

CONTRIBUIÇÕES DO TEXTO LITERÁRIO PARA A APRENDIZAGEM DOS CONHECIMENTOS HISTÓRICOS POR CRIANÇAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL¹

Denize Shirlei da Silva²
Eleta de Carvalho Freire³

RESUMO

Tendo como base os estudos de Bittencourt (2004), Fonseca (2003), Ruiz (2009), Zamboni e Fonseca (2010), entre outros, esta pesquisa tem como objetivo analisar quais são as contribuições do texto literário, para a aprendizagem dos conhecimentos históricos por crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, utilizamos como instrumento de coleta: a observação em uma sala de aula do 4º ano de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Recife, a entrevista e o diário de campo. Entendemos que a construção da temporalidade histórica perpassa a sala de aula. Em termos de conclusão, ressaltamos que, quando trabalhado de forma planejada e coerente, o texto literário contribui para a aprendizagem dos conhecimentos históricos e, em especial, para a construção das noções de tempo pelos alunos.

Palavras-chave: Ensino de História. Conhecimentos Históricos. Tempo.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar quais são as contribuições do texto literário, para a aprendizagem dos conhecimentos históricos por crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O interesse por essa temática decorre da nossa formação acadêmica, mais especificamente, ao cursarmos a *Disciplina Educação Literária na Escola e na Sala de Aula*. Outros fatores

¹ Trabalho de Conclusão de Curso defendido no 1º semestre de 2014.1 como requisito parcial da Disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso 2, turma PC, ministrado pela professora Ester Calland de Rosa Sousa.

² Concluinte do Curso de Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE E-mail: sdenize@ymail.com

³ Professora Adjunta do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino - Centro de Educação - UFPE. E-mail: eletafreire@hotmail.com

relevantes para a escolha da temática do presente estudo foram as experiências vivenciadas nos grupos de estudo realizados no Núcleo de Estudos e Pesquisas em História da Educação e Ensino de História de Pernambuco (NEPHEPE). A partir da participação nesse grupo de estudo, tivemos a oportunidade de discutir questões atinentes ao ensino dos conhecimentos históricos e, em particular, questões relativas às metodologias de ensino adotadas nas aulas de história com crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Alguns estudiosos, como é caso de Bittencourt (2004), Fonseca (2003), Ruiz (2009) e outros, defendem que a Literatura é uma ferramenta metodológica importante para o ensino dos conhecimentos históricos. Contudo, eles destacam que não podemos ter a ilusão de que a Literatura utilizada como um recurso metodológico dará conta de levar os alunos a pensarem historicamente, pois entendem que esse seja um espaço de diálogo e possibilidades.

Para Cerri (2011, p. 59), pensar historicamente “é nunca aceitar as informações, idéias, dados etc., sem levar em consideração o contexto em que foram produzidos: seu tempo, suas peculiaridades culturais, suas vinculações [...]”. Dentro dessa perspectiva, o ato de pensar historicamente está intimamente atrelado ao contexto de produção, abrangendo, desse modo, o tempo e as práticas culturais. Sabemos que essa forma de construção do pensamento histórico requer dos alunos e das alunas uma formação histórica crítica e reflexiva. Tal formação pode propiciar que eles tornem-se aptos a compreenderem o que está por trás das narrativas, que reconstituem as ações humanas. Entretanto, isso não acontece do nada. Pelo contrário, será construído ao longo do processo de escolarização do aluno.

Para Fonseca (2003), a História e a Literatura sempre estiveram presentes na educação, pois ambas estão ligadas ao desenvolvimento da escrita, à apreensão dos diversos sentidos, à constituição da ética, da estética e da percepção do mundo. No entanto, ainda que o debate sobre a relevância do conhecimento histórico tenha acompanhado o ensino desse componente

curricular nas últimas décadas (FONSECA, 2003), temos constatado nas observações realizadas em algumas escolas, por ocasião das práticas dos estágios curriculares das Disciplinas de Estágio no Ensino Fundamental A (PPP4) e Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental B (PPP5), que ainda há uma ênfase nos conteúdos das Disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática nos currículos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Reconhecemos a relevância desses componentes curriculares, para a aquisição do sistema de escrita alfabética dos alunos, a ampliação dos níveis de letramento e da competência leitora, assim como para o desenvolvimento das habilidades matemáticas dos alunos. Todavia, entendemos que outras áreas do currículo escolar, tais como: a História, a Geografia, as Ciências da Natureza, entre outras, também são fundamentais para a formação dos sujeitos, para o desenvolvimento das habilidades de leitura e compreensão do mundo social, cultural e humano.

Como mencionado anteriormente, durante o decorrer das disciplinas de estágio, observamos que, no espaço escolar, o ensino de História não ocupa lugar de destaque. Fazemos essa afirmação, visto que o ensino desse componente curricular divide o tempo/espaço de uma aula semanal e, não raramente, isso acontece no último horário de aula da sexta-feira. No entanto, tal situação não é exclusividade da matriz curricular da escola que foi campo desta investigação. Na academia, também há poucos trabalhos em relação aos conhecimentos históricos. Sobre isso, Cerri (2011, p.119) afirma:

Quando tomamos a matriz disciplinar da história em consideração, não só fica fácil explicar qual pode ser o resultado prático de seu ensino na vida dos alunos, como fica difícil compreender que uma disciplina tão fundamental não tenha pelo menos a mesma dimensão, no currículo escolar, de disciplinas instrumentais, como a língua materna e a matemática (além de delinear melhor a inconformidade com a falta de espaço e interesse nos estudos sobre o ensino de história dentro de muitos departamentos universitários voltados esse campo do conhecimento).

Nessa perspectiva, corroboramos com o autor, na medida em que compreendemos o currículo como um espaço de disputas. Além disso,

sabemos que há razões históricas, para isso. Sabemos, ainda, que o desafio consiste em buscar propostas, que visem a ampliar as condições de leitura de mundo dos alunos na sala de aula e fora dela. Esse constitui o grande embate para um ensino de História, que se destina a romper com antigos modelos reprodutivistas, bem como promover a formação crítica e reflexiva dos alunos/cidadãos, enquanto protagonistas das suas próprias histórias de vida e não coadjuvantes de uma história dita e escrita por outros.

Neste trabalho, apresentamos os resultados de uma pesquisa realizada, através da observação da prática docente, assim como da entrevista realizada com uma professora de uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental, seguida de uma intervenção pedagógica.

A realização da intervenção didática foi vivenciada com o objetivo de analisar a influência dos textos literários, para a aprendizagem dos conhecimentos históricos por crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para isso, adotamos como objetivos específicos: (a) analisar as estratégias metodológicas adotadas pela docente, para trabalhar com a Literatura Infantil em sala de aula; (b) identificar e analisar as interações das crianças com textos literários, em relação às aprendizagens dos conhecimentos históricos.

Nesse horizonte, buscamos responder a seguinte pergunta: De que forma o trabalho pedagógico realizado com textos literários pode contribuir, para a aprendizagem dos conhecimentos históricos por crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental?

2 O ENSINO DE HISTÓRIA E O USO DE DIFERENTES LINGUAGENS EM SALA DE AULA

A pesquisa no campo da didática da História tem provocado discussões importantes. Tais discussões propõem o uso de diferentes fontes históricas em sala de aula, para que as crianças possam compreender o fazer historiográfico,

bem como a produção humana historicamente situada, através da proximidade com diferentes linguagens (FONSECA, 2003).

Ao longo do tempo, o ensino da História tem passado por modificações significativas. Com isso, as propostas curriculares têm sido consideradas como um auxílio pedagógico importante no ensino do conhecimento histórico escolar. Hoje, não se defende mais um ensino baseado nos feitos dos grandes heróis, dos grandes personagens e nas datas comemorativas. Embora seja possível presenciar tais práticas em alguns espaços escolares, as pesquisas no campo do ensino apontam novas demandas para os processos de ensino e de aprendizagem de História.

As atuais propostas curriculares relacionam uma série de possibilidades de trabalho para o professor, tais como: a preocupação com um ensino de História integrado à realidade do aluno, que contemple a perspectiva metodológica da história local e do cotidiano. Além disso, essas mais recentes propostas curriculares defendem um ensino ancorado na substituição da memorização dos conteúdos dos exercícios propostos pelo livro didático, pela reflexão e promoção do ensino plural, bem como da valorização das histórias locais (AZEVEDO; LIMA, 2010; BITTENCOURT, 2004).

Tais propostas defendem, ainda, que o professor tem como atribuição a criação de situações de ensino e de aprendizagem, que levem os alunos a estabelecerem relações entre o e o passado, entre o próximo e o distante, entre as ações individuais e coletivas. Isso, no âmbito dos conceitos que lhes são próprios, usando as mais variadas fontes históricas. É nesse sentido que Bittencourt (2004, p. 114) argumenta que é necessário superar as barreiras do ensino, através de uma História problematizadora, global, local e nacional, que aborde as “ações das pessoas comuns – homens, mulheres, crianças e velhos – na constituição histórica, e não exclusivamente as ações dos políticos e das elites”. Para a autora, as atuais propostas questionam o uso excessivo do livro didático como um instrumento pedagógico único nas aulas de História, propondo, assim, que o professor recorra “a documentos de outras linguagens,

sendo comum a utilização da literatura, de textos de jornais, das imagens, das músicas, etc. [...]”. (BITTENCOURT, 2004, p. 116).

Dessa forma, em virtude de uma aprendizagem mais ampla dos processos e dos sujeitos históricos, essas diferentes fontes se constituem:

[...] documentos, oficiais, textos de épocas, e atuais, mapas, ilustrações, gravuras, imagens de heróis em quadrinhos, poemas, letra de música, literatura, [...] o importante é que se alerte para necessidade de que as fontes recebam um tratamento adequado, de acordo com sua natureza (BEZERRA, 2009, p. 42).

O que esse autor salienta é que o professor, ao dialogar com essas linguagens em sala de aula, precisa estar atento às especificidades de seus discursos. Entretanto, é preciso considerar que tanto a Literatura, como a História não podem perder de vista suas especificidades, ou seja, “[...] a convenção da veracidade, própria da história, e a convenção da ficcionalidade própria da literatura [...]” (RUIZ, 2005, p. 78).

Nesse sentido, entendemos que a Literatura Infantil consiste em uma importante fonte, para a aprendizagem das noções de tempo, espaço, trabalho e cultura nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essas diferentes fontes exigirão do professor cuidados teórico-metodológicos claros no planejamento e na escolha desses textos adotados, para a aprendizagem dos conhecimentos históricos, como discutiremos a seguir.

2.1 O texto literário no ensino dos conhecimentos históricos

A Literatura tem sua origem nos relatos orais recolhidos em sociedades antigas, sendo transmitida de geração em geração. Com isso, há muito tempo, está presente no espaço escolar. Aliás, não é novidade nenhuma seu uso de forma articulada com outras disciplinas de tradição escolar, a exemplo da História, “que remota ao período em que dominava o currículo humanista” (BITTENCOURT, 2004, p. 338). A autora afirma que essa integração entre a História e os textos literários favorece não somente a inserção dos

conhecimentos históricos, mas também estimula o interesse dos alunos pela leitura. Isso está em consonância com Faria (2012, p. 13), que defende ser fundamental que o professor:

[...] conheça razoavelmente bem tais instância do discurso literário. Assim ele pode perceber as sutilezas e as muitas maneiras de ler um livro, atendendo sempre às expectativas e competências dos pequenos leitores. Com isso sem dúvida tornará a atividade de leitura em sala de aula muito mais rica e prazerosa.

Com isso, a autora demonstra que a escolha adequada dos textos literários possibilita ao educador trabalhar e discutir esse discurso de uma forma lúdica e prazerosa, em sala de aula. Vale salientar também que os textos proporcionam às crianças aprendizagem sobre os conceitos de tempo, de espaço, assim como sobre as diferentes dimensões do tempo passado e do presente. O que ajuda a dialogar com outras histórias e outros tempos.

Além disso, atualmente, a Literatura integra os currículos de Língua Portuguesa, mas tem sido utilizada por outras disciplinas, como, por exemplo, a de História. Assim, o diálogo entre a História e a Literatura é sempre possível, uma vez que os textos “fornecem pistas, indícios para a compreensão da realidade, da nossa cultura e da nossa realidade” (ZAMBONI; FONSECA, 2010, p. 342). Tal postura evidencia a perspectiva interdisciplinar. As autoras aderem a essa perspectiva, apontando como caminho o trabalho pedagógico com os textos literários, abarcando, desse modo, a interdisciplinaridade. No dizer das autoras:

Acreditamos que a literatura infantil constitui uma fonte extremamente rica a ser problematizada pelo professor, que, por meio de um trabalho interdisciplinar, promoverá o acesso do aluno a outras linguagens, outras histórias, e o desenvolvimento de posturas críticas e criativas. Acreditamos que podemos enriquecer o processo de alfabetização e ampliar a aprendizagem histórica num processo de diálogo, aberto, livre e sensível entre memória, tempo, história (ZAMBONI; FONSECA, 2010, p. 351).

Sendo assim, o trabalho com os textos literários, além de possibilitar o desenvolvimento de diversas habilidades e da criatividade, favorece o trabalho interdisciplinar com as aprendizagens de História.

Partindo desse pressuposto, Ruiz (2005, p. 78) afirma que “podemos trabalhar os diferentes modelos históricos através de um documento ou de um texto literário clássico”. Para esse autor, a Literatura constitui uma fonte de análise metodológica significativa, para o ensino de História.

Nos dias atuais, os textos literários têm estado cada vez mais presentes no espaço escolar. O trabalho com a Literatura traz infinitas possibilidades de aprendizagem, desde que o professor tenha critérios para selecionar as obras literárias, auxiliando, assim, a relação do leitor com o livro (BITTENCOURT, 2004).

Nesse sentido, consideramos relevante discutir a inserção da Literatura na produção do conhecimento histórico, visto que a partir da relação lúdica e prazerosa das crianças com os textos literários, são favorecidas as possibilidades de formar leitores, proporcionando a interação do aluno com a história, o que mostra a realidade do mundo vivido de uma maneira criativa.

2.2 O ensino dos conhecimentos históricos hoje

Nos últimos anos, temos presenciado diversas discussões referentes às áreas de conhecimento, que compõem os anos iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, com relação aos conhecimentos históricos, observamos a necessidade de tornar mais efetiva sua presença em sala de aula. Fazemos essa afirmativa, pois a memória, a tradição e as experiências vividas pelos sujeitos na construção de suas trajetórias parecem ainda não ocupar um lugar importante entre os saberes a serem ensinados pela escola.

De acordo com Bezerra (2009), o objetivo dos conhecimentos históricos tem sido desenvolver nas crianças a capacidade de estabelecer relações em diferentes tempos e espaços. Entretanto, hoje, a compreensão dos conhecimentos históricos não se limita apenas a conhecer fatos históricos no

tempo e no espaço, é preciso ligar os fatos a outros tempos, a outras temporalidades, a fim de compreender o conjunto complexo das relações humanas.

Diante dessa constatação, Bittencourt (2004) salienta que a História já não está baseada em uma perspectiva de ensino linear e factual. É necessário que, no Ensino Fundamental, os alunos adquiram noções temporais básicas, para se localizarem e se situarem no tempo histórico, compreendendo que o tempo é uma convenção social historicamente construído pelos homens.

Nessa perspectiva, Ruiz (2005, p. 76) destaca que os três paradigmas históricos postos até meados dos anos 80, “voltada para o passado [...] voltada para o futuro, e a história do presente, situada no hoje, aqui e agora”; romperam-se completamente e já não dão conta de explicar a realidade histórica. Assim, não é mais possível uma História baseada em uma perspectiva linear e factual. Sobre essa tendência histórica, Bezerra (2009, p. 43) afirma que:

Para além da descrição factual e linear, a história busca explicar tanto as uniformidades e as regularidades das formações sociais quanto as rupturas e diferenças que se constituem no embate das ações humanas. Na verdade, o passado humano não é uma agregação de ações separadas, mas um conjunto de comportamentos intimamente interligados [...] ainda que na maioria das vezes imperceptível aos nossos olhos.

Dessa forma, a História busca compreender os fatos históricos como parte de um todo, e não isoladamente como algo pronto acabado. Na ótica de Bittencourt (2004), as atuais propostas curriculares visam romper com esse ensino tradicional apreendido, que tem como base os feitos dos grandes heróis e dos ilustres personagens da História, bem como as datas comemorativas. O propósito, aqui, é dar lugar a uma concepção de tempo histórico, articulada com o próximo e o distante, passado e presente, o local e o cotidiano.

Para Siman (2005), a temporalidade histórica é uma das categorias fundamentais, para a construção dos conhecimentos históricos. A compreensão do tempo físico tem sido um dos primeiros conhecimentos

adquiridos pelos alunos antes mesmo de adentrarem na escola. Segundo o autor “O conhecimento histórico não se limita a apresentar o fato no tempo e no espaço, [...] é preciso ligar o fato a temas e aos sujeitos que o produziram para buscar explicação” (SIMAN, 2005, p. 183).

Atrelado a isso, Zamboni e Fonseca (2010) destacam que, nos anos iniciais, é fundamental formar a noção de sujeito histórico. Um dos objetivos fundamentais dos conhecimentos históricos é desvelar o que está por trás das relações humanas narradas no tempo e no espaço.

Nesse processo do conhecimento histórico plural, todos os seres humanos fazem história, a criança faz história. Nesse sentido, construímos diariamente nossas histórias. Aliás, “o sujeito histórico, que se configura na inter-relação complexa, duradoura e contraditória entre as identidades sociais e as pessoais, é o verdadeiro construtor da história” (BEZERRA, 2009, p. 45). A História é o resultado da ação coletiva e individual de todos os agentes sociais.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa tem o objetivo de analisar as contribuições dos textos literários, para a aprendizagem dos conhecimentos históricos por estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa. Na ótica de Ludke e André (1986, p. 11) “a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo”.

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola da Rede Municipal de Ensino da Cidade do Recife, sendo seus sujeitos a professora e os estudantes de uma turma de 4^o ano do Ensino Fundamental.

Inicialmente foram realizadas seis observações da prática docente, que aconteceram em turno integral durante dias, perfazendo horas. Essas observações tiveram como objetivo identificar as estratégias metodológicas adotadas pela professora no trabalho com o texto literário, bem como as

formas de reação dos alunos e alunas a esse trabalho. Para isso, adotamos um roteiro de observação da prática docente contendo elementos que nos possibilitaram compreender o objeto em análise, segundo Ludke e André (1986, p. 35), a observação “implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador”.

Além da observação utilizamos como instrumentos de coleta de dados, a entrevista e o diário de campo, no qual registramos as observações e as interações entre professora e alunos e alunas durante as intervenções didáticas, realizadas posteriormente.

A entrevista realizada com a professora foi do tipo semiestruturada que, segundo Ludke e André (1986, p.23), “permitirá ao entrevistador realizar as adaptações necessárias”. O diário de campo foi utilizado para registro das observações das aulas da professora e também durante as nossas intervenções.

Para as intervenções, elaboramos uma sequência didática, a partir do uso dos textos literários. Tal sequência objetivou promover aprendizagens referentes à construção das noções de temporalidade histórica. Segundo Zabala (1998, p. 53), “as sequências didáticas são um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais”.

A intervenção a partir da sequência didática com textos literários foi gravada no formato de áudio e, posteriormente, transcrita na íntegra. Além disso, foi registrada no diário de campo. Adotamos esse procedimento com o propósito de obter o máximo de informações advindas dos alunos. Isso, por meio de falas ou de gestos. Depois da vivência da sequência didática, efetuamos a transcrição e o mapeamento das falas dos sujeitos (alunos, alunas e professora).

Para a análise dos dados deste trabalho, utilizamos a análise temática, uma vez que essa técnica mostrou-se adequada para a análise em questão. Como aponta Bardin (1977, p. 110), a fim de analisar os dados obtidos, “o analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então

propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos [...]”.

A análise teve início com a realização de uma atividade conhecida como “leitura flutuante”, que objetivou gerar impressões iniciais acerca do material a ser analisado (BARDIN, 1977). Nessa etapa, codificamos as informações contidas no material, ou seja, buscamos classificar os recortes das falas que em seguida foram analisadas.

Como forma de garantir o anonimato da professora e dos alunos, na referência às falas dos sujeitos e aos dados da observação adotamos para identificação dos alunos a sequência numérica, antecedida pela letra ‘A’ maiúscula, representativa de ‘aluno’ (A.1, A.2, A.3...). Para a professora, adotamos o nome fictício de Sandra.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Essa seção aborda os resultados e discussões da pesquisa realizada, a partir da vivência de uma sequência didática orientada na perspectiva da construção das noções de temporalidade histórica pelos alunos (as) dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nessa intervenção, o ensino de História foi ministrado, por meio de textos da Literatura Infantil.

4.1 Literatura infantil em sala de aula: as estratégias metodológicas

Conforme mencionamos anteriormente, os dados analisados tiveram origem, a partir dos registros em um diário de campo, das observações de aula, das intervenções didáticas realizadas com os estudantes e da entrevista com a professora da turma. Em vista disso, buscamos registrar o máximo de informações possíveis, em relação ao trabalho pedagógico com a incorporação das diferentes linguagens no ensino dos conhecimentos históricos, sendo estes abordados a partir da leitura dos textos discutidos no contexto escolar.

Observamos que a professora, antes de iniciar seu trabalho com leitura de um texto, passava por todas as bancas, com o propósito de perguntar aos discentes sobre algum conteúdo específico das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Como sabemos, a ênfase nesses componentes curriculares se dá devido aos programas de avaliação externa, tais como: o Prova Brasil, Provinha Brasil etc. Além disso, no momento da leitura em voz alta, a professora solicitava aos alunos que prestassem atenção na história, visto que a história sempre estabelecia elos com o conteúdo da aula.

Percebemos, ainda, que a professora fazia uso de múltiplas linguagens. Ou seja, nas atividades diárias de sala de aula, a docente inseria outras linguagens, como é o caso: da letra de uma música, da leitura de imagens, da leitura de uma poesia, da leitura de uma notícia entre outras sempre associado ao conteúdo trabalhado em sala de aula.

Fonseca (2003) reconhece a incorporação de diferentes fontes e linguagens no ensino de História, tais como: filmes, crônicas, poemas, imagens, letras de música, fotos, gravuras, televisão, entre outros. Tais linguagens, na concepção da autora, têm sido exploradas cada vez mais pelos professores, pois favorecem a aprendizagem dos conhecimentos históricos.

Nas observações realizadas vimos que o trabalho da docente com as diversas linguagens e a leitura dos textos literários, centrava na aprendizagem de um conteúdo específico das disciplinas escolares acompanhadas de tarefas e atividades para os alunos copiarem no caderno. Além disso, apesar de consideramos positivo o esforço da docente em inserir esses textos em sua prática diária, vimos que a condução da leitura dos mesmos acontecia sem um planejamento. Essa constatação decorre do fato de, em nenhum momento termos presenciado a professora consultar ou comentar algo sobre o planejamento das aulas.

Percebemos que, a partir da inserção dessas diferentes linguagens, a professora inconscientemente trazia, para as discussões temáticas significativas em relação às noções de temporalidade histórica, tais como: as noções de passado, presente e futuro e outras. É relevante considerar que a

construção da noção do tempo é a base do conhecimento histórico, constituindo, assim, uma categoria fundamental para a aprendizagem de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa afirmativa decorre do fato de “passar necessariamente pelo início da percepção do relevo do passado e alargamento da dimensão do presente” (ABUD, 2004, p. 19).

Por outro lado, ao entrevistamos a professora, identificamos que ela selecionava os textos literários, que possuíam relação com algum conteúdo específico da disciplina escolar. Conforme podemos observar nessa fala:

Eu vejo o conteúdo que dá, e normalmente procuro o livro de acordo com o conteúdo ou se eu quero trabalhar algo específico de [...] e [...] disciplina... Planejamento? Ah, eu leio o livro e vejo que conteúdo eu posso trabalhar, que eu posso explorar, de interpretação oral ou escrita, ou para trabalhar arte ou a releitura do próprio texto (Prof^a. Sandra).

Nessa fala, percebemos que a professora adota as mesmas estratégias, tanto na seleção, como no planejamento da leitura dos textos literários a serem trabalhados com os alunos e alunas. Além disso, para a professora, esses termos são quase sinônimos. Isto é, na sua fala, a docente não estabelece diferença entre o que ensinar, o que faz parte da seleção dos textos e o como ensinar que integra as estratégias de leitura. Nesse sentido, Faria (2012) argumenta que, ao trabalhar com esses textos em sala de aula, o professor precisar ter critérios claros, para definir o quê e o como ensinar. Estes são fundamentais, para a formação literária das crianças, bem como para apropriação do conhecimento histórico, a partir do texto literário. Como diz a autora:

Daí a importância de o professor ter uma formação literária básica para saber analisar os livros infantis, selecionar o que pode interessar às crianças num momento dado e decidir sobre os elementos literários que sejam úteis para ampliar o conhecimento espontâneo que a criança já traz de sua experiência de vida. As escolhas, tanto do livro como o quê e como trabalhar esse instrumental literário são de maior importância (FARIA, 2012, p. 21).

Além disso, consideramos necessário que essa escolha aconteça, tendo como base os interesses dos alunos, sem desconsiderar o que os pequenos leitores trazem do seu conhecimento de mundo.

Assim, diante das observações e da entrevista realizada com a professora, verificamos que as estratégias metodológicas utilizadas por ela basicamente se constituíam de leitura do texto em voz alta, exploração visual do livro e perguntas que exploravam a parte literal do texto. A título de exemplo de algumas perguntas de previsão: “o que os peixes vão fazer?” Entretanto, a maior parte das perguntas era voltada para o que o texto trazia, seguido de exercício de interpretação oral do texto.

Do mesmo modo, observamos que a mediação da leitura realizada pela professora – tanto com os textos literários, como com as demais atividades do livro didático - baseava-se em perguntas e respostas prontas, estando voltadas para a compreensão da parte literal. Em outras palavras, “aquelas que solicitam do leitor ou ouvinte o resgate de informações explicitamente dadas no texto” (BRANDÃO; ROSA, 2005, p. 57). Contudo, não incluíam uma possível reflexão e problematização, a fim de estimular os alunos a verem e pensarem outras leituras de mundo. Isso está em consonância com Fonseca (2003), que apontam que a articulação/junção entre a Literatura e a História traz essa possibilidade de reflexão e criticidade.

Observamos, ainda, que os alunos e alunas mostravam-se curiosos e atentos, para ouvirem as histórias lidas pela professora. Entretanto, após a leitura, interagiam pouco. Isso, talvez pela ausência de problematização do texto lido. É necessário mencionarmos que tal situação também acontecia na realização das atividades diárias, pois as crianças ficavam esperando a professora copiar algo no quadro para eles escreverem.

Dessa maneira, levando em conta nossas inquietações iniciais sobre as contribuições do texto literário para a aprendizagem dos conhecimentos históricos, bem como os objetivos da pesquisa, elaboramos uma intervenção didática. Tal intervenção trazia dois textos literários, que abordavam as noções de temporalidade histórica para vivenciar com as crianças.

O desenvolvimento da intervenção didática destinou-se à observação das possíveis contribuições do texto literário para a construção de conhecimentos históricos por crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A intervenção didática esteve apoiada nas características que aproximam o texto histórico e o texto literário. Dito de outro modo, ambos são narrativos, apresentam personagem, narrador, espaço, tempo e marcadores temporais claros, o que ajuda no ato de compreender a temporalidade histórica.

Elegemos dois textos, para a elaboração da sequência didática. O livro *Quanto Tempo o Tempo Tem?* de autoria de Socorro Miranda. O livro aborda a questão da temporalidade e tem início com as curiosidades de um neto indagando seu avô sobre quanto tempo o tempo tem. Os dois dialogam em relação ao presente, passado e futuro. Avô e neto vivem as experiências de viver cada fase da vida, em sua plenitude. Por outro lado, o primeiro capítulo “*No fundo de uma caixinha*”, do livro *Bisa Bia, Bisa Bel* de autoria de Ana Maria Machado, conta a história de Isabel, que encontra um retrato antigo de sua bisavó materna, Beatriz, na época em que ela era menina. Isabel fica fascinada com a foto da bisa bia, passa então a carregar a foto para todos os lugares. Nesse sentido a imaginação de Isabel não para e ela vive o passado, o presente e o futuro através das recordações deixadas pela bisavó Beatriz.

Esses textos foram escolhidos, porque as narrativas literárias e as imagens versavam sobre a temporalidade histórica. Para tanto, foram planejadas diversas atividades articuladas com o ensino de História, a fim de proporcionar uma experiência significativa e lúdica na aprendizagem dos conhecimentos históricos. Nossa proposta de intervenção didática foi vivenciada pelos alunos da turma e pela professora, por meio da realização das atividades com os textos literários.

4.2 As interações das crianças com textos literários e as aprendizagens dos conhecimentos históricos

Nesta etapa da pesquisa, buscamos identificar e analisar as interações dos discentes com os textos literários, por intermédio da observação, dos gestos, da expressão, da participação nas atividades propostas, bem como dos registros no diário de campo.

No início da intervenção, antes mesmo de começarmos as atividades com a leitura dos textos, alguns alunos mostraram-se desinteressados pelo conteúdo da história. Alguns até diziam que a história era chata, sem nem sequer ouvirem. Outros com um tom de voz mais agressivo falavam que não queriam saber de história nenhuma e pediam para escrever tarefa no quadro.

Entretanto, observamos que os momentos de motivação despertaram o interesse dos alunos, para saberem sobre a história do livro. Após o momento de motivação, percebemos que os alunos estavam mais atentos à leitura – antes, durante e depois da história. “Portanto, motivar as crianças, para a leitura não consiste em que o professor diga: Fantástico! Vamos ler!, mas que elas mesmas o digam – ou pensem” (SOLÉ, 1998, p. 92).

No momento da contação da história, observamos os olhares atentos das crianças. Nesse movimento, registramos diversas formas de interesse dos alunos e alunas. Ao fazermos um mistério sobre a história do livro, um aluno reconheceu a história logo pela capa: “eu conheço esse livro!”. Acreditamos que, em algum momento escolar ou em casa, esse aluno já teve contato com a história lida. Outro aluno pedia para ver a ilustração do livro: “cadê tia”?

Observamos, também, que os alunos que, inicialmente, não queriam participar da leitura foram os que mais gostaram. Isso pode ser constatado na fala a seguir: “tia lê de novo! tia lê de novo, tia!”. Outro ponto relevante que pode ser destacado na fala dos alunos diz respeito ao entusiasmo da turma. Ao saber que iriam receber um exemplar do livro de “Bisa bia, bisa bel” para fazerem uma leitura coletiva em sala de aula, os alunos e alunas vibraram.

Diferente do que vimos na prática da professora quando os alunos quase não faziam perguntas sobre o texto e ouviam a história passivamente, observamos que a forma de participação deles durante nossa intervenção se dava através de um olhar atento e silencioso. Dessa forma, consideramos a

singularidade das crianças e a heterogeneidade da sala de aula, isto é, os gostos e interesses pessoais das crianças.

Nas discussões com os textos literários, a interação dos alunos e alunas foi algo que chamou bastante atenção. Isso, na realização das atividades em sala, assim como na interação com a leitura das histórias. Isso, porque quando os alunos foram questionados sobre quais seriam esses três lugares que o menino (personagem da história) teria que passar para vencer o tempo, os alunos disseram: “pau amarelo”, (A3; 4º ano), em razão de um tronco de árvore amarelo, mostrado no livro. Outros relacionaram o obstáculo a objetos do cotidiano como nesse exemplo: “tipo de pipa”. Esse tipo de brincadeira rememorado através do texto e imagem obteve mais expressividade por ser algo mais próximo do cotidiano dos alunos Zamboni e Fonseca (2010), que pertence ao tempo vivido.

Outros alunos destacaram a noção de espaço, como presente nesta fala: “A floresta” (A2; 4º ano). Isso, pois o ambiente retratado na narrativa tinha árvores, rios, flores e folhas caindo pela ação do vento. E, com isso, levava o leitor a imaginar que a história se passava em uma floresta. E, nesse caso, levou os alunos até a anteciparem uma resposta do final da história: “o tempo” (A4; 4º ano). Isso, antes mesmo do desfecho final da narrativa do texto.

Essas respostas demonstram que, a partir da experiência cotidiana e das informações presentes no texto, algumas crianças já têm construída a noção de tempo e espaço, por meio da observação do lugar onde este passa.

Os textos e as imagens contidos na história complementaram-se possibilitaram ao leitor a fruição de viver outras histórias, e a conhecer outros tempos e espaços. No dizer de Zamboni e Fonseca (2010, p. 341):

Tanto na literatura como na história a narrativa é arte: arte de contar de pensar, de troca entre sujeitos, de compartilhar experiências, situações que conheceram e/ou viveram. [...] A intenção é clara: demonstrar a partir de determinados critérios e procedimentos, que o conhecimento histórico é construído por pessoas imersas no seu tempo, capazes de construir problemas, hipóteses e, assim de contribuir para o estabelecimento de relações entre outros sujeitos, outros acontecimento e outras temporalidades.

Nesse sentido, entendemos que o tempo não tem um sentido único na construção dos conhecimentos históricos. O tempo tem relação com outros tempos, constituindo-se, desse modo, um conceito também importante como “o de fato histórico e sujeito histórico” (ABUD, 2004, p. 22).

Segundo Bezerra (2009) e Siman (2005), a compreensão da temporalidade histórica deve levar o aluno há outros tempos. A apreensão do tempo histórico transcende a sequência linear dos fatos cronológicos e físicos, visto que o tempo é produto das relações humanas.

Dentro dessa perspectiva, compreendemos que as narrativas históricas e literárias possibilitam um diálogo amplo e significativo entre o leitor e as noções de temporalidade histórica, assim como com outras formas de ver, pensar a História e o mundo. Sobre a importância desse diálogo, Zamboni e Fonseca (2010, p. 341) nos diz que:

Percebemos, assim, a importância do diálogo entre a literatura, a história e a memória para ampliar o sentido das palavras, ressignificar conceitos, valores, estimular a nossa imaginação para outras realidades, espaços e temporalidades [...].

Em outras palavras, concordamos com as autoras de que a História e a Literatura constituem uma alavanca de possibilidades, para o desenvolvimento da linguagem, da compreensão da realidade, da memória e outros.

Diversos autores, como é o caso de Azevedo e Lima (2011), Faria (2012), Fonseca (2003), Ruiz (2009), entre outros, defendem que a Literatura Infantil é uma ferramenta metodológica importante, para que o professor possa ensinar História. Isso, pois o diálogo entre eles constituem-se “como um meio para introduzir conhecimentos históricos, além de procurar favorecer o gosto pela leitura por intermédio de uma literatura adequada para essa faixa etária” (BITTENCOURT, 2004, p. 339).

Diante dessa aceção e com vistas a evitar a incorporação pelas crianças de um discurso histórico fantasioso, Fonseca (2003) adverte sobre a

necessidade de uma escolha sensível dos textos literários, para compor as aulas de história.

Ao responder ao questionamento sobre duas imagens de brincadeiras de crianças presentes na narrativa literária em dois momentos históricos diferentes (passado e presente), observamos a compreensão de um aluno e aluna sobre a dimensão do tempo cronológico marcado pela datação: “é de 1988” (A1; 4º ano).

É necessário mencionar que a datação é importante para a construção das noções de tempo e espaço dos alunos. Porém, não basta “decorar” as datas dos fatos históricos, uma vez que “situar-se historicamente, porém, é perceber que os fatos que acontecem ao seu redor decorrem de uma dinâmica de relações espaciais próximas e distantes e se estabelecem numa multiplicidade temporal” (ABUD, 2004, p. 19).

4.3 A influência da Literatura Infantil na aprendizagem dos conhecimentos históricos por crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental

A intervenção didática mostrou que, a partir de um trabalho planejado, é possível desenvolver aprendizagens de forma articulada e interdisciplinar. Ou seja, é possível articular o ensino de História com outras linguagens, inclusive com a Literatura. Sobre isso, Azevedo e Lima (2011, p. 61) propõem que os textos literários podem nos oferecer “pistas dos modos de viver e agir das pessoas de determinada época. Podem, ainda, contribuir para o desenvolvimento da imaginação do aluno [...]”.

O texto literário possibilitou, também, a realização da análise sobre a constituição e a aprendizagem de diferentes noções de tempo construídas pelos alunos. Em determinado momento da leitura da história, os alunos foram questionados com a seguinte pergunta: Quando não existia relógio, como é que os homens faziam para contar o tempo? A resposta imediata foi “de noite e de dia” (A1; 4º ano). E, quando perguntamos às crianças sobre o tempo ao

qual a história estava se referindo, outro aluno apresentou a seguinte resposta: “inverno” (A3; 4º ano).

Observamos claramente através dessas respostas que as crianças relacionam o tempo à sua dimensão física, o que constitui a primeira etapa da construção do conceito de tempo. É nesse sentido que Abud (2004, p. 21) afirma que o “tempo do relógio, a diferenças da paisagem, de acordo com a luminosidade, as mudanças de chuva e temperatura de acordo com as estações do ano [...]”. Partindo desse pressuposto, são conceitos importantes na construção do tempo histórico pelos alunos.

Ao serem indagados sobre algum fato importante que ocorreu na sua história de vida, alguns recordaram momentos felizes como, por exemplo, o fato da reconciliação dos pais, como aparece na fala a seguir: “há muito anos eu me lembro de quando a minha mãe foi morar com meu pai não minha casa” (A5; 4º ano). Nesse relato, observamos que o aluno utiliza-se da expressão “há muito tempo” como um acontecimento de um passado já distante. E, traz a noção de duração do tempo. No entanto, houve casos de alunos que lembrassem de momentos tristes, como é o caso do aluno que relata um acidente sofrido: “quando eu ia me afogando, ele foi e me salvou. Eu tinha 8 anos” (A7; 4º ano). Da mesma forma que o aluno anterior, o tempo entre o acidente e a narrativa desse aluno aparece para ele colocar o episódio em um passado remoto.

De acordo com Abud (2004), nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o conceito do tempo é uma das categorias mais importantes, para a construção do conhecimento histórico escolar. Como podemos identificar nas falas seguintes, nas quais o tempo colocado em destaque é o presente:

Que momento foi esse que vocês brincaram no recreio? (Profª Sandra, 4º ano)
Hoje, presente (A3; 4º ano)
Vamos ver outro momento, vou ler outro trecho: “[...] tudo era sempre pontual [...]”? (Profª Sandra, 4º ano)
Presente (A4; 4º ano)

A noção do presente parece ter mais sentido para o aluno, porque é algo mais palpável e concreto. É o que ele vive no dia a dia. O trabalho com essas categorias tem levado professores a buscar procedimentos mais concretos, para o desenvolvimento das noções de tempo.

Entretanto, embora saibamos da relevância desses conceitos para a aprendizagem dos conhecimentos históricos, e que sua aprendizagem se inicia muito antes dos alunos adentrarem na escola, precisamos considerar que o tempo é feito de muitos tempos. Essa perspectiva vai ao encontro de Siman (2005, p. 111):

O tempo histórico não se limita ao tempo cronológico, a sucessão linear dos acontecimentos no tempo físico. As capacidades de ordenação, de sucessão, de duração, de simultaneidade e de quantificação do tempo necessárias para lidar com a temporalidade histórica não são suficientes para seu alcance. O tempo histórico é produto das ações, relações e formas de pensar dos homens e essas variam ao longo do tempo cronológico.

Nesse sentido, entendemos que a construção da temporalidade histórica perpassa a sala de aula. No entanto, compreendemos que é nesse espaço, que se dá o processo de sistematização desses conhecimentos. E, para isso, os professores podem fazer uso dos textos literários, propiciando, aos alunos, novas práticas de leitura, bem como trazer uma possibilidade de interação dialógica com o ensino de História.

Como afirmam Zamboni e Fonseca (2010, p. 13):

O trabalho pedagógico com textos literários nas aulas de História pode oferecer-nos pistas, referências sobre o modo de ser, viver e agir das pessoas, os valores, os costumes, histórias de uma determinada época, de determinados grupos.

Partindo desse pressuposto, compreendemos que o trabalho sistemático e reflexivo do professor com os textos literários permite o aceso dos alunos a múltiplas e diversificadas práticas culturais, bem como às mais distintas maneiras de pensar e de vivências da espécie humana, em diferentes tempos.

Em outras situações interessantes, diante das indagações realizadas pela professora durante a leitura do texto: o tempo é igual pra todo mundo? Será que nesse momento todas as crianças estão dentro de uma sala de aula estudando?: Não (A5; 4º ano), Minha irmã tá estudando em casa (A6; 4º ano), Tem gente que tá deitado, dormindo (A1; 4º ano).

Assim, do ponto de vista da construção do conhecimento histórico, na fala dos alunos, aparece a dimensão da capacidade de apreensão da simultaneidade e duração do tempo já adquiridas pelos educandos em suas aprendizagens escolares.

Diante disso, podemos observar que a leitura dos textos literários, orientado na perspectiva do ensino de História constitui uma prática, para o desenvolvimento do pensamento histórico. Além disso, favorece a capacidade leitora dos alunos e alunas, na medida em que são oferecidas as ferramentas metodológicas adequadas para a reflexão desses conhecimentos de forma lúdica e criativa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dessa pesquisa, buscamos identificar de que forma os textos literários contribuem, para a aprendizagem dos conhecimentos históricos por crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Percebemos que a professora da escola pesquisada, embora desenvolvesse um trabalho frequente com os textos literários, não tinha claro um planejamento de trabalho com esses textos. Observamos apenas que seu critério de escolha dos textos estava relacionado com os conteúdos disciplinares.

No tocante às estratégias metodológicas adotadas com a Literatura Infantil, identificamos que a professora focava suas práticas na leitura em voz alta, na exploração visual do livro e em perguntas com ênfase nos elementos explícitos no texto.

Em relação ao trabalho com o uso da Literatura Infantil na aprendizagem dos conhecimentos históricos de alunos dos anos iniciais do Ensino

Fundamental, podemos dizer que o estudo nos possibilitou perceber que, o trabalho estruturado, organizado e reflexivo da intervenção favoreceu o pensamento histórico das crianças. Além disso, salientamos que essa integração além de proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos históricos suscita no leitor a imaginação, a criatividade e o interesse pela leitura. Isso, sem perder de vista sua natureza específica (BEZERRA, 2009; BITTENCOURT, 2004).

Diante dos resultados apresentados, verificamos que a pesquisa teve um significado positivo, em relação à construção da aprendizagem dos conhecimentos históricos pelos alunos e alunas. Consideramos que pesquisas desse tipo podem ser inseridas na formação de professores, em relação às práticas metodológicas de ensino de História.

Um dos limites da nossa pesquisa foi o tempo. Como as escolas estavam em iminência de greve, tivemos que diminuir nossos encontros de cinco para três. Com isso, diante dos objetivos da pesquisa, pensamos que a Literatura Infantil possibilitou uma experiência de aprendizado dos conhecimentos históricos em sala de aula.

Nesse sentido, o trabalho pedagógico a partir da articulação entre a Literatura e a História é um recurso metodológico valiosíssimo, para a aprendizagem de conhecimentos históricos. O trabalho com o texto literário no contexto escolar acarreta possibilidades não somente da compreensão de conceitos históricos, mas também de outras habilidades relativas à leitura, como, por exemplo, o desenvolvimento do hábito e do gosto pela leitura, pelo ouvir, pela contação de histórias e pelas experiências paralelas que as histórias nos proporcionam. É necessário destacarmos também que o trabalho ancorado na inclusão de outras linguagens no ensino do componente curricular de História é algo de extrema relevância, na medida em que contribui substancialmente para a formação de leitores.

REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia Maria. Tempo histórico conceito fundamental para a aprendizagem de história. In: MALATIAN, Teresa; DAVI, Célia Maria. **Pedagogia cidadã: cadernos de formação: ensino de história**. São Paulo: UNESP, 2004. p. 19-26.

ANDRÉ, Marli E. D. A; LÜDKE, Menga. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In: **Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. p. 11-24.

AZEVEDO, Crislane Barbosa; LIMA, Aline Cristina Silva. Leitura e compreensão do mundo na educação básica: o ensino de História e a utilização de diferentes linguagens em sala de aula. **Roteiro**, Joaçaba, v. 36, n. 1, jan/jun. 2011. p. 55-80. Disponível em: <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/download/791/pdf_117>. Acesso em: 12 de Nov.2013.

BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de história conteúdos e conceitos básicos. In: LEANDRO, Karnal (Org.). **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 37-48.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. Literatura na alfabetização que história é essa? In: BRANDÃO; ROSA (Org.). **Leitura e produção de texto na alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 45-63.

CERRI, Luís Fernando. **Ensino de história e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea**. Rio de Janeiro: FGV, 2011.

FARIA, Maria Alice. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2012.

FONSECA, Selva Guimarães. A incorporação de diferentes fontes e linguagens no ensino de história. In: **Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizagens**. Campinas: São Paulo, 2003. p.164-241.

FONSECA, Selva Guimarães; ZAMBONI, Ernesta. Contribuições da literatura infantil para a aprendizagem de noções do tempo histórico: leituras e indagações. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 30, n. 82, set. /dez. 2010, p. 339-353. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>. > em: 13 nov. 2013

RUIZ, Rafael et al. Novas formas de abordar o ensino de historia. In. KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2009. p. 22-31.

SIMAN, Lana Maria de Castro. A temporalidade histórica como categoria central do pensamento histórico: desafios para o ensino aprendizagem. In: SIMAN, Lana Maria de Castro, ROSSI, Vera Lúcia Sabongi de. ZAMBONI, Ernesta et al. (Org.). **Quanto tempo o tempo tem!** Educação, filosofia, cinema, astronomia, psicanálise, história. 2ed. São Paulo: Campinas, 2005. p.126-143.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed,1998.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.