reunião com a família pelo dia das mães”, “neto de 5 anos que leva medicamento para avó” e vão até situações ligadas com sentimentos de fé religiosa, como “mensagem sobre a vida, ouvida na Igreja” na qual freqüentam. Poucos alunos (5) declararam que nada de importante havia ocorrido em suas vidas na última semana.

Os alunos citaram, também, os fatos que marcaram suas vidas no último mês:

“A reclamação das pessoas da vida... tem que gente que reclama demais..”
(J. C).

“Pra mim, foi o chá de bebê da minha colega que estava grávida de gêmeos e não sabia... que coisa mais linda!” (T. P. L).

“A vitória do São Paulo!” (M. A. L).

“Eu fui curada na Igreja de uma alergia no corpo por causa de uma coisa que comi... foi uma benção de Deus!” (A.R.).

“Filho que mora longe veio me visitar” (N. H. S. A).

“Dia 19 de abril foi meu aniversário” (C. S. S).

“Estou muito contente com meu serviço novo, gosto de lá” (R. S).

“Dia 24 de abril foi o nascimento da minha filha” (M. L. L. A).

“Meu filho ter ido pra Igreja” (L. F. J).

Os fatos mais marcantes dos últimos doze meses fazem referência, praticamente a acontecimentos ligados a vida pessoal, com poucas lembranças a fatos gerais:

“Minha mãe bateu o carro” (R.R. D).

“Consegui meu serviço” (C. S).

“Dei entrada no INSS pra conseguir minha aposentadoria” (M. F.O. B).

“Eu pulei carnaval na rua” (E.M. M).

“Filho sempre me manda presente, ele mora em Campinas e sempre me faz uma surpresa” (N. H. S. A).

“Arranjei um emprego bom, que ganha R\$540,00” (R. S).

“Arrumei serviço no ano passado” (M. L. L. A).

“A minha neta ter ido embora pra Itália” (M).

“Não gasto dinheiro com remédio na farmácia” (A).

“A vitória do Brasil na Copa” (M. A. L).

“Filho foi morar no Paraná” (L).

“A formatura da neta, a cura na Igreja do marido, que tinha diabete e eu tinha que fazer tudo sozinha e agora ele está curado” (A.R).

Apenas cinco alunos disseram não lembrar de alguma coisa importante ou marcante que tenha ocorrido no último ano.

4.5 – Algumas considerações acerca das trajetórias de vida e escolares dos alunos em EJA

Por meio do levantamento parcial dos dados, pode-se traçar um perfil inicial desta turma em EJA, cuja origem é rural e que na idade escolar não tiveram condições de acesso e permanência na escola, iniciando ainda na infância o envolvimento no trabalho. Migraram com suas famílias para centros urbanos, onde passaram a trabalhar em profissões que exigiam pouca ou nenhuma escolarização, com baixos salários, não tendo oportunidade de dar continuidade a seus estudos por terem que ajudar no sustento da família. Até este momento, a escola não ocupava prioridade na vida destes alunos, que voltaram atenção para os estudos muito tempo depois, já em idade avançada, na busca de uma melhor qualidade de vida, entendida como compreender o mundo em que vive, cada vez mais rodeado pela

informação que se apresenta, em sua maioria, através da linguagem escrita. Sendo assim, para esses alunos, aprender e dominar a leitura e a escrita se tornou a forma essencial de se inserirem na sociedade em que vivem e participarem nela, buscando sentido para as suas vidas, na medida em que adquirem autonomia para fazer compras num supermercado, tomar remédios, escrever cartas, ler a Bíblia, entre outras possibilidades que a leitura e a escrita podem fornecer aqueles que vivem, por assim dizer, à margem da sociedade.

Em uma análise preliminar, por meio dos elementos levantados no questionário, pode-se apontar que as práticas de leitura e escrita destes alunos, pouco tem contribuído para a percepção da História enquanto disciplina escolar; porém, a vivência dentro e fora da escola e suas experiências de vida os colocam como sujeitos de sua própria História; História esta que pode possibilitar além da leitura dos fatos, uma leitura de mundo.

A partir desse diálogo inicial, a fim de aprofundar o estudo, procedi a “escolha” dos sujeitos que poderiam contribuir para a seqüência da pesquisa. Tendo em vista o estudo das práticas de leitura e escrita e o processo em que se constroem os saberes históricos, selecionei alguns alunos que, no diálogo a partir das respostas às questões trazidas na 2ª parte do questionário, demonstraram, por um lado, ter algum tipo de contato com material de escrita e possíveis “hábitos” de leitura, sendo que por outro lado, busquei também aqueles alunos que demonstraram em suas falas a necessidade de obter conhecimento por meio do qual possam sentir-se integrados ao mundo em que vivem e que por sua vez, é também rico em experiências que são construídas, em sua maioria fora do ambiente escolar. Em busca dessas experiências, procurando encontrar alguma relação que remeta a possíveis práticas de leitura e escrita com algum tipo de saber da História, trago nesta pesquisa a transcrição das entrevistas realizadas com 5 pessoas que se dispuseram a conversar, transformando nosso diálogo num intenso “intercâmbio de experiências”.

5. Experiências e narrativas: qual constrói qual?

5.1 A entrevista

É a busca da experiência que Walter Benjamin relacionou com a arte de contar, que passo a recorrer à narrativa como uma das metodologias utilizadas nesta pesquisa. Pensei para a escolha dos sujeitos, na figura do narrador, descrita por Walter Benjamin (1994, p.198): podendo ser aquele que vem de longe – um viajante/ marinheiro comerciante, alguém que tem muito para contar, por ter tido a oportunidade de estar em contato com diversos povos e culturas -, mas também, temos a figura daquele homem que ganhou honestamente sua vida sem sair do país e que conhece suas histórias e tradições, tal, como o camponês sedentário.

Encontramos na maioria de nossos sujeitos, a figura do narrador, que ora se apresenta como viajante comerciante, ora se assemelha ao camponês sedentário. É a partir da caracterização deste último descrito por Walter Benjamin, que vejo parte dos alunos que freqüentam a classe de EJA: pessoas simples, do meio rural, que poucas vezes em suas vidas tiveram a perspectiva de algum tipo de mudança, mantendo o “sedentarismo”, quer em seu modo de vida, de trabalho, mas que não deixaram de conservar em sua vivência a característica de muitos narradores: o senso prático, que ora na forma de num provérbio ou norma de vida, em todas elas, o narrador sabe dar conselhos. Além disso, é alguém que deixa “a narrativa mergulhar na sua vida para em seguida retirar-se dele” (1994, p.205). E foram durante nossas conversas que puderam ser afloradas as contundentes narrativas, que vão se ligando uma a uma pelo intercâmbio da experiência, pois de acordo com Walter Benjamin (1994, p. 213), “quem escuta uma história está em companhia do narrador; mesmo quem a lê partilha dessa companhia”.

Ao mesmo tempo em que vivenciei por meio dos relatos, muitas histórias ouvidas, aos poucos, também fui me colocando na figura do cronista, o qual Walter Benjamin (1994, p. 209) equipara à posição do historiador, em que tanto um quanto o outro “é obrigado a explicar de uma maneira ou outra os episódios com que lida, e não pode absolutamente contentar-se em representá-los como modelos de história do mundo” Partindo dessa citação, procuro não seguir um possível esquema global para interpretar o que ocorre com os sujeitos, e, portanto opto por ver e analisar a narrativa da mesma forma como a História se coloca: aberta a novos

questionamentos, a outros olhares acerca de outros objetos, em virtude de ambas nunca estarem prontas ou acabadas.

Neste instante, porém, deixemos que o nosso narrador fale. Afinal, segundo Walter Benjamin (1994, p. 221), “o narrador é o homem que poderia deixar a luz tênue de sua narração consumir completamente a mecha de sua vida [...] O narrador é a figura na qual o justo encontra consigo mesmo” E este foi um dos pontos que pude observar durante a narrativa, o “encontro do justo consigo mesmo”, ao passo, que ambos – pesquisadora e sujeitos da pesquisa – pudemos pensar e inscrever a nossa vivência nas linhas da História, que é ao mesmo tempo fruto e objeto de tantas narrativas que pode também ser a de tantos outros que ao ler este relato, poderão ter a sua experiência compartilhada. Busco trazer à tona, neste momento, à “voz do narrador” em minha análise, cinco alunos que, pelo simples prazer em narrar aquilo que guardaram em sua memória, puderam contribuir para a tessitura da imensa rede da qual todas as histórias fazem parte: a rede da História.

1. A História da dama que garimpou a leitura

A partir deste instante, passo a apresentar a análise de uma das entrevistas, realizada com **Dona Lazinha**¹⁷, uma senhora que fisicamente não é jovem, mas que chama atenção pela intensa jovialidade e espontaneidade que demonstra ao descrever sua maneira de ser, de pensar e contar suas histórias e experiências de vida. Várias vezes, durante nossa conversa, afirmou que não pensa em parar de estudar: “só paro de estudar o dia que fecharem essa escola ou não deixa nós entrar”. Disse ainda que não pretende sair da escola até aprender a ler e a escrever e que não vai à escola preocupada com “pegar diploma”.

Dona Lazinha contou que não sabia escrever nada e que hoje, após alguns anos nesta escola/turma, tem conseguido copiar da lousa. Entretanto, por várias vezes, disse sentir muita falta da leitura, pra sua vida pessoal. É uma pessoa bem animada e disposta que pertence a um grupo da 3ª idade, do qual participa ativamente, seja nas viagens que são realizadas, nos jogos, festas, enfim faz questão de estar presente em todas as atividades que o grupo organiza. Durante nossa conversa, os olhos de Dona Lazinha, por várias vezes, se encheram de

¹⁷ O nome das pessoas entrevistadas é fictício.

lágrimas, ao recordar momentos importantes de sua infância e suas experiências de vida.

Ao direcionar meu olhar para a entrevista, observo alguns aspectos interessantes, os quais passo a destacar. Com relação à prática da leitura e escrita, enquanto prática cotidiana, mesmo sem ter o domínio da linguagem escrita, Dona Lazinha mantém contato constante com materiais de leitura e escrita. Em sua casa, podem-se encontrar livros e diversos tipos de revista, de diferentes datas, embora não consiga recordar o nome, Dona Lazinha cita que possui alguns exemplares já com 50 anos de publicação. Faz questão de guardar todos os materiais impressos de eventos que participa, dando atenção especial àqueles que significam algo em sua vida, tal como uma pequena biografia que uma palestrante fez dela, durante um curso do qual participou.

Ler, pra Dona Lazinha, ainda é um sonho, que muitas vezes se torna real, ao pegar e folhear, constantemente, os livros, revistas e jornais que guarda em sua casa com tanto carinho. Ela disse que é um hábito quando está em casa, pegar esses materiais e lê-los. Muitas vezes, olha para as letras, tentando adivinhar o que está escrito. Observa as imagens, fotos de uma determinada publicação e quando vai perguntar para a filha o que está escrito, se surpreende por saber e, de certa forma, já ter entendido o que ali está escrito, como se já conseguisse ler e decifrar o que está nesses papéis. Vontade que a leva em alguns momentos, embora com dificuldade, a decorar letras e tentar juntar as sílabas formando palavras, como quando, por exemplo, vai ao supermercado comprar algo ou quando viaja e fica lendo as placas existentes nas rodovias. Ainda, ao receber cartas, faz questão de responder. Não apenas assinando o nome; mas assim que a neta responde, ela copia toda a carta com sua própria letra, para depois enviar as pessoas com quem corresponde. Prática que já se tornou um hábito, pois sempre procura copiar da lousa tudo o que a professora passa; e em sua casa, às vezes copia algumas matérias de revistas e jornais que considera interessante. De fato, como mencionou várias vezes, “a leitura é um ouro, assim como a escrita”.

Em sua fala, nota-se a importância que os desenhos e símbolos assumem na leitura do material escrito. Em muitos momentos, Dona Lazinha afirmou que, no dia-a-dia, as fotografias, imagens ajudam muito quando tem que ir ao supermercado, ler um jornalzinho da “promoção”, ler reportagens, tanto que muitas vezes “acerta” o que está escrito no “conteúdo” das publicações. Imagens que despertam sua

atenção, deixando-a “curiosa” para tentar descobrir o que está “oculto” ou “escondido” no texto.

Com o intuito de averiguar algum tipo de relação que Dona Lazinha pode ir construindo no decorrer de sua vida com a História, pedi que ela passasse a contar algo importante que tenha acontecido em sua vida. Ao contar, observo que em seus comentários, Dona Lazinha sempre se reporta a época, datas, e narra, com muita precisão e descrição, os lugares no qual ocorreram os fatos.

Durante sua narrativa, algo que chamou à atenção, foi a relação que Dona Lazinha conseguiu desenvolver entre um fato importante que ocorreu na História do Brasil e sua História de vida: a vida e morte de Getúlio Vargas. História que Dona Lazinha reconstitui, a partir das lembranças que guarda em sua memória, com uma riqueza de detalhes tão grande, que sinto como se estivesse de alguma maneira, participado pessoalmente da sua História e de suas lembranças. Ouvir suas experiências de vida fez-me sentir como que se houvesse sido transportada para aquele momento descrito, tentando “decifrar” o que estaria “oculto” na História que, de certa forma, me era familiar. Até porque, durante meus anos escolares, a vida e a política de Getúlio Vargas foi objeto de estudo de uma disciplina chamada “História”.

Ao ouvir Dona Lazinha contar sobre esse personagem que esteve tão próximo de sua vida, para mim, era como ouvir falar de alguém familiar, que já conhecesse e que, de alguma maneira, esteve também, próximo a mim. Por isso, me causou certa estranheza ouvir algo que não sabia, que não estava nos livros de História que havia estudado, mas que se apresentava a mim, ali pela primeira vez: uma outra explicação para a morte de Getúlio Vargas. Segundo o relato de Dona Lazinha, Getúlio Vargas não cometeu suicídio, como afirmam muitos livros oficiais de História. De acordo com os próprios familiares e relato de pessoas que, de certa forma, estiveram ligadas ao presidente na época, Dona Lazinha afirma que Getúlio Vargas foi assassinado por um inimigo que o envolveu numa disputa por terras.

Quão espantada fiquei ao ouvir o relato de Dona Lazinha! Justamente por ter presenciado estes acontecimentos e tempos depois, tomar conhecimento do relato oficial, Dona Lazinha tem certa desconfiança das histórias contadas nos livros didáticos, quando afirma que “no livro de História explica como fabrica o açúcar, o álcool, né [...] essas coisas, eu já to a par porque trabalhei na usina né!”.

Ouvir a narrativa tão detalhada de Dona Lazinha, me colocou novamente frente com a História, a qual tenho buscado incessantemente e que, por vezes, se

apresentou de formas tão distintas, me levando a questionar e rever minha prática docente e o que estaria envolvido nela, além de levar a uma nova “leitura” de alguns aspectos da minha formação, enquanto “historiadora”.

A narrativa de Dona Lazinha a respeito da História que vivenciou sobre Getúlio Vargas, se tornou, para mim, “mais viva”, do que qualquer outra encontrada em livros de História. Embora soubesse que os livros diziam outra coisa, Dona Lazinha estava ali, diante de mim, apresentando, mais do que a “verdade” dos livros, a verdade de sua vida, por meio de um acontecimento que foi muito importante para todos, em especial para ela, que teve a oportunidade de ter contato com um personagem tão conhecido e importante, destacado em nossa História, a qual narra sem talvez se preocupar com a “verdade histórica”.

Inclusive sobre a História, embora não tenha domínio da leitura, Dona Lazinha sabe que hoje, o conteúdo dos livros não são os mesmos de antes. Em sua infância, disse estudar sobre Pedro Álvares de Cabral, descobrimento do Brasil, época que relaciona ter sido a mesma em que estudou a cartilha *Caminho Suave*. Atualmente, na escola, disse estudar a respeito de outras pessoas e assuntos que, de certa maneira, estão mais próximos à sua realidade de vida e ao seu cotidiano. O interessante é que Dona Lazinha disse que gosta muito de estudar História e de contar, relação que Walter Benjamin estabelece em seu texto *O Narrador (1994)*.

Além dessa relação, podem-se delinear outras, como por exemplo, a noção de experiência que se constrói e que vai além dos livros escolares. Ao passo que os livros de História contam como se fabrica o açúcar, Dona Lazinha vivenciou todo esse processo quando trabalhou em uma Usina. Experiência, que a partir da noção dada por Jorge Larossa, Dona Lazinha vivencia, no momento em que narra partes de sua História de vida e que, de certa maneira, me toca, à medida que revivo também parte de minha própria vida, marcada pelos sucessivos encontros com a História. História vivida e que tenho tentado construir durante minha trajetória de vida, ao passo que me vejo constantemente envolta nesse imenso novelo que é a História, vez por outra, puxando alguns fios, que possam ser como caminhos que me guiam a uma porta sempre aberta a novos olhares e transformações.

Parto a seguir, para a análise de uma outra narrativa em que o sujeito, assim como Dona Lazinha, tem muito a compartilhar de sua experiência.

2. Entre letras e imagens, uma narrativa: a fé ao pé da letra

Neste instante encontro-me em frente a uma senhora, de olhos meigos e suaves, assim como sua voz, sempre calma e serena. Uma senhora que traz em seu rosto, as marcas de uma velhice que não demora a aparecer e que, de certa forma, intriga, aguça ainda mais a minha curiosidade, a partir do momento em que busco conhecer sua trajetória de vida e seu conhecimento sobre a temática envolvida na pesquisa.

Mal chego à sala de aula, **Dona Arminda**, aluna desta escola/turma há 10 meses, se levanta e prontamente se dispõe a participar da pesquisa. O nosso diálogo foi realizado em uma dessas noites frias de inverno, no pátio que serve também como refeitório da escola. Um espaço relativamente grande, rodeado de paredes frias e cadeiras pouco confortáveis.

Sentada em um dos assentos ali dispostos, comecei o nosso diálogo com essa narradora que assim como outros alunos da pesquisa, têm sua trajetória de vida marcada pela pouca escolaridade e pelas dificuldades surgidas já na infância, quando começou a trabalhar na lavoura.

Logo de início, com o olhar meio distante como se estivesse tentando buscar os acontecimentos em sua memória, Dona Arminda recorda que seu pai achava que “mulher não tinha que estudar, mas ajudar em casa e trabalhar na roça”. Além do mais, conta que o lugar onde morava, uma fazenda no estado de Minas Gerais, ficava longe da escola. Recorda que, naquela época, quase não havia condução, meio de transporte que levasse até a escola. Segundo conta, “a mãe achava perigoso ir a pé pra escola porque tinha que atravessar a mata e tinha muita criação (em referência a animais, como boi, vaca), que poderia atacar”. De forma que, seu encontro com a educação escolar aconteceu muitos anos depois, recentemente, já quando estava casada e como disse, com a “família formada”.

D. Arminda comenta que, há anos, não pensava em estudar. Mas, graças ao incentivo de algumas vizinhas que voltaram aos estudos e comentaram a respeito de quão boa era a escola, a vontade de estudar despertou em seu coração. Vontade esta que foi nutrida pelo marido, que lhe mostrou a necessidade de aprender a ler para estudar a Bíblia, já que há um bom tempo são religiosos e freqüentam uma Igreja Evangélica.

Confessa que, inicialmente, sentia vergonha ao ir à escola, devido à idade avançada, mas afirma que agora se sente feliz por estar num lugar onde pode se

desprender um pouco dos “serviços e das preocupações de casa”, os quais cita: limpar a casa, lavar louça, roupas. Hoje diz que se interessa, também, por outras coisas como a lição da escola e que tem um lugar diferente pra ir, onde pode aprender coisas novas. Entre essas coisas, considera como a mais importante o aprendizado da leitura e escrita.

Sobre esse aprendizado, ou seja, com relação à prática da leitura e escrita, enquanto prática cotidiana, Dona Arminda comenta que tem tido muita dificuldade em “juntar as palavras (sílabas) na hora de ler sozinha”. Mas nem por isso deixa de ter contato com material de escrita. Em sua casa, sempre têm o que chama de “material da Igreja”, que se apresenta em forma de revistas e folhetos, os quais faz questão de manter a assinatura paga anualmente. Material que chega até sua casa quinzenalmente, via correio.

Ao ser questionada a respeito do conteúdo desse material de escrita, Dona Arminda exclama: “Ah, tem muita coisa boa! Fala sobre o bem e sobre as coisas da Igreja!” E sobre essas publicações, Dona Arminda tem muitas informações. Sabe quem são os autores, o nome da revista, inclusive, comenta que sempre está mudando o assunto e o título do jornal que recebe. Por ainda estar no estágio inicial de aprendizado e não dominar a leitura, Dona Arminda toma conhecimento do conteúdo das publicações por meio do marido que, em voz alta, sempre lê as revistas e também procura ajudá-la em seu aprendizado. Da mesma forma, toma conhecimento do assunto das cartas que recebe de parentes e amigos. A maneira encontrada por Dona Arminda para se comunicar por meio de cartas, até o momento, é oral; após a leitura das cartas realizadas pelo marido ou filho, ela vai ditando a “resposta”, que será escrita por um deles.

A essa altura, imaginei a dificuldade que Dona Arminda deveria ter ao realizar compras, pelo estágio de aprendizado que se encontra. Fiquei surpresa ao saber que Dona Arminda, muitas vezes, realiza compras sozinha e nunca erra na escolha do arroz e outros produtos de sua preferência. Mas como isso? Seria pela identificação com os símbolos, desenhos presentes nas embalagens dos produtos? Dona Arminda afirma que o desenho e a cor realmente ajudam na identificação dos produtos. Conta que compra o macarrão da marca “Galo”, graças ao desenho do galo presente na embalagem. Mas que compraria o mesmo arroz “Bom Prato” ou “Camil” caso a embalagem mudasse de cor ou o símbolo, isto porque já está “acostumada com a letra destes produtos”.

Imagens realmente significativas para Dona Arminda e que de certa forma chamam sua atenção, são as fotos dos milagres realizados na Igreja, que sempre estão nas revistas que assina. Essas fazem questão de rever e comentar os detalhes que considera importante, como a fé e as maravilhas que Deus realiza.

Em busca de verificar algum tipo de relação que Dona Arminda pode ir construindo no decorrer de sua vida com a História, pedi que ela contasse algo importante que tenha acontecido em sua vida.

Dona Arminda recordou com alegria a formatura de sua netinha que terminou há pouco tempo o “parquinho”. Quanto a fatos um pouco mais distantes no tempo, Dona Arminda se lembra de um acidente ocorrido com seu filho, há 23 anos. Algo que a marcou muito, pois pensava que seu filho não poderia mais andar depois do ocorrido.

Ao ser questionada sobre o que aconteceu de mais importante na História do Brasil, Dona Arminda ficou pensativa, voltou a demonstrar aquele olhar distante, como se buscasse encontrar em algum lugar, algo que a ajudasse a lembrar. Após alguns instantes em silêncio, veio, em meio a sorrisos que quebraram a sua mudez momentânea, a seguinte resposta: “Acho que foi o último jogo do Brasil”. Algo que a marcou pelo fato do time brasileiro ter perdido e saído da Copa Mundial de Futebol. Este acontecimento, Dona Arminda considera triste. Pouco depois, continuou: “Foi também quando mudei de Minas pra cá, eu tinha uns 17 anos, vim direto pra Limeira.” A partir dessa mudança, muita coisa aconteceu na vida de Dona Arminda, segundo conta, “coisas boas e ruins” as quais, no momento, prefere não comentar, pois “foi tanta coisa” que a “memória não lembraria, de imediato, de tudo”, ao mesmo tempo em que afirma, que o “mais importante é estar aqui com saúde”.

3. História da mulher do bolo de letras

E por mais algum tempo, me coloco a dialogar, na busca de histórias, retratos e leituras que, de alguma maneira realizo, ao passo que escuto as diversas vozes do “narrador”. Nesse momento, a figura do narrador presente, apresenta alguns traços comuns e outros diferentes dos sujeitos que até então estiveram em minha companhia. Sentada em minha frente está, ao contrário das outras senhoras que no mesmo local estiveram, uma pessoa jovem, de 37 anos, de espírito um pouco mais

reservado, quieto, que, ao que me parece, buscou manter durante nossa conversa, com certo ar de desconfiança no olhar.

Uma particularidade em sua vida se assemelha à História de muitos de nossos sujeitos da pesquisa: o fato de sua trajetória de vida e escolar ser marcada pela mudança e descontinuidade, respectivamente. Assim como muitos, teve que deixar por algumas vezes, a educação escolar de lado, devido às suas próprias condições de vida e de trabalho, voltando aos bancos escolares muito tempo depois em busca do aprendizado que não obteve em outra época. Por isso **Ana** aponta como principal motivo que a levou a voltar aos estudos: “aprender a ler”. Aprendizado que considera essencial, pois afirma que “pra tudo precisa ler, pra saber um lugar diferente em que está, pra tirar carta, arrumar um emprego melhor”.

O contato que tem com materiais de escrita se remete a livros escolares que recebe da própria escola em que estuda e a um livro que considera muito especial: um livro de receitas que sua filha ganhou em um curso ministrado por uma empresa alimentícia. Todo mês recebe, via correio, um exemplar desse tipo livro. Embora não tenha conhecimento sobre quem são os autores dos livros que possui, admite que utiliza muito em sua casa os livros de receita, receitas que são lidas, em voz alta, pela sua filha.

Ana afirma que reconhece a marca preferida dos produtos que compra em supermercado pela letra: “já guardei na cabeça o nome pelas letras”. Uma outra característica comum aos outros sujeitos da pesquisa, é o conhecimento que Ana tem das operações matemáticas mais simples, o que a auxilia na realização de compras, de maneira independente.

Com relação aos conhecimentos que Ana pode ir construindo no decorrer de sua vida com a História, pude perceber que estes conciliam marcos importantes de sua própria História de vida a fatos recentes e histórias que ouviu na escola, histórias que vão desde acontecimentos importantes a biografia de pessoas ilustres da cidade. Como acontecimento que marcou diretamente sua vida, Ana cita o nascimento de seu filho. Um grande momento, pois queria muito “ter um menino”.

Quanto a acontecimentos que marcaram indiretamente sua vida, Ana comenta sobre a eleição do atual presidente como algo importante para sua vida: “Querida que o Lula ganhasse para presidente e ele ganhou”.

Em relação à História, Ana já havia ouvido falar sobre a “disciplina” na escola. Embora afirme não saber o que é História, comenta sobre o que ouve na escola

sobre aquilo que acredita ser aula de História: “a do ribeirão Tatu (em referência as obras de canalização do ribeirão que corta a parte baixa da cidade de Limeira/SP), a que está no livro da escola e a História da escola contada pela professora”.

Quando questionei se estudar História é falar de coisas novas ou antigas, fiquei surpresa com sua resposta, que trouxe a relação passado-presente dos fatos: “Novas e antigas. Da mulher patrona da escola que já morreu, agora, do rio Tatu que estão trabalhando lá, é coisa nova. É importante saber as duas coisas, né!”.

4. Histórias que se inter cruzam na mesma estrada: o encontro com Caminho Suave, lendas e histórias de vida.

Esse momento das entrevistas foi bem interessante. Chego à sala de aula e convido aos alunos perguntando quem estaria disposta/o a colaborar com a pesquisa. Dois alunos se apresentam e sugerem conversar, juntos, com a pesquisadora. A idéia me chamou a atenção e, dessa maneira, procedemos à entrevista que foi realizada simultaneamente com uma senhora de 56 anos, de bonitos traços, comunicativa e que se expressa bem, que tomou um assento próximo a um senhor, com 53 anos de idade, de cabelos brancos como a neve, simpático, uma pessoa simples em seu modo de falar e de se portar.

Começo por traçar um pequeno panorama das trajetórias de vida desses sujeitos envolvidos na pesquisa.

Dona Maria, uma das mineiras da turma, freqüentou a escola por um tempo tendo que abandonar seus estudos ainda criança, para trabalhar e poder ajudar sua mãe separada do marido e com oito crianças para criar. Dona Maria pôde retornar à escola somente muito tempo depois, já na fase adulta, com o objetivo de cursar uma universidade e se tornar uma advogada. Disse que para sua vida pessoal é muito importante estudar para “aprender a ler, escrever e ser mais inteligente, pra ninguém me passar a perna”.

Senhor Antonio também faz parte do grupo dos migrantes da turma. Nunca freqüentou uma escola. Sempre teve que trabalhar, desde cedo, na lavoura. Além do mais, segundo informa, a escola ficava muito longe de sua casa. Atualmente, trabalha com recolhimento e separação de material reciclável e diz que voltou a estudar para melhorar sua leitura da Bíblia, saber ler placas de ruas, a escrita e numeração de ônibus e ainda espera que o aprendizado da leitura possa ajudá-lo

naquilo que faz e que afirma continuar fazendo com satisfação: separar peças de material reciclável.

Após essas pequenas considerações acerca das trajetórias de vida de Dona Maria e Sr. Antonio, passo a apresentar alguns pontos que destaco da entrevista realizada com ambos.

Com relação ao contato que têm com material de escrita, Dona Maria descreve com alguns detalhes as publicações que tem sua casa: jornais, especifica “Gazeta de Limeira” a Bíblia e revistas, citando a “Contigo” como uma de suas preferidas, pois gosta de ver as “fofocas e saber sobre a vida dos artistas”. Já Sr. Antonio, além de jornais, revistas, a Bíblia, possui em sua casa um material que considera precioso: a cartilha *Caminho Suave*, que encontrou jogada na rua e, desde então, faz questão de sempre carregar em sua bolsa. Cartilha que traz boas recordações e que, de certa forma, o remete a uma relação de afeto, pois foi a mesma com que sua irmã mais velha, quando criança, estudou e que por ela tentou, por algumas vezes, ensiná-lo a ler.

Algo que me chamou atenção foi o fato de que tanto o Sr. Antonio como Dona Maria não guardam todo material de escrita que chega até as suas mãos. Preservam apenas aqueles que realmente têm alguma importância, como a Bíblia, revistas, um livro de medicina e a cartilha *Caminho Suave*. Os jornais são totalmente dispensáveis tanto por Dona Maria quanto pelo Sr. Antonio que não fazem a menor questão de guardar este tipo de material, os quais, segundo afirmam, para eles não assume importância, pois logo a notícia fica “velha”.

Embora ainda não tenham total domínio da leitura, ambos procuram ler o material de escrita que possuem, em especial a Bíblia, a qual folheiam, tentam “decifrar” as palavras e entender, de alguma forma, o que está ali escrito. Leitura que é feita também na escola bíblica da Igreja que freqüentam.

Quanto ao fato de receberem e se corresponderem por meio de cartas, Dona Maria diz receber cartas apenas de um filho que mora no Paraná. Analisa que hoje em dia é muito mais fácil conversar por telefone ou pela internet, meios de comunicação mais utilizados por ela. Quando chega a responder alguma de suas correspondências, é por meio de sua filha que escreve as cartas que ela mesma vai ditando. Já o Sr. Antonio afirma não receber e nem enviar nenhum tipo de correspondência. O contato que tem com pessoas de sua família que moram em outras cidades, é feito exclusivamente por telefone.

A pergunta sobre a forma com que se correspondem com amigos e pessoas de sua família, fez Sr. Antonio lembrar-se de alguns acontecimentos tristes que recentemente marcaram sua vida, como a morte de uma sobrinha e a prisão de um irmão dada por um roubo de trinta caixas de cerveja. Fatos que narrou com tristeza no olhar e nas palavras, por sentir o fato de não poder ter feito nada para evitar o que acontecera a estes familiares. O mesmo se dá com Dona Maria, que recorda como fatos que marcaram sua vida: a morte de sua mãe, a ida da neta para a Itália e um momento que considera feliz: o nascimento de seus filhos.

Quanto ao conhecimento daquilo que vêm a ser considerado por eles como História, os sujeitos da pesquisa disseram que há, atualmente, na escola uma matéria chamada História. No entanto, quando questionados sobre o que conhecem, sabem ou aprenderam em História, afirmaram não se lembrar de qualquer coisa que tenham visto na escola sobre esta disciplina, ou em momentos anteriores de suas vidas.

No momento atual, quando a professora fala que haverá aula de História, de imediato, Dona Maria diz imaginar que será tratada alguma coisa que a professora anotou na lousa em sala de aula. Nesse instante cita, também, a visita que receberam na escola de uma senhorinha muito famosa na região que foi até lá contar suas experiências e sua História de vida, escrita em um livro que publicou e doou aos alunos. A esta informação, Dona Maria define e busca relacionar o que, em sua opinião, seria História, quando diz: “Acho que História é isso aí. Ela contou tudo da vida dela. Quando veio pra Limeira, ela falou do centro da cidade tinha carro de boi, fogão de lenha. Falou também da comida da época. Eu acho que isso aí é História”.

Por outro lado, Sr. Antonio, comenta que é muito importante saber como tratar as pessoas, “nunca tratá-las mal e assim ter sempre amigos”.

Quanto a acontecimentos importantes na História do Brasil, tanto Dona Maria como Sr. Antonio citam fatos conhecidos e comumente estudados na escola: a libertação dos escravos e o descobrimento do Brasil, respectivamente. Para Sr. Antonio, a História do descobrimento é uma História muito importante, que sempre é contada pelo filho, que está na quinta série. Já Dona Maria, acredita que a escravidão foi algo muito triste, pois os escravos sofriam muito. Assim, a libertação representou uma vitória para aquele povo que tanto sofreu.

Com relação à outra “História”, aquela contada muitas vezes por pais, avós e bisavós, tanto Dona Maria como Sr. Antonio acreditam que muitas das histórias que ouviram não passam de lendas, como citado por Dona Maria: o chapeuzinho vermelho, saci, mula sem-cabeça, histórias que serviam para passar o tempo, em volta da fogueira. Histórias que para Dona Maria e Sr. Antonio eram acreditadas por conta do povo que, de acordo com o que pensam, “era tão ingênuo que era capaz de acreditar que jogar sal no vento, acabaria com a chuva”.

Ao término dos cinco relatos narrados por estes sujeitos tão especiais, vêm a minha memória as diversas narrativas na qual o autor Ítalo Calvino em suas histórias contadas na obra *O castelo dos destinos cruzados* (1991) se envolveu. Impossível não terminar a análise das narrativas deste texto, ora obra inacabada, com a sensação descrita por este autor no momento em que se colocou a narrar a História dos personagens que, por obra “do destino”, se encontraram reunidos num suposta taverna. Em cada História narrada, Ítalo Calvino utilizando-se de um simples jogo de cartas de tarô, “embaralhou” o destino dos personagens e multiplicou o significado das histórias, formando como que uma espécie de quadrado mágico, o mesmo quadrado em que me encontro agora, citado por ele:

O quadrado agora se encontra inteiramente recoberto de cartas de tarô e de histórias. As cartas do maço estão todas à mostra sobre a mesa. E a minha história onde está? Não consigo distingui-la entre as outras, tão intrincado se tornou seu entrelaçamento simultâneo. De fato, a tarefa de decifrar as histórias uma por uma fez-me negligenciar até aqui a peculiaridade mais saliente de nosso modo de narrar, ou seja, que cada relato ocorre ao encontro de outro relato.(CALVINO, 1991, p.63)

É essa a sensação que sinto após ter ouvido a voz dos narradores: a de que a minha História se entrecruza e, também, de certo modo, faz parte das outras histórias. Portanto, nada mais verdadeiro do que as palavras de Ítalo Calvino ao mencionar que “cada relato ocorre ao encontro de outro relato”. É dessa maneira que percebo o meu reencontro com a História neste trabalho, mais do que as Histórias lidas, sinto as experiências vivenciadas por meio das histórias ouvidas, as quais procurei decifrar a partir do momento em que me convidam a mergulhar na encruzilhada das diversas possibilidades de narração e da existência; narrativas que vão compondo os múltiplos olhares que tenho procurado obter acerca da História.

Algumas considerações... históricas... talvez...

História, estória, infinitas “histórias”...

Com estas palavras apresentei esta pesquisa e são também as mesmas que vêm à minha mente nos momentos finais deste trabalho.

Durante o percurso de realização do estudo, tantos foram os encontros e as tentativas na busca em entender o significado dessas palavras. Fatos reais? Fantasias? Histórias e mais Histórias e pouco a pouco, a palavra “estória” foi quase que desaparecendo no entrelaçamento com a História.

Carregando por anos, em minha “mochila mental”, todas as histórias que ouvia de minhas avós, na infância, pude ir, pouco a pouco, seguindo os passos deixados por muitos historiadores ao encontro com a História. Tal como Sherlock Holmes, atenta às pistas e indícios, caminhei em busca da “verdade”. Onde estaria a História verdadeira? Estaria nos livros? Busquei-os incansavelmente, porém não encontrei todas as provas necessárias que pudessem responder aos meus questionamentos. Uma primeira pista, levantada no caminho que percorreram vários autores, com os quais tive contato, foram as fontes históricas. Inicialmente pude definir como sendo tudo o que permite reconstituir os acontecimentos e formas de vida do passado. Mas o que poderiam ser essas fontes? A partir de meus questionamentos iniciais pude chegar a um outro indício: às fontes imateriais, aqueles vestígios que sobrevivem nas sociedades e que são detectáveis em suas tradições, costumes, lendas, ritos e folclore. Logo imaginei que estes “sinais” pudessem me indicar o “lugar” em que encontraria resposta as minhas inquietações. Porém, como chegar até este lugar?

Após algumas investigações, já tinha delineado o caminho a percorrer. Como professora de História, com o intuito de ajudar os alunos, com maiores dificuldades em ler e escrever, a compreender a História, pensei que pudesse encontrar entre os próprios alunos, novas pistas que indicassem o encontro possível com a História. A possibilidade de que tal encontro ocorresse por este caminho ampliou-se a partir do momento que entrei em contato com uma turma de alunos com características bem particulares: pessoas adultas que se encontravam em nível de alfabetização, em uma classe de Educação de Jovens e Adultos. Pessoas que após um bom tempo longe dos bancos escolares, voltaram à escola em busca do aprendizado que não obtiveram em outro momento. Muitos estão ali, na mesma escola e na mesma turma

há anos, com o objetivo de aprender a ler e escrever. Enquanto estavam ali, dentro dos muros escolares, retomando a experiência escolar sistematizada, pude perceber pelas trajetórias de vida e escolares destes alunos, algumas vivências e experiências construídas também fora do ambiente escolar; experiências que, aos poucos, tornar-se-iam significativas naquilo que vinha postulando como saberes históricos.

De forma que continuei o trajeto, mas dessa vez acompanhada por alguns alunos que aceitaram trilhar comigo a aventura do “descobrimento”. Nesse percurso, novas histórias se fizeram ouvidas e vividas. Personagens mortos, voltaram a viver como a rerepresentação de uma vida, mas não de uma vida qualquer, que foi de repente, contada em um filme que fora assistido várias vezes. Não. Personagens ganharam “vida”, que se fez presente nos diálogos, na reconstituição das histórias, pelas lembranças guardadas há muito tempo na memória. Lembranças de um tempo vivido e que passa a ser revivido no instante em que pesquisadora e sujeitos compartilham experiências pelo narrar. Percebe-se isso quando é realizada a “ressurreição” do grande personagem histórico Getúlio Vargas. Logo Getúlio, que me parecia tão íntimo nos momentos em que ministrava aulas de História; História que passa a ser revisitada a partir do momento em que novos fatos sobre sua vida vêm à tona, por meio do relato de D. Lazineira. E o que pensar das histórias sobre Getúlio Vargas contidas nos livros de História?

Volto novamente ao ofício de Sherlock Holmes. E é neste ofício que me encontro, tal como Carlo Ginzburg em *Os queijos e os vermes (1987)* diante de uma nova História que se constrói a partir da leitura. Leitura que foi assumindo um sentido amplo, significando não apenas o simples ato de ler, antes, uma prática que vai adquirindo amplo contorno à medida que passa da leitura da palavra escrita para a leitura de mundo.

Foi nessa direção que caminhei, tentando decifrar os enigmas contidos nas entrelinhas das histórias a mim narradas pelos sujeitos dessa pesquisa. Mistério que durante um bom tempo, ficou à espera de um momento, um momento único para que pudesse ser enfim descoberto. É nesse momento que se encontram todos os personagens, pessoas simples, relatadas nos “causos” que gostava tanto de ouvir, caminhando lado a lado, como que de mãos dadas, com os sujeitos ilustres de nossa História.

Sinto-me como se fosse aos poucos me desnovelando daquele imenso emaranhado de fios que conduziam a minha prática docente. Não que não exista mais linhas ou fios a serem puxados. Antes, os fios que foram puxados, se constituíram em um grande tecido sendo, pouco a pouco, emoldurado pela tessitura da História.

Mais do que encontrar a verdade, o compartilhar diferentes experiências me colocou frente a frente com a História, de diversas maneiras: nas narrativas, nas leituras, nos gestos e nos olhares: ora lacrimejante, ora afoito, em busca das lembranças que reviviam ali: sujeitos e pesquisadora, como se por um momento, único e irrepetível, estivéssemos a dançar a valsa com o filho de Getúlio ou a debruçar-nos sobre o bê-á-bá da velha e conhecida Cartilha *Caminho Suave!*

Horas se passaram desde o primeiro relato. Pergunto-me: Quantos livros deveriam existir para que se pudesse conhecer todas essas Histórias? Histórias da vida real que compõem toda a História que tenho buscado há anos. Uma História que se apresentou de tantas maneiras, tão distante, mas que sempre esteve tão perto de mim. E quantas outras histórias não devem, por aí, existir, prontas a se constituírem como parte desse imenso emaranhado?

Todas as pistas me levaram a um único lugar: a História que, nesse instante, caminha por veredas, emaranhando-se com a Cultura; o sentido da Cultura que busco em que Clifford Geertz (1989, p.15) como “uma das teias de significados que o homem mesmo teceu”. De maneira que a cultura passa a ser utilizada ao lado da História, como uma das formas encontradas pelos homens para explicar o mundo de maneira simbólica. E são justamente nestas explicações, ou seja, nos discursos e narrativas, é que pude resgatar os sentidos que os sujeitos da pesquisa conferem ao mundo, vestindo a aparente velha História, com uma roupagem totalmente nova, trazendo o passado, como reinvenção que se constrói na contemporaneidade.

Ao direcionar o meu olhar para o trabalho realizado, percebo a importância que a leitura e a escrita assumem na vida das pessoas. Mais do que habilidades, a leitura e a escrita se apresentam, também, como uma forma de estabelecer significado sobre o mundo em que estas pessoas vivem. Significado este, diretamente ligado à História, àquela que pode ser lida nos livros, na medida em que, tanto a leitura e a escrita assim como os saberes históricos se relacionam com

a compreensão que os indivíduos realizam acerca da experiência humana em diversos tempos e lugares e assim podem perceber a forma como os diversos sujeitos e grupos sociais viveram e pensaram suas vidas.

A este respeito, é importante destacar, por exemplo, a narrativa de D. Lazinha. Uma senhora, que busca por meio do aprendizado da leitura, inserir-se no mundo em que vive. Para ela, a leitura “vale ouro”, tanto que no esforço de “garimpar” tal “metal precioso”, D. Lazinha voltou a escola, já em idade avançada, em busca do sonho que constantemente envolve sua mente: o domínio da leitura e com este, poder se tornar uma secretária, profissão que escolheu pelo fato de que poderia estar em contato constante com materiais de escrita. Este valor atribuído por ela à leitura, é ainda mais notável, a partir do momento em que procura preservar todos os documentos escritos e “papéis” importantes que recebe.

O significado que a leitura e a escrita assumem, para os sujeitos, demonstra, ainda, um outro campo que se abre para análise: o campo das sensibilidades, núcleo primário de percepção e tradução da experiência humana no mundo, pelas quais indivíduos e grupos se dão a perceber por meio das emoções e dos sentidos. Posso citar, como exemplo, no relato de D. Arminda, a fé. Para D. Arminda a leitura e a escrita passam a ter significado para o seu mundo na medida em que possibilita que tenha acesso ao conhecimento dos materiais escritos que a Igreja, à qual pertence, publica. E, mesmo não tendo domínio da leitura, ao observar as fotos dos jornais religiosos, D. Arminda consegue “decifrar” milagres e até ler, nas entrelinhas, o texto que acompanha a imagem. Imagens que ganham vida, também em outro momento, quando chega ao supermercado para realizar compras e escolhe seus produtos preferidos.

Já, Ana, mantém uma relação prática com a leitura e a escrita. Leitura que lhe serve de aporte no momento em que busca entender o que está escrito em seu livro de receitas.

Significado pessoal também é o que D. Maria e Sr. Antonio remetem, em suas práticas de leitura, quando buscam o domínio da leitura da palavra escrita, para entender o que está escrito nas publicações que possuem e fazem questão de preservar.

Quanto à leitura e escrita, e sua relação com os saberes históricos, pode-se observar que a História, para essas pessoas, difere daquela que está nos livros e se aprende na escola, sendo construída, principalmente, a partir de suas vivências e

experiências, as quais se apresentaram em forma de narrativas de acontecimentos que reviveram na memória.

É a partir da experiência histórica pessoal construída por cada um, que se resgatam emoções, sentimentos, idéias, temores ou desejos; especialmente, se resgatam saberes, possibilitando aos sujeitos traduzir o conjunto de significações; especialmente, significações históricas, construído sobre e no mundo em que vivem.

À professora de História, dessa travessia por tão instigantes reflexões a que não se furtou em nenhum momento, fica o desafio de inventar outros, novos, caminhos para... o ensino da História.

O horizonte está aberto.

Referências

ARIÉS, Philippe. O Tempo da História. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

BACZKO, Bronislaw. Imaginação Social. **Enciclopédia Einaudi**. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, Editora Portuguesa, v. 1, p. 403- 450, 1985.

BENJAMIN, Walter. Obras escolhidas: Magia e Técnica. Arte e Política. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BLOCH, Marc. Apologia da História ou O Ofício do Historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BORGES, Vavy Pacheco. O que é História. São Paulo: Brasiliense, 1991.

BOURDÉ, Guy; MARTIN, Hervé. As Escolas Históricas. Lisboa: Éditions du Seuil, 1983.

BURKE, Peter. A Escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da historiografia. São Paulo: FEU, 1997.

_____. A Escrita da História: Novas Perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

_____. O que é História Cultural. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2005.

CALVINO, Ítalo. O Castelo dos Destinos Cruzados. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

CAMARGO, Maria R. M, MAZZA, Débora, SALLES, Leila M. F. Escolarização Tardia de Homens e Mulheres Trabalhadores: reconstruindo trajetórias escolares e ocupacionais. **Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação/UNICAMP**. V.13, n.2 (38). p.127-142, maio/ago. 2002.

CERTEAU, Michel de. A Escrita da História. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

CHARLOT, Bernard. Ensinar, Formar: lógica dos discursos constituídos e a lógica das práticas. **Educação em debate**. São Paulo, nº. 41, pp.89-99, 2001.

CHARTIER, Roger. A História Cultural: entre Práticas e Representações. Lisboa: Difel, 1990.

_____. Cultura Escrita, Literatura e História. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

DOSSE, François. A História em Migalhas. São Paulo: Editora Ensaio: Campinas, 1992.

ECO, Umberto. Mentiras que Parecem Verdades. São Paulo: Summus, 1980.

FALCON, Francisco José Calazans. História Cultural e História da Educação. **Revista Brasileira de Educação** v.11 n.32 maio/ago. 2006.

FEBVRE, Lucien; MARTIN, Henry-Jean. O Aparecimento do Livro. São Paulo: Unesp; Hucitec, 1992.

FREIRE, Paulo. A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1984.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção e COSTA, Sérgio Roberto, (org.) Leitura e Escrita na Formação de Professores. Juiz de Fora: UFJF, 2002.

GEERTZ, Clifford. A Interpretação das Culturas. Editora Guanabara Koogan, 1989.

GINZBURG, Carlo. A Micro-História e Outros Ensaios. Lisboa: Difel, 1989.

_____. Mitos, Emblemas, Sinais: Morfologia e História. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

_____. O Queijo e os Vermes. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

LAJOLO, Marisa. Do Mundo da Leitura para a Leitura do Mundo. São Paulo: Ática, 1993.

LAROSSA, Jorge. Uma Lengua para la Conversación. **Leitura: Teoria e Prática/Associação de Leitura do Brasil** ano 23, nº. 44, março 2005.

_____. Notas sobre Experiência e o Saber da Experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas: Autores Associados, nº. 19, p.20-28, Jan./Abr. 2002.

LE GOFF, Jacques. A História Nova. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

MAFFESOLI, Michel. O Imaginário é uma Realidade. **Revista Famecos**. Porto Alegre, n. 15 pp.74-82, agosto. 2001.]

MARTINS, Maria Helena. Formação do Leitor em Múltiplas Linguagens. **Revista Tema**. São Paulo, n.27/29, pp.266-275, dez.1996.

MAUSS, Marcel. *Représentations Collectives et Diversité des Civilisations*. Paris, 1969.

MICHELET, Jules. História da Revolução Francesa: da Queda da Bastilha à Festa da Federação. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

MOLINA, Olga. Quem Engana Quem: Professor x Livro Didático. 2ª edição. Campinas: Papyrus Editora, 1988.

NETO, Nilda Guimarães Alves Vargas. O Cotidiano do Livro Didático na Escola: a Articulação do Conteúdo e do Método nos Livros Didáticos. Rio de Janeiro: INEP, 1986.

NEVES, Maria Aparecida Mamede. Ensinando e Aprendendo História. São Paulo: EPU, 1985.

NOSELLA, Maria de Lourdes Chagas Deiró. As Belas Mentiras: a Ideologia Subjacente aos Textos Didáticos. São Paulo: Moraes, 1981.

NUNES, Clarice e CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Historiografia da Educação e Fontes. **Cadernos Anped**. n. 5, set/1993, p.06-65.

PÁDUA, Josiane Soares de Faria. **Telecurso: Estudo sobre uma proposta de ensino à distância**. Franca, 2000. Trabalho de Graduação. Departamento de História. Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade Estadual Paulista.

PANOFSKY, Erwin. Significado das Artes Visuais. São Paulo: Perspectiva, 1979, 2ª edição.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. História e História Cultural. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. História da Filosofia. São Paulo: Editora Paulus, 2003.

RICOEUR, Paul. Tempo e Narrativa I. Campinas: Papirus, 1994.

ROSSI, Vera Lúcia Sabongi; ZAMBONI, Ernesta (orgs). Quanto Tempo o Tempo Tem! Campinas, SP: Editora Alínea, 2003.

SILVA, Célia Maria de Arnaldo Silva; ZILBERMAN, Regina. (coordenadoras). Leitura, Escola e Sociedade. São Paulo: FDE, 1992.

TAVARES, A. de Lyra. Aristides Lobo e a República. Rio de Janeiro: vol.205 da **Coleção Documentos Brasileiros**, 1987, pp. 26 e 27.

THOMPSON, Edward. A Formação da Classe Trabalhadora na Inglaterra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

TREVIZAN, Zizi. A Leitura e a Construção da Escrita no Ensino Básico. **Revista Tema**. São Paulo, n.27/29, pp.174-191, dez.1996.

WEBER, Max. A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo. São Paulo: Pioneira Editora, 1967.

VAINFAS, Ronaldo. História das mentalidades e História Cultural. **Domínios da História. Ensaios de Teoria e Metodologia** (C. F. Cardoso & R. Vainfas, org.), pp. 127-162, Rio de Janeiro, Ed. Campus, 1997.

VEYNE, Paul. Como se Escreve a História. Lisboa: Éditions du Seuil, 1971.

ANEXO A – Modelo do questionário utilizado na pesquisa com os alunos em EJA.

QUESTIONÁRIO ORGANIZADO PARA UMA TURMA DE EJA

OBJETIVO: fazer um diagnóstico sobre as práticas de leitura, escrita e conhecimentos históricos com alunos em classes de Educação de Jovens e Adultos.
INFORMAÇÕES RELEVANTES: levantamento de dados para uma caracterização sócio-econômica, da escolarização e das práticas de ler e escrever cotidianas.

ORIENTAÇÕES QUANTO AO PREENCHIMENTO:

- Leia com atenção todas as questões.
- Assinale com um **X** todas as questões alternativas.
- É muito importante que você responda todas as questões, sem deixar nenhuma em branco.
- Este é um questionário, cujos fins visam um diagnóstico sobre práticas de escrita, leitura e conhecimentos históricos, e as informações são confidenciais.

IDENTIFICAÇÃO

Grau: _____

Nome: _____

Cidade: _____ Bairro: _____

Escola: _____

Horário de funcionamento (dia e hora): _____

Sexo:

() Feminino () Masculino

Qual a sua idade? : _____

Qual o seu estado civil?

() Solteiro () Casado

() Outros: _____

Tem filhos?

() Sim Quantos: _____

() Não

Nome e idade dos filhos:

Cidade onde nasceu: _____ Estado do país: _____

1ª. PARTE

Profissão e escolaridade do pai e da mãe:

PAI: _____

MÃE: _____

Quantas pessoas moram na casa? _____

Número de pessoas que trabalham na família? _____

Renda total da família? _____

Quantas pessoas vivem da renda familiar? _____

Sua família mora em casa própria (ou apartamento)?

 própria alugada cedida

A casa onde você mora têm?

Água encanada Sim NãoRuas asfaltadas Sim NãoLuz elétrica Sim NãoEsgoto Sim Não

Número de cômodos da casa? _____

Descreva os cômodos da sua casa.

Quais os produtos abaixo relacionados que existem em sua casa?

 Geladeira Aparelho de som Vídeo Televisão Telefone Máquina de lavar roupa Microondas Fogão máquina de lavar louça Computador

Sua família possui automóvel?

 Não Sim. Modelo: _____ Ano: _____

Você utiliza algum meio de transporte para ir à empresa ou escola?

 Não vou a pé. Sim, qual: Bicicleta Moto/ Móbilete Carro Ônibus Outros: _____

TRABALHO

Com que idade começou a trabalhar? _____

Qual o tipo de trabalho você faz hoje?

Quantas horas trabalha? _____

Qual é o local ou empresa em que trabalha?

Qual o cargo (ou função) você ocupa atualmente?

Quanto ganha mensalmente? _____

Você faz horas extras?

() Não

() Sim: Quanto recebe por estas horas? _____

Quais foram seus empregos anteriores?

Descreva cada um deles, tempo que permaneceu no emprego e por que saiu?

Local

Tempo

Por que saiu

Em sua opinião ser homem ou mulher interfere no trabalho? Em que aspecto?

ESCOLA

Você já freqüentou alguma escola? () Sim () Não

Em que cidade? _____

Quais as séries que você freqüentou? Em que ano? Que idade tinha?

Série	Ano	Idade	Cidade
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____

Fale dois ou três motivos que levaram você a parar de estudar naquela época.

Em que série você interrompeu seus estudos? _____

Por que interrompeu seus estudos?

Quantas vezes você voltou a estudar e interrompeu? _____

Descreva cada uma delas.

Por que você voltou a estudar?

O que você espera que esta volta ao estudo traga para sua

vida profissional _____

pessoal

O que mudou na sua vida por ter voltado a estudar?

na vida profissional

na vida pessoal

Ao terminar este grau de ensino, você pretende continuar estudando?

Sim

Não

Por qual motivo? _____

Em sua opinião, ser homem ou mulher interfere nos estudos?

Fale dois ou três motivos que levaram você a voltar a estudar.

O que você vem gostando mais de estudar?

No seu estudo atualmente, o que você estuda com maior interesse?

Qual parte do estudo vem apresentando maior dificuldade para você?

Quais matérias você gosta mais?

Português História

Matemática Ciências

Geografia Arte

Outros: _____

Quais matérias você menos gosta?

Português História

Geografia Matemática

Ciências Arte

Outros: _____

Ao terminar esta etapa de estudos, você pretende continuar:

Só estudando

Só trabalhando

Estudando e trabalhando

Não pretendo continuar estudando

Ao terminar o ensino fundamental Ciclo II, você pretende continuar estudando?

Sim

Não

Se sim, pretende dar prosseguimento aos seus estudos em outros níveis como ensino médio, curso superior ou técnico? Que tipo de curso superior ou técnico pretende fazer?

O que mais motivou você voltar a estudar? Enumere pela importância.

- () Influência dos pais
- () Influência dos amigos
- () Boa remuneração
- () Status social
- () Amplo campo de trabalho
- () Preparação para o vestibular
- () Incentivo de pessoas da família
- () Outros: _____

Você recebeu algum tipo de informação sobre os diferentes tipos de ensino superior existentes?

- () Não
- () Sim. Através de que meio:
 - () da própria escola () do trabalho
 - () da família () iniciativa própria
 - () outros: _____

Você gosta de estar mais informado sobre a profissão que pretende seguir?

- () Não, o que sei é suficiente.
- () Sim.

Onde você busca informações sobre algum curso que tenha vontade de fazer?

Escreva em ordem de preferência, as três profissões que gostaria de exercer:

Primeira: _____

Segunda: _____

Terceira: _____

Descreva as atividades que os profissionais da carreira que escolheu fazem:

2ª. PARTE
SOBRE LEITURA – ESCRITA – CONHECIMENTOS HISTÓRICOS

Que tipo de material de escrita você têm em sua casa?

- () revistas () livros. Que tipo? _____
() jornais () outros: Quais: _____

Que tipo de informação esse material escrito traz para você?

Que programas de televisão, você mais gosta de assistir:

- () novelas () filmes
() noticiários () esportes
() outros: _____

Como você compara e analisa preços de mercadorias num supermercado, por exemplo?

Você escreve ou recebe cartas de parentes, amigos ou conhecidos? Se sim, com que frequência?

- () sim. Quantas por mês/ ano? _____
() não.

Num jornal ou numa revista, o que mais chama sua atenção:

- () imagens diversas, desenhos
() propagandas
() texto escrito - tipo e tamanho da letra
() fotos
() outros: _____

Como você identifica marcas de produtos?

- () pela marca/nome
() pelo símbolo ou desenho
() pela cor
() pelas palavras

Que acontecimento marcou mais sua vida na última semana?

No último mês?

Nos últimos doze meses?

O que você acha mais importante que aconteceu na história do Brasil?

Anexo B - Transcrição das entrevistas

1ª.) Dona Lazineira e pesquisadora.

PE - O que a senhora poderia nos contar sobre a sua primeira experiência/ primeiros anos escolares?

D. L - Tinha muita coisa pra falar. Nós entrávamos lá (em referencia a escola) e achava legal, nem pensava, se tava chovendo, se tava sol, a gente ia lá pra estudar, ver as letras. Tinha uns que era o “e”, o “a”, a palavra que a gente sabia era: a, a gente ficava com as pessoas que sabia ler, a palavra, é então, pra mim uma grande coisa na minha vida.

PE – A senhora tinha quantos anos quando estudou pela primeira vez?

D. L - Eu tinha, acho uns 9 anos e também trabalhava na roça. Eu fui criada na roça!

PE - E como era ir para a escola naquela época?

D. L - A gente ia escondida do meu pai, pra escola, a minha mãe disfarçava, eu sabia que isso era mentir, e não presta mentir, né... então eu falava pro meu pai: nós fomos aprender um pouco. Aí meu pai falava: eu não quero que vocês vão mais pra escola. A gente, naquela época, tinha medo do pai. Nossa! Isso marca pra gente, então eu passei por muitas coisas na vida, fala verdade, passei muitas coisas!

PE - Quanto tempo a senhora chegou a estudar pela primeira vez?

D. L - Naquela época, uns 15 dias, sabe não podia, o meu pai tirou a gente, tirou de uma vez!

PE - Ele falava porque não podia estudar?

D. L - Não era pra aprender mesmo, eu já tava quase namorando, aí eu falava pro pai: eu queria ter um escritório na lavoura pra trabalhar sozinha, pra ajudar o senhor mesmo, né! Aí meu pai falava: “isso é uma loucura filha”! E eu queria estudar mesmo! Eu via as outra moças que vinham com o caminhão de cana, e então elas pegavam e escreviam quanto de melado de cana tinha na usina, né, aí eu falava: será que um dia eu vou saber escrever “melado de cana”, quanto deu, quanto não deu!

PE - E a sua mãe falava o que?

D. L - A minha mãe falava assim: “precisa véio, deixa ela que vá pra escola, não arruma confusão”. Daí meu irmão falou: “deixa pai que eu vou buscar”. Aí o pai falava: “não e não, nem em filho confio”!

PE - A sua mãe sabia ler?

D. L - A minha mãe sabia alguma coisa só, algumas letras, e o meu pai sabia mais que a minha mãe. O meu primo Zé Pascoaleto não sabia a ler também, então a noite, a filha dele, eu e o Zé, tínhamos aula com o João Gullo, que ia a casa pra ensinar a gente. Daí meu pai falava: “se acontecer alguma coisa delas aprender, é com você que vou ter”! Meu pai pensava que a gente ia escrever carta, né!

PE - Quantos anos a senhora tinha quando começou a namorar?

D. L - Ah, eu tinha mais ou menos uns 13 anos, e me casei com 14 anos, porque eu queria descansar do meu pai. O meu namoro foi desse jeito: eu tava baldeando água (eu morava no sítio ainda)... é uma história, eu carregava na cabeça, com um pau com dois baldes de água, que a gente falava “bigolo”, hoje ninguém sabe o que é isso, aí chegou um moço e falou assim: “nossa que dó do se, uma criança com tudo isso de água, eu vou ajudar você”. Daí ele tirou o bigolo de mim e levou pra minha casa. O meu irmão viu, e bateu em mim. O meu pai sabendo disso, disse: “você vai ter de casar com ele!” Eu falei pro meu pai: vou casar com ele por quê? O moço sabendo disso, disse: “Não! Ela é uma criança ainda e eu tenho 23 anos, eu só trouxe o bigolo pra ela, com a maior sinceridade! E nós somos vizinhos, não é isso a causa pra gente casar!” Aí eu não saia de casa mais, só pra trabalhar junto com o meu pai. Olha a minha vida é uma história longa, né! Dá pra fazer um livro!

PE - E vocês chegaram a namorar?

D. L - Sim, mas, só em casa, e meus pais sentavam no meio de nós dois.

PE - E depois, com quantos anos a senhora voltou a estudar?

D. L - Eu voltei a estudar já tinha mais de 50 anos, e foi já em Limeira, na escola na rua de baixo.

PE - Quando a senhora estudou pela segunda vez, já estava casada?

D. L - Sim, já era casada, tinha filhos moços, eu tava com mais ou menos 53 anos.

PE - A senhora continuou ou parou?

D. L - Parei sim e bastante, tinha que trabalhar, mais queria estudar!

PE - Em sua casa, que tipo de material de escrita a senhora tem?

D. L - Eu guardei uma folha escrita à máquina, (fez gestos como que digitasse em um computador) de uma palestra que eu fui ao Cofil, onde eu participo de um grupo da terceira idade.

PE - O que mais a senhora têm em casa, de escrita?

D. L - Eu tenho outros cadernos das outras professoras, eu tenho dó de jogar fora, né! Olha tem um de 1952, outro quando eu tinha 50 anos, quando eu estava aqui em Limeira. Eu vou a todas as palestras da terceira idade, vou pra Campinas, São Paulo, e guardo todos os papéis que eles dão lá. Eu gosto de ver como são as letras. Eu quero ler, quero ler, eu necessito, eu sonho que eu to lendo.

PE - Quando veio para Limeira, a senhora trabalhava?

D. L - Sim! Trabalhei em restaurante, matava frango, peru até leitão! Trabalhei pro Ademar de Barros lá na usina São Jerônimo (em Limeira/SP), ele era o dono da usina, lá eu era copeira, depois cozinheira.

PE - Do material de escrita que a senhora tem em casa, há jornal, livros, revistas?

D. L - Tem sim, o jornal da cidade, o jornal do Nosso Clube.

PE - Como chegou esse material para até a senhora?

D. L - Eu participo do grupo da terceira idade, daí a líder pergunta: quem quer jornal? Daí eu pego, eu olho e guardo. Revista eu tenho da época do Mazzaropi, a gente quando vai pra São Paulo com o pessoal da terceira idade, a gente assiste ao filme do Mazzaropi, é muito legal. Livro eu tenho só de escola e de saúde. A, eu tenho guardado aquela cartilha que a gente usava naquela época, como é o nome mesmo? Ah!!!! A Caminho Suave, tá guardado em casa!

PE - A senhora sabe quem escreveu nessas revistas, jornais e livros?

D. L - Não sei não, posso até perguntar quem escreve.

PE - Como a senhora sabe o que está escrito nesse material?

D. L - Eu peço pra minha filha ou neta ler para mim.

PE - A senhora costuma receber ou escrever carta?

D. L - Recebo sim. Eu tinha uma vizinha, ela se casou e foi embora pro Paraná. De vez em quando ela escreve para mim, daí a minha neta le pra mim. Quando eu mando carta pra ela, a minha neta escreve e eu copio o meu nome e o que a minha neta escreveu pra mim. Recebo também das minhas amigas da terceira idade.

PE - A senhora costuma ir ao supermercado, fazer compra sozinha?

D. L - Eu vou sozinha sim. Eu mesmo faço a compra, eu vou ao Big, eu antes vejo as ofertas, daí eu vou de ônibus até lá.

PE - E pra comprar mercadorias, por exemplo, marca de arroz, feijão, sabão em pó?

D. L - Ah, eu gosto do arroz Marinheiro, um arroz que fica bem soltinho, e também o Prato Bom.

PE - E como que a senhora sabe que é o arroz Marinheiro ou Prato Bom?

D. L - Eu já acostumei, eu já conheço a embalagem, também eu levo um papel escrito as palavras e lá no mercado eu peço pra alguém ler e ver se é o mesmo da embalagem. A e o sabão em pó só uso o Omo!

PE - Como a senhora sabe que o Omo é o Omo?

D. L - Já conheço pelas letras, pela gravação das letras.

PE - Quando a senhora está folheando uma revista ou um jornal, o que mais chama sua atenção?

D. L - Eu olho quando tem mais fotos, desenhos, daí eu fico curiosa no que tá escrito embaixo delas.

PE - As fotos e desenhos ajudam as pessoas entenderem o que está escrito nestes materiais de escrita?

D. L - Dá pra compreender um pouco sim. Quando eu vejo o jornal do Big, eu conheço pelo formato das letras que é Big, e o desenho das mercadorias com os preços.

PE - Então quando a professora passa na lousa a lição, a senhora copia tudo?

D. L - A sim, eu copio toda a lição, o meu problema é que não sei ler.

PE - Conta algum acontecimento mais importante de sua vida.

D. L - Depois que eu casei, fui levar comida pro meu marido na roça, daí eu fui cortar caminho pelo trilho de trem. O trem veio, daí eu pulei no buraco ao lado do trilho, junto com meu filho que tinha apenas 20 dias de vida. No buraco tinha pedaços de ferro, quando cai dentro, não me machuquei, foi um milagre eu e meu filho não ter morrido, era em uma usina em Piracicaba.

PE - E indiretamente, houve algum acontecimento importante que marcou sua vida?

D. L - Quando eu fui passear em Barra Bonita, lá eles estavam fazendo uma filmagem. Daí depois de alguns dias, minha neta assistindo a TV, ela me chamou

para ver que eu fui filmada quando estava com o prato na mão me servindo no restaurante. Eu não esperava que fosse aparecer na tv.

PE - A senhora lembra algum outro acontecimento importante que aconteceu na História do Brasil?

D. L - Eu lembro quando Getulio Vargas morreu. Eu trabalhava na usina São Jerônimo, ele era um dos donos da usina. Quando eu era moça, antes de me casar, lá na usina sempre fazia uma festa no final do ano. Bom, eu trabalhava no corte de cana, aí teve um ano que meu chefe falou: "Tereza, você fica bem bonita para essa festa". Aí eu falei: Tudo bem, vai ter uma festa né, tudo bem. Aí fui pra festa no Salão Azul, era assim que era chamado o salão de festa da usina. Quando chegou a noite, aqueles carros chique chegando, o salão cheio de flores. Daí me chamaram pra subir a escada do salão, lá em cima tava o filho do Getulio, aí o genro do Getulio falou pra mim que eu era a mais bonita, e ia ser a rainha da festa e quando tocasse a valsa eu ia dançar com o filho do Getulio. Nossa!! Fiquei tão envergonhada, porque eu era cortadora de cana e pobre, dançar a valsa com o filho do Getulio! Eu dancei sim com ele. Fui bem recebida, recebi flores, jóias. Nossa! Meus pais choraram de alegria, eles não esperavam uma coisa dessas, de sua filha cortadora de cana dançar com o filho do Getulio. O dono da usina era o Ademar de Barros, mas o Getulio ia fazer muitas visitas lá na usina, e falavam que ele tinha uma partinha da usina. Só que depois de 15 dias, falaram que Getulio tinha morrido se matado né. Mas não foi ele que se matou não! Disseram que jogaram a garrucha em cima dele e sujaram a mão dele de sangue. Mataram ele!

PE - Mas como a senhora ficou sabendo dessa notícia?

D. L - A gente ia pra São Paulo fazer faxina na casa dos parentes dele. O cozinheiro, o seu Nicolau, falou: nossa o Getulio morreu! A casa tava toda quieta, no escritório tinha fixas preta, tava tudo de luto, foi 3 dias de luto no Brasil.

PE - Mas como a senhora ficou sabendo que não foi ele que não se matou?

D. L - Chamaram a gente pra ir lá, na casa que ele tinha em São Paulo, os empregados falavam que não foi ele que se matou, mataram ele! Isso foi descoberto na hora. O Ademar de Barros, também falou.

PE - Mas quem o matou, então?

D. L - Foi o inimigo, coisa muito antiga, tudo isso por causa de terras!

PE - Nos livros de História, conta que ele se matou, a senhora já viu esses livros?

D. L - Sim já vi, mas mataram ele e disseram que ele escreveu uma carta. Ele tinha uma casa em São Paulo, mas ele ficava mais no Rio de Janeiro. Inclusive tudo que ele tinha lá no Rio (móveis) veio tudo pra São Paulo, também trouxe muita coisa pra usina São Jerônimo pra dar para os pobres. O meu pai pegou uma cadeira de preguiça. Isso foi um acontecimento muito marcante pra mim, a morte de Getúlio! Porque ele foi um “pai para os pobres”. Depois da morte dele ficou tudo mais triste!

PE - Quando a senhora estudou pela primeira vez, lembra se tinha aula de História?

D. L - Tinha um livro que contava quando Pedro Alvarez Cabral veio de Portugal, o livro contava essas histórias, mas não lembro muito disso não. Também falava do “Pau-brasil”. Eles vinham pra cá pra brigar por causa da terra, os homens tinham espadas, isso ainda lembro, eu tinha 9 anos.

PE - Quando a senhora voltou estudar, aos 50 anos, já tinha a matéria História?

D. L - Daí sim. A Dona que está lá no quadro da Humanitária (hospital em Limeira/SP), tem no livro o nome dela, a foto dela também. Ela era a dona do terreno onde se formou a Humanitária. Então a professora fala assim: agora é aula de História, abre o livro na pagina tal. No livro tem a foto da Humanitária, que ainda tava em construção.

PE - Aquela História da época de seus nove anos, por exemplo, a do Pedro Alvarez Cabral, a senhora estuda ainda?

D. L - Não, essa História não. Nessa época era a cartilha Caminho Suave. Hoje não têm mais, os livros são diferentes.

PE - Hoje, quando vai estudar História, o que a seria a História para a senhora?

D. L - É muito bom, eu gosto hoje, porque aprende muito mais coisas diferentes, e eu gosto de estudar a História, também gosto de contar, né! Pra mim são coisas de muito valor as palavras que tem. Hoje os livros têm de lição: as rodovias Bandeirantes, Anhanguera, as nossas ruas.

PE - Em algum momento a senhora ouviu falar que na escola tinha a matéria com o nome de História, ou não, foi apenas nos seus primeiros anos de escola?

D. L - Sim já tinha ouvido falar nessa matéria. No livro de História explica como fabrica o açúcar, o álcool, né... essas coisas, eu já to a par porque trabalhei

na usina né! No livro também fala do índio, como ele vivia, trabalhava fazendo cestos que eram pra por os peixes que eles pescavam.

2ª. Entrevista: Dona Arminda, 61 anos há um ano nesta escola. Muito comunicativa e gentil, doou a pesquisadora exemplares da revista e jornal da Igreja, da qual é assinante.

PE: Qual tipo de material de escrita a senhora tem em casa?

AR: Eu tenho sempre de Igreja, né, a Bíblia.

PE: Além do material de Igreja, a Bíblia, tem mais algum material de escrita que a senhora guarda?

AR: Revistas do filho né, e revistas da Igreja também.

PE: Esse material de escrita, revistas, a Bíblia, como a senhora consegue? Alguém leva pra senhora em casa?

AR: O material da Igreja é de outra cidade, vem pelo correio, é tudo pelo correio da Igreja. E não tenho outro tipo de revistas e jornais a não ser da Igreja.

PE: O que tem nesse material de escrita?

AR: Ah! Tem muita coisa boa! Fala sobre o bem e sobre as coisas da Igreja.

PE: A senhora tem mais facilidade pra ler ou escrever?

AR: Ah! Pra escrever!

PE: Esse material que chega na sua casa, revistas, jornal, como a senhora sabe o que está escrito lá?

AR: Ah, eu to aprendendo ainda né! Eu passo para o meu marido, ele sabe ler mais do que eu. E ele me ensina a ler.

PE: Essas revistas, jornais, têm fotos?

AR: Tem fotos sim. Tem em todas as revistas.

PE: A senhora acha que as fotos ajudam a entender o que está escrito nas revistas?

AR: Ah, às vezes sim. Quando as fotos é da revista da Igreja a gente entende, mesmo não conseguindo ler o que está embaixo dela.

PE: A senhora sabe o nome das revistas?

AR: Sei sim. A revista chama Revista da Graça. Agora o jornal da Igreja cada vez vem com um nome.

PE: Quem escreve, quem é o autor da revista ou jornal? A senhora sabe?

AR: Ah, é o pessoal de lá mesmo, os missionários. Eles que escrevem tudo. Tanto o jornal quanto as revistas.

PE: A senhora paga por estas revistas e jornais?

AR: Sim. Eu pago R\$30,00 por mês.

PE: A senhora escreve ou recebe cartas?

AR: A gente recebe dos parentes, agora escrever é mais difícil.

PE: Com que frequência a senhora recebe cartas?

AR: Geralmente é mais no fim do ano, perto do Natal, né. Eu tenho muitos parentes que moram fora. Muitos moram em Minas. E é mais ou menos duas ou três cartas por ano.

PE: Quem costuma ler as cartas?

AR: Ah!.....(risos) O meu marido lê pra mim e meu filho também lê pra mim.

PE: Quando a carta é pra senhora, como a senhora responde?

AR: risos..... Eles escrevem pra mim... Eu vou falando e eles vão escrevendo.

PE: A senhora costuma fazer compras no supermercado? Quem faz a compra?

AR: Quando dá tempo, meu marido vai ou senão eu vou. A gente divide.

PE: E quando a senhora vai, como a senhora faz?

AR: A respeito de preço, isso eu já sei. Já sei fazer conta.

PE: Por exemplo, quando a senhora vai comprar o arroz preferido, como diferencia a marca, o preço?

AR: Geralmente eu compro o arroz Camil e Bom Prato, (em referencia as marcas de arroz que costuma comprar) né. E o preço dá pra ler.

PE: Como a senhora sabe que o Camil é o Camil e o Bom Prato é o Bom Prato?

AR: Ah! Geralmente é pela letra, pelo desenho e pela embalagem, né.

PE: E se mudar o desenho e a cor da embalagem?

AR: risos..... Eu já sei pela letra da embalagem. Já estou acostumada, né.

PE: E o preço, como a senhora faz?

AR: Ah, a gente já faz a conta certinha, né. Vê o preço das coisas, depois paga no caixa e sobra um troco, né. Já leva o dinheiro certinho.

PE: O que chama mais a atenção da senhora numa revista ou jornal?

AR: As fotos dos milagres.

PE: Quando a senhora vai às compras, como a senhora identifica o produto?

AR: Ah, eu olho se ele é bom. Tem embalagem que mostra que o arroz não é bom, é to quebrado, é pequeno. Então a gente escolhe o melhor.

PE: Por exemplo, qual sabão em pó que a senhora gosta de comprar e como a senhora sabe distinguir esse dos outros?

AR: Ah, eu gosto do sabão em pó Ariel (em referencia a marca do sabão). Eu já conheço pela letra, pelo nome, eu só compro o que eu já conheço e já estou acostumada.

PE: O desenho, a cor, as letras, ajudam a identificar os produtos, ou não?

AR: Ajuda sim. Ajuda bastante. Quando eu compro macarrão, compro macarrão Galo (em referencia a marca do macarrão).

PE: Como a senhora sabe que o macarrão é da marca Galo?

AR: risos..... Por causa do desenho do galo.

PE: A partir da sua História, qual o acontecimento que mais marcou sua vida na última semana?

AR: Ah, foi a formatura da minha netinha lá no parquinho..... precisa de ver que gracinha, que belezinha!!!

PE: E indiretamente, o que mais marcou sua vida nos últimos tempos?

AR: Quando meu menino caiu do deposito de água e quebrou a perninha. Faz mais ou menos, 23 anos. Daí eu acudi ele e levei pro hospital e fomos de ônibus.

PE: O que de mais importante, pra senhora, aconteceu na História do Brasil?

AR: Acho que foi o último jogo do Brasil. Foi também quando eu mudei de Minas pra cá, eu tinha uns 17 anos, vim direto pra Limeira.

3ª. Entrevista: Ana, 38 anos há um ano nesta escola.

PE: Que tipo de material de escrita a senhora tem em casa?

A: Livro de escola, de receita, acho que só.

PE: Que tipo de livro de escola a senhora tem?

A: Da minha filha que estuda, foi a escola que deu.

PE: E o livro de receita?

A: É o livro de receita da Nestlé, que a minha filha assina e vem quase todo mês. Tudo sem pagar, e foi por intermédio da escola dela.

PE: Além de receita, o que tem mais nesse livro?

A: Tem calendário do mês, além das receitas.

PE: Nesse livro de escola, o que a senhora acha que está escrito nele e quem escreveu?

A: Não sei, não.

PE: E o de receita? Quem escreve? Quem é o autor?

A: Não sei, deve ser lá em São Paulo, a Nestlé que escreve.

PE: Você guarda todos?

A: Ah, eu guardo todos, as gavetas estão cheias desses livros de receitas, agora os livros de escola, a minha menina que guarda.

PE: E pra fazer as receitas, como a senhora lê no livro?

A: A minha menina lê e eu vou fazendo.

PE: Quantos filhos a senhora têm?

A: Eu tenho 38 anos e 4 filhos. O mais velho 19 e o mais novo de 3 anos.

PE: Como a senhora ficou sabendo que o livro de receita é de receita?

A: É..... (pequena pausa) A minha filha que falou que ia chegar um livro de receita da Nestlé, e também porque está escrito Nestlé. Pela foto dos bolos e também eu sei ler Nestlé.

PE: Você escreve ou costuma receber cartas de alguém?

A: Não recebo de ninguém. Só recebo das lojas. Eu uso mais o telefone, é mais fácil.

PE: Sobre supermercado, quem faz compras na sua casa?

A: Eu, mas não gosto não. Eu sei tudo de cabeça o que é pra comprar.

PE: Em relação ao dinheiro, se você leva R\$50,00 ao supermercado, como você faz a conta?

A: Ah, isso eu sei. É só fazer as contas, ver quanto dá e pegar o troco. Somar e tirar, eu sei fazer a conta.

PE: Quanto à marca dos produtos que a senhora gosta, por exemplo, arroz, sabão em pó, como escolhe os que gosta?

A: É porque eu compro todo mês aquele arroz, pelo nome, letra, tipo de embalagem. Mesmo mudando a cor da embalagem, eu sei qual é.

PE: E o sabão em pó?

A: Ah, eu só uso o OMO (em referencia a marca de sabão em pó).

PE: Como a senhora sabe qual é o sabão OMO?

A: Pela letra, mesmo tendo várias cores, o nome não muda.

PE: Então mesmo se mudar a embalagem, cor, desenho de todas as mercadorias que a senhora gosta, consegue mesmo assim comprá-las?

A: Ah, sim. Eu já guardo na cabeça o nome pelas letras.

PE: Num jornal ou numa revista escrita, o que mais chama sua atenção?

A: As propagandas dos supermercados. Eu vejo a promoção e eu sei ler quando é o Enxuto, o Sempre Vale (em referência as redes de supermercados locais) porque eu já conheço o nome pelas letras.

PE: Sobre a parte do conhecimento histórico e sua História de vida, o que mais marcou, diretamente, sua vida?

A: Quando eu fiz o ultra-som, pra ver se era menino ou menina. Porque eu já tinha duas filhas. Fiz duas vezes o exame e não consegui saber. Quando nasceu e vi que era menino, eu fiquei muito alegre e contente.

PE: E indiretamente, o que mais marcou sua vida?

A: O que eu achei mais importante é que eu queria que o Lula ganhasse pra presidente do Brasil e ele ganhou. Pra mim foi muito importante.

PE: E quanto aos estudos, você chegou a estudar na Bahia?

A: Estudei um pouquinho só. Morava muito longe de onde tinha escola. Agora aqui em Limeira, é que eu estou tendo a oportunidade de estudar. Eu sempre quis estudar, mas não dava.

PE: Desde a primeira vez que você estudou, já havia ouvido falar na disciplina História?

A: Ah, sim. Hoje a professora estava falando da História do Ribeirão Tatu (ribeirão que corta a cidade de Limeira-SP). E a gente estuda no livro também.

PE: Pra você, o que é estudar História hoje?

A: Sei lá o que é História. Ela (se referindo a professora) passou também a História da escola.

PE: Estudar História, pra você, é falar de coisas antigas ou novas?

A: Novas e antigas. Da mulher patrona da escola que já morreu, agora, do rio Tatu que estão trabalhando lá, é coisa nova. É importante saber as duas coisas, né!

4ª. e 5ª. entrevistas realizadas com dois alunos ao mesmo tempo, Dona Maria, 56 anos e Sr. Antonio de 53 anos, que preferiram que o nosso diálogo ocorresse dessa forma.

PE: Que tipo de material de escrita vocês têm em casa?

M: Revistas, jornais, a Bíblia, a Gazeta de Limeira (jornal local). Nas revistas, eu gosto de ver as fofocas, tem aquela Contigo, que conta a vida dos artistas.

A: Jornal, revista, Bíblia, cartilha. O jornal é a Gazeta de Limeira. E eu ganho todo esse material.

M: Ah, eu também gosto de fazer palavras cruzadas. A professora falou pra mim que é muito bom fazer isso.

A: Um dia eu achei jogado na rua, a Cartilha Caminho Suave, e eu a carrego sempre comigo, dentro da bolsa.

PE: Vocês sabem quem escreve, ou quem é o autor dos livros, revistas, cartilhas?

M: Não sei não.

A: Também não sei.

PE: Vocês costumam guardar todo esse material em casa?

M: Eu guardo as revistas, mas os jornais meu filho leva tudo pra oficina, onde eles usam. As revistas a gente recorta pra fazer trabalho de escola.

A: Não em casa eu não costumo guardar não. Eu passo pra frente. Só fico com a Bíblia, a cartilha Caminho Suave e um livro de medicina, que fala sobre doenças.

PE: Vocês conseguem ler a Bíblia?

M: Ah, eu leio um pouquinho sim, o que eu consigo. E eu gosto do Novo Testamento.

A: Eu vou todo domingo na Igreja. Lá eu leio os versículos. Eu freqüento a Escola Dominical.

PE: Que interessante. Cheguei também a freqüentar a Escola Dominical quando era criança. Mas, vocês recebem carta ou correspondência e costumam responder?

M: Eu costumo receber carta do meu menino que mora no Paraná e é só dele que recebo. Ah, hoje tá mais fácil conversar pelo telefone ou pela internet. E quando eu respondo a carta pra ele, é a minha filha que escreve, eu vou falando pra ela e ela vai escrevendo.

A: Não, não recebo nenhuma e nem mando. A gente tem contato por telefone. Esses dias, minha irmã ligou lá do sul, dizendo que tinham matado minha sobrinha. A gente não pode fazer nada. Ela se envolveu com gente do crime e droga. Fazer o que, né? Menina nova, e isso foi lá em Curitiba. Eu tenho um irmão caçula que foi

pra cadeia porque eles roubaram trinta caixas de cerveja no mercadinho. Meu irmão mais velho é que levou ele pro delegado, falando o que ele tinha feito. Ele ficou um ano preso no C.R (como é conhecido o Centro de Ressocialização em Limeira-SP) e ninguém foi visitar ele. Depois meu pai arrumou um advogado e ele saiu. Hoje ele tá bem. Tem um barracão de produto de limpeza, uma caminhonete e ainda cuida da minha mãe.

PE: O que mais marcou suas vidas? Contem-me algo importante que aconteceu com vocês.

M: O nascimento os meus filhos, a morte de minha mãe e a ida da minha neta para a Itália.

A: Bastante coisa boa e bastante coisa difícil. Só de a gente ver o irmão preso no presídio, não é fácil não. A noticia de uma sobrinha que perdeu a vida por causa de droga, não é fácil.

PE: E indiretamente, o que marcou mais?

A: Não, fora da família, não. Porque a gente não sabe nada de fora. Tem gente da família que ficou longe porque só meu pai com minha mãe que veio pra cá. Os outros ficaram lá.

PE: Na escola, vocês estudaram a disciplina História? Existe hoje essa disciplina na escola?

A: Tem sim.

PE: Antes de virem pra essa escola, vocês já tinham estudado alguma vez?

A: Não. O primeiro lugar foi aqui. A gente morava na roça, no Paraná, e trabalhava muito e não tinha jeito de ir pra escola que era muito longe. Quando eu vim pra cá, eu tava com 32 anos. Aí eu comecei a estudar nessa escola. Aí eu parei porque fui trabalhar de guarda noturno numa firma. Daí eu sai de lá, comecei trabalhar com reciclável e o irmão da Igreja falou pra mim que tinha que voltar a estudar. Daí voltei nessa escola. A minha irmã mais velha, ela estudava e mostrava pra mim a cartilha Caminho Suave.

M: Eu estudei quando era mocinha, quando tinha oito anos de idade, lá em Minas. Mas foi pouco. Porque quando meu pai separou da mãe, tivemos de vir embora. Ai todo mundo teve de trabalhar para ajudar. Era bastante irmão, né.

PE: No estudo de História, o que é trabalhado na escola?

M: Não lembro não.

A: Não lembro.

PE: E hoje, quando se fala que tem aula de História, o que vem na cabeça de vocês?

M: Ah, é alguma coisa que ela vai contar que aconteceu que ela marcou na lousa (em referencia ao trabalho da professora em sala de aula). Esses dias a gente recebeu a visita de uma senhorinha. Como ela chama mesmo? Ela foi muito famosa aqui em Limeira, ela foi professora e escritora.

A: Ah, o nome dela é Eudóxia.

M: Ah, é isso mesmo, Eudóxia. Ela veio contou a história dela, deu um livro pra gente. Acho que História é isso aí. Ela contou tudo da vida dela. Quando ela veio pra Limeira, ela falou que no centro da cidade tinha carro de boi, fogão de lenha. Falou também da comida da época. Eu acho que isso aí é História.

PE: E quando a professora fala “agora vai ter aula de História”, o que vocês acham que é?

A: É, a gente vive a vida, né. Saber como tratar as pessoas, só tratar bem as pessoas, nunca tratar mal. Assim, ela vai te tratar bem e ser seu amigo.

PE: Um acontecimento importante na História do Brasil. O que vocês lembram?

A: Ah, do descobrimento o Brasil.

PE: Como o senhor ficou sabendo dessa História?

A: Eu vi na bandeira brasileira.

PE: Nossa, mas como? Explique-me.

A: Na História do descobrimento do Brasil, que foi o Pedro Álvares de Cabral, quem conta essa História é meu menino. Ele também está estudando. Está na quinta série.

M: Ah, eu acho que foi a libertação dos escravos. Isso foi muito importante, porque eles sofriam muito, né. Era muito sofrimento pra aquele povo. A escravidão... Então a libertação dos escravos foi muito importante pra mim.

PE: Fora esta matéria na escola, a História, tem outras histórias que são contadas pelo povo, de antigamente, o que os pais, avós, contavam. O que vocês acham?

M: Vixe..... tem um monte..... Minha mãe contava muito dessas histórias. Antigamente, eles contavam histórias como: chapeuzinho vermelho, do saci, da mula-sem-cabeça, muita coisa, né! Eu acho que era lenda. Eles contavam essas histórias pra passar o tempo. Eles faziam aquela roda de pessoas, fazia fogueira de

São João, então ali, cada um contava uma História. Era interessante. Eu tenho uma tia que mora no fundão de Minas, que ainda conta algumas coisas como: quando dá um temporal, ela joga sal na chuva, coloca o ovo no mourão, põe a peneira debaixo da mesa pra acalmar a tempestade. É assim que ela faz.

PE: E hoje, por que você acha que estão acabando essas histórias?

M: Ah, hoje o povo não acredita mais nisso. Eu acho que o povo de antigamente era mais ingênuo. Hoje o povo não acredita mais nessas histórias não.

A: (risos).... Eu cansei de ver meu pai, que quando dava aquela ventania muito forte, ele jogava sal no vento lá fora.

Conversa terminou com a interrupção de um aluno, que disse estar na hora de irmos todos embora, porque a aula havia acabado.