

REFERENCIAL DE EXPECTATIVAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA LEITORA E ESCRITORA NO CICLO II DO ENSINO FUNDAMENTAL

História

Donques ie dis
quil ya huit let
tres qui seruent a nō
bre, Cest a scaoir,
Deux vocales. I. &. V.
Deux Semi-vocales.
L. &. M. Trois
Mutes. C. D. &. Q.

São Paulo
2006

PREFEITURA DA CIDADE DE SÃO PAULO

Gilberto Kassab

Prefeito

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Alexandre Alves Schneider

Secretário

DIRETORIA DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA

Iara Glória Areias Prado

Secretária Adjunta e Responsável pela DOT

DOT – Ensino Fundamental e Médio

Regina Célia Lico Suzuki

Diretora da Divisão

DOT – Ensino de Jovens e Adultos

Romy Schinzare

Diretora da Divisão

Coordenação geral

Maria José Nóbrega

Assessora e Consultoria

Coordenação e elaboração final

Antonia Terra de Calazans Fernandes

Assessoria

Grupo referência da área de História

Profª Angela Marques da Silva – EMEF Dr. Manoel de Abreu;

Profª Carmem Bassi Barbosa – EMEF Rodrigues Alves;

Profª Denise Maria Martins Pires – EMEF Guilherme de Almeida;

Profª Ester Vieira – EMEF Sargento Antonio Alves da Silva;

Profª Kátia Nascimento – EMEF Antonia e Artur Begbie;

Profª Marli Oliveira de Carvalho – EMEF Tenente José Maria P. Duarte;

Prof. Nilson dos Santos – EMEF Clóvis Graciano;

Profª Olindina Francisca de O. Ferreira – EMEF Isabel Vieira Ferreira;

Prof. Renato Trindade Junior – EMEF Prof. Roberto Mange;

Profª Tereza Maria de Paula – EMEF Olavo Fontoura.

Equipe SME / DOT

Antonio Gomes Jardim, Benedita Terezinha Rosa de Oliveira, Carlos Alberto Mendes de Lima, Delma Aparecida da Silva, Elenita Neli Beber, Ione Aparecida Cardoso Oliveira, Jarbas Mazzariello, José Alves Ferreira Neto, Lia Cristina Lotito Paraventi, Maria Virginia Ortiz de Camargo, Rachel de Oliveira, Regina Célia Lico Suzuki, Rita de Cassia Anibal, Romy Schinzare, Rosa Peres Soares, Tidu Kagohara.

Multimeios – Pesquisa sobre direitos autorais de textos e imagens

Lílian Lotufo P. P. Rodrigues, Patrícia M. das S. Rede, Waltair Martão,

Joseane Ferreira e Conceição Aparecida B. Carlos.

Agradecimentos aos Diretores das Escolas

EMEF Dr. Manoel de Abreu, EMEF Rodrigues Alves, EMEF Guilherme de Almeida, EMEF Sargento Antonio Alves da Silva, EMEF Antonia e Arthur Begbie, EMEF Tenente José Maria P. Duarte, EMEF Clóvis Graciano, EMEF Isabel Vieira Ferreira, EMEF Prof. Roberto Mange, EMEF Olavo Fontoura.

Coordenação editorial e gráfica

Trilha Produções Educacionais

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Câmara Brasileira do Livro, SP - Brasil.

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica.

Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II : caderno de orientação didática de História / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo : SME / DOT, 2006.

83 p.

Bibliografia

1. Ensino Fundamental 2. História I. Programa Ler e Escrever - Prioridade na Escola Municipal de São Paulo

CDD 372

Código da Memória Técnica: SME-DOT2/Sa005-f/06

Secretaria Municipal de Educação

São Paulo, dezembro de 2006

Caro professor,

Em 2006, a Diretoria de Orientação Técnica da Secretaria Municipal de Educação (DOT/SME) disponibilizou para todos os professores do ciclo II da rede municipal de ensino o *Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II do ensino fundamental* e acompanhou todas as ações previstas para implantação e implementação das propostas do programa “Ler e escrever: prioridade na escola municipal” para o ciclo II, tanto no ensino regular como na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

As idéias e conteúdos presentes no *Referencial* têm como objetivo contribuir para a reflexão e o debate na escola sobre a necessidade de inserir todos os alunos da rede municipal em uma comunidade de leitores e escritores, desenvolvendo para isso as habilidades exigidas para o domínio da linguagem escrita.

Os documentos que temos o prazer de apresentar aos professores especialistas nas diferentes áreas do currículo escolar – os *Cadernos de Orientações Didáticas* – pretendem dar continuidade a essas reflexões considerando as especificidades de cada área de conhecimento. Eles são fruto de um trabalho coletivo que envolveu equipe da DOT, especialistas de cada área de conhecimento e professores da rede municipal de ensino, constituindo os chamados grupos referência. Os membros de cada grupo participaram ativamente de todo o processo de elaboração, desde as reflexões iniciais sobre as especificidades de sua área, passando pela construção e aplicação das propostas de atividades, adequando-as à realidade das escolas em que atuam, até a revisão final da versão que hoje entregamos à rede.

Esperamos que esses documentos possam ser recursos úteis para a construção das práticas desenvolvidas em sala de aula.

Alexandre Alves Schneider
Secretário Municipal de Educação

Sumário

Apresentação	7
Introdução	15
História e linguagens	22
O ensino de História e os materiais didáticos	26
Procedimentos didáticos com diferentes linguagens e gêneros de texto	31
Texto literário	32
Canção popular	34
Texto jornalístico	43
Crônica	49
Discurso político	52
Imagens	59
Fotografia	61
Obra de arte	67
Charge e caricatura	69
Tabelas e gráficos	73
Bibliografia	80

Apresentação

Por que um caderno de orientações didáticas para cada área de conhecimento?

O desenvolvimento da competência leitora e escritora é responsabilidade de toda a escola – ensina-se a ler contos, poemas, propagandas, informes científicos, pesquisas e relatos históricos, biografias, enunciados de problemas matemáticos, fórmulas, tabelas, imagens etc. O que delimita o trânsito dos gêneros de texto entre as diferentes áreas de conhecimento são os conteúdos e objetivos específicos de cada uma delas, e isso implica procedimentos didáticos distintos, de acordo com o que se vai ler.

Trabalhar com a diversidade de textos em todas as áreas não significa deixar de definir os objetivos e conteúdos específicos do ensino de cada área no ano do ciclo. É preciso lembrar que os gêneros, por si mesmos, não são conteúdos, e sim ferramentas que possibilitam o acesso ao conhecimento da área a ser estudada. Assim, cabe a cada área definir no planejamento os textos e os suportes que serão trabalhados, bem como os objetivos a serem atingidos em cada momento de leitura.

A elaboração dos *Cadernos de Orientações Didáticas* por área de conhecimento baseou-se nos seguintes princípios: quais gêneros aparecem com mais frequência na área de conhecimento e quais procedimentos de leitura devem ser desenvolvidos para aproximar esses textos dos alunos leitores.

As reflexões de cada grupo referência pautaram-se também em como construir seqüências didáticas que sejam mais significativas aos alunos e que abram possibilidades de adequar o ensino a suas necessidades de aprendizagem.

Aspectos a observar no planejamento do ensino da leitura articulado aos conteúdos das áreas de conhecimento

O *Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II do ensino fundamental* traz, nas páginas 56 a 60, orientações de como organizar o trabalho com os diferentes gêneros de texto em cada área do currículo escolar.

O documento sugere que o planejamento fundamentalmente leve em conta não apenas os objetivos da área, como também os resultados das avaliações diagnósticas realizadas com os alunos na escola, propondo situações para que estas possam ser adotadas pelo coletivo dos professores. Qual foi o desempenho dos estudantes no diagnóstico de compreensão leitora nas esferas discursivas a que pertencem os gêneros selecionados?

Além desses instrumentos, os professores podem observar os resultados obtidos nas avaliações externas, como a Prova Brasil e o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp).

Tais dados serão úteis para determinar quais esferas discursivas requerem maior investimento e qual o aprofundamento necessário para que os alunos possam construir progressivamente, com a ajuda dos professores, autonomia para ler diferentes tipos de texto.

Outro aspecto importante nesse processo diz respeito à necessidade de definir quais serão os gêneros privilegiados de acordo com o objeto de estudo de cada área no ano do ciclo, decisão que não cabe a um único professor, mas a todos.

Algumas questões precisam ser discutidas por esse coletivo. Quais são os gêneros de texto que aparecem assiduamente nas aulas de cada uma das áreas? Há gêneros comuns a todas elas? A que esferas de circulação pertencem? Por meio de que suportes os alunos têm acesso ao texto: livro didático, lousa, meio eletrônico, jornais, revistas?

É importante que a cada ano do ciclo sejam selecionados gêneros das várias esferas de circulação, assim como diversos suportes de texto, para permitir que os estudantes vivenciem os diferentes procedimentos de leitura que caracterizam as práticas sociais e os distintos modos de ler, para que possam desenvolver as próprias estratégias de leitura.

Após a discussão coletiva, cada professor fará seu planejamento contemplando os gêneros mais presentes em sua área de conhecimento.

Vale a pena destacar que cada professor precisa analisar minuciosamente os livros didáticos que serão usados durante o ano, avaliando se trazem textos adequados ao desenvolvimento do planejamento da área. Que textos trazem? Que imagens? Quais as relações dos textos e imagens com os conteúdos desenvolvidos? Quais serão trabalhados? O que será aproveitado, levando em conta os objetivos didáticos a serem desenvolvidos em cada turma? O que será excluído? Que outros textos precisarão ser contemplados para ampliar, contrapor ou desenvolver os conceitos veiculados? Que textos poderão ser lidos com autonomia pelos alunos? Quais precisarão de maior mediação do professor?

Após a definição dos gêneros, é possível selecionar outros a que os alunos terão acesso com menor frequência. Nessa escolha, devem ser priorizados os gêneros que foram focalizados nos anos anteriores e os que serão abordados nos anos seguintes. No primeiro caso, o propósito é ampliar o repertório, favorecer a leitura autônoma; no segundo, permitir que os estudantes possam familiarizar-se com textos desses gêneros para que sua aprendizagem se torne mais significativa.

Portanto, a construção de uma leitura autônoma requer o planejamento de situações didáticas em que os alunos possam realmente ler diversos tipos de texto, com diferentes intenções e funções, e exercitar as habilidades específicas para a leitura compreensiva de textos reais, sejam ou não escolares.

Como organizar uma rotina de leitura com alunos do ciclo II

Para concretizar as ações educativas que envolvem a articulação do ensino da leitura e escrita e as áreas de conhecimento, o professor precisa pensar na organização do trabalho pedagógico de modo que aproveite ao máximo o tempo que passa com os alunos, oferecendo-lhes situações significativas que de fato favoreçam a aprendizagem.

A organização do tempo é necessária não apenas para a aprendizagem do aluno, mas também serve, em especial, para a gestão da sala de aula, um desafio muito grande para todos os professores do ciclo II.

Quando se opta por apresentar a leitura na escola sem simplificações, tal como acontece nas práticas sociais e com a diversidade de propósitos, de textos e de combi-

nações entre eles, deve-se pensar em uma rotina de trabalho que exige conhecimentos para prever, seqüenciar e pôr em prática as ações necessárias em determinado tempo.

Várias modalidades de leitura podem ser utilizadas, em diferentes situações, diante de um mesmo tipo de texto: é possível ler um material informativo-científico para obter uma informação global, para buscar um dado específico ou para aprofundar determinado aspecto do tema; a leitura de um artigo de jornal pode ser feita em um momento simplesmente por prazer e em outro como objeto de reflexão; um poema ou um conto podem ser lidos primeiro por prazer e depois como forma de comunicar algo a alguém; enfim, há muitas possibilidades de abordagem dos textos.

Quando o objetivo é permitir a convivência freqüente e intensa com determinado gênero de texto, proporcionando aos alunos oportunidades de experimentar diferentes modos de ler e desenvolver estratégias de leitura diversificadas, é necessário planejar atividades que se repitam de modo regular, as chamadas atividades permanentes. Nesses casos, promove-se uma leitura horizontal dos textos, ou seja, de forma lúdica, feita apenas uma vez, provocando o encanto da descoberta, que só se experimenta na primeira leitura. Essa leitura pode ser realizada em voz alta pelo professor ou pelos próprios alunos.

Sugere-se que tais atividades sejam registradas à medida que forem executadas, com avaliação geral da turma, para que se formem leitores críticos dos textos lidos, como exemplificado no quadro a seguir.

Atividade permanente em Língua Portuguesa

Leitura de contos			
História(s) lida(s)	😊	😐	😞
“Pedro Malasartes e a sopa de pedra”			
“A moça tecelã”			
“Felicidade clandestina”			

Quando o objetivo é uma leitura mais detalhada e cuidadosa, em que a releitura é condição necessária, pois o que se pretende é recuperar as marcas de construção do texto, procede-se à leitura vertical. Esse tipo de leitura requer a mediação do professor, em atividades organizadas na forma de seqüências didáticas ou projetos, dependendo do aprofundamento que ele queira dar ao estudo do tema, por meio do conjunto de textos de um mesmo autor ou de textos de um mesmo gênero. Tais atividades têm de ser planejadas de modo intencional e distribuídas no tempo, constituindo-se em rotinas de trabalho.

Como o professor do ciclo II atua com diversas turmas, sugere-se o registro dessas rotinas para cada uma delas, de modo que a organização do trabalho a ser realizado se

torne mais visível. No quadro a seguir, por exemplo, o professor pode fazer os registros à medida que for realizando o trabalho com leitura com suas turmas, sem abandonar a diversidade de propósitos de leitura e de abordagem dos textos.

Mês/ano: maio/2007. Turma: 2º ano do ciclo II. Área: História

Frequência de atividades desenvolvidas	2	4	7	9	11	14	16	18	21	23	25	21	22	25	26	27	28
Ouvir textos lidos pelo professor																	
Ler coletivamente com a colaboração do professor e da classe																	
Ler com um colega (duplas)																	
Ler individualmente																	
Conversar sobre os textos lidos																	
Selecionar livremente material para ler na sala de leitura ou na sala de informática																	
Pesquisar material bibliográfico na sala de leitura ou na sala de informática																	
Produzir textos coletivos																	
Produzir textos em duplas																	
Produzir textos individualmente																	
Usar o livro didático																	
Discutir ou corrigir atividades realizadas																	

Como trabalhar com alunos que não sabem ler e escrever ou que têm pouco domínio da leitura e escrita

Os dados apresentados pelas Coordenadorias de Educação (CEs) em 2006, com base em um diagnóstico elaborado pelas escolas, apontam que, em média, 1,7% dos alunos que freqüentam o ciclo II ainda não estão alfabetizados. Ressalte-se que, em algumas escolas, esse percentual é menor e, em outras, superior a 3%.

Tal questão não pode ser ignorada nem deixada para os professores das áreas enfrentarem sozinhos. Todos esses alunos devem ter atendimento especial nas Salas de Apoio Pedagógico (SAPs) ou em projetos de recuperação com o objetivo de construir aprendizagens em relação a seu processo de alfabetização.

Há também alunos que, embora conheçam o sistema alfabético, apresentam pouco domínio da leitura e escrita: produzem escritas sem segmentação, têm baixo desempenho na ortografia das palavras de uso constante, elaboram textos sem coesão e coerência, lêem sem fluência, não conseguem recuperar informações durante a leitura de um texto etc.

A Diretoria de Orientação Técnica (DOT), juntamente com as Coordenadorias de Educação, planejou, para 2007, ações voltadas para o desenvolvimento das aprendizagens necessárias para o avanço desses alunos. No entanto, é fundamental que todos os professores contribuam para que esses sejam incluídos nas atividades que propõem para suas turmas. Para que isso ocorra, é preciso:

- Favorecer o acesso ao assunto ou tema tratado nos textos, permitindo que os alunos arrisquem e façam antecipações bastante aproximadas sobre as informações que trazem.
- Centrar a leitura na construção de significado, e não na pura decodificação.
- Envolver os alunos em atividades em que a leitura seja significativa, despertando-lhes o desejo de aprender a ler.
- Organizar trabalhos em grupo para que os alunos participem dos momentos de leitura com colegas mais experientes.
- Envolver os alunos em debates orais para que expressem sua opinião sobre os temas tratados.

Deve-se levar em conta que esses alunos precisam ter sucesso em suas aprendizagens para que se desenvolvam pessoalmente e tenham uma imagem positiva de si mesmos.

Isso só será alcançado se o professor tornar possível sua inclusão e acreditar que todos podem aprender, mesmo que tenham tempos e ritmos de aprendizagem diferentes.

Cronograma “Ler e escrever” para 2007

1. Construção das expectativas de aprendizagem e análise das matrizes de avaliação	x	x	x							
2. Produção de material de orientação para trabalho dos professores de Língua Portuguesa no atendimento aos alunos recém-alfabéticos	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
3. Formação de 65 professores de Língua Portuguesa e 13 formadores de DOT P-Escolas (DOT Pedagógico) de 65 escolas selecionadas pelas CEs	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
4. Grupo de trabalho DOT P e CP (Coordenador Pedagógico) para desenvolver pautas de formação continuada	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
5. Grupo de trabalho CP com professores do ciclo II nos horários coletivos (formação continuada)	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
6. Grupo de trabalho DOT/SME e DOT P/CEs	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
7. Grupos de formação de professores de Língua Portuguesa pelas CEs (por adesão)		x	x	x	x	x	x	x	x	
8. Cursos optativos para o ciclo II nas CEs e implementação dos <i>Cadernos de Orientações Didáticas</i>		x	x	x	x	x	x	x	x	
9. Produção de cadernos de relatos de prática nas CEs e na SME							x			
10. Encontros nas CEs		x	x	x	x					
11. Encontros semestrais										
12. Grupo de trabalho DOT/SME e DOT P/CEs para construção de pautas de formação dos professores das SAPs			x		x		x		x	
13. Formação continuada DOT P/CEs e professores das SAPs			x	x	x	x	x	x	x	x



Introdução

O que significa ler e escrever no ensino de História?

Para responder a essa questão, é preciso compreender a especificidade dos atos da leitura e da escrita e, ao mesmo tempo, identificar suas relações com o que os alunos estudam de História na escola e a maneira pela qual estudam. É nessa perspectiva o esforço deste texto: procurar reflexões e caminhos didáticos favoráveis à formação de leitores e escritores, contemplando e estimulando a aquisição de conhecimentos históricos.

Este texto foi elaborado com base no diálogo com professores de História das escolas e técnicos da Diretoria de Orientação Técnica (DOT) – Ensinos Fundamental e Médio, da Secretaria Municipal de Educação.



Vamos começar a enfrentar nosso desafio encarando a complexidade do texto.

Como nos contam os lingüistas, um texto vai além das letras, das palavras isoladas, da construção sintática da frase, de sua composição gramatical. Um texto diz muito mais do que permite uma leitura rápida ou do que cada palavra sugere de materialidade ou significado. Para ser compreendido, solicita do leitor o preenchimento do que está ausente, do que não é explícito, do que necessita ser interpretado, relacionado e abstraído (ECO, 2004).

Vejamos um texto:

“Aqui, a alarga respiração da forja lança ao rosto do ciclope negro a sua chama avermelhada, enquanto ele imprime ao ferro uma forma conveniente aos usos da vida; acolá, o rangido da tesoura nos indica que o alfaiate silencioso corta e une as diferentes peças do tecido que deve servir para preservar o homem do contato da atmosfera; ali, o marceneiro serra, aplaina, acerta, ajusta, põe e pule a madeira que ontem nas matas se chamava peroba, cedro, cabiúna, jacarandá, vinhoco, e que recebe, depois

O texto se refere à Fazenda Ribeirão Frio, do senhor comendador Joaquim Ferraz, situada no município de Pirai, na província do Rio de Janeiro.

da transformação por que passou, o nome de cômoda ou de leito, de cadeira ou de mesa; mais adiante, o ferrador calça o animal que serve de locomotiva ao transporte dos produtos e de veículo à impaciência do caminheiro; e noutro ponto ouve-se a voz do feitor dando ordens às suas falanges disciplinadas, e mandando estender sobre o terreiro, que seca de uma vez 6.000 arrobas de café, o grão escuro deste manancial de ouro..." (ZALUAR, 1975, p. 30).

Do que fala o texto? Da forja, do ferro, da tesoura, da madeira, do café? Do alfaia-te ou do "homem" em geral? Do marceneiro, da árvore ou do móvel? Do "homem" ou do trabalhador? Do café ou do ouro? A idéia principal do texto está naquilo que representam as palavras ou vai além delas?

O texto inicia com a palavra "aqui". Mas que lugar é esse? O que está acontecendo nele? Há pessoas? O que estão fazendo?

Apesar de estar descrevendo materiais e ações humanas, o texto nos fala também de outra coisa. O que quer nos contar? Sabemos que identificar os diferentes elementos narrados contribui com pistas para desvelar uma idéia que não está escrita, mas que abstraímos. Que idéia é essa que vai além das coisas e das palavras?

Encontramos no texto expressões como: "uma forma conveniente aos usos da vida"; "para preservar o homem do contato da atmosfera"; "depois da transformação"; "o ferrador calça o animal que serve de locomotiva ao transporte"; "a voz do feitor dando ordens às suas falanges disciplinadas"; e "o grão escuro deste manancial de ouro". De que elas falam? Assim, separadas das materialidades, podemos deduzir que falam da vida, da humanidade, do trabalho, da transformação, da ordem, da velocidade? Mas a associação dessas palavras-idéia indica que se está falando de quê?

O texto foi escrito por Augusto Emílio Zaluar, um relato de viagem que faz parte do livro *Peregrinação pela província de São Paulo: 1860-1861*. Saber que o texto é do século XIX ajuda a entendê-lo? Contribui na leitura saber que está se referindo ao interior do Brasil? Que informações estão ausentes, mas podem ser agregadas por um leitor com conhecimentos sobre o lugar e a época?

Preenchendo o texto com nossas informações históricas, podemos pensar que o "aqui" é muito importante para o autor, provavelmente porque no início da segunda metade do século XIX era nesse lugar que se produzia o café – no interior do Rio de Janeiro, no vale do Paraíba. Talvez fosse, para ele, onde a história estava acontecendo. Era aí que a riqueza fazia o trabalho transparecer: fundia-se o ferro, cortavam-se as roupas, moldava-se a madeira, os trabalhadores labutavam disciplinadamente. O café

pagava a prosperidade, a história do Brasil fazia o progresso, o presente construía as obras humanas, o grão escuro modelava o futuro...

Para construir a idéia de progresso, o autor escolheu as palavras adequadas para referir-se às atividades realizadas na fazenda. Exaltou o trabalho dos artesãos como semelhante ao da indústria ("forja", "chama avermelhada", "rangido", "locomotiva", "disciplinadas"...) e, ao mesmo tempo, como expressão da civilização ("preservar o homem", "transformação"...).

Na perspectiva histórica, essa é uma leitura inicial. No entanto, queremos ir além dela. É possível ainda pensar criticamente, e isso implica refletir a respeito de nosso próprio procedimento de questionar o texto, o autor, a época, os acontecimentos – interrogá-los, confrontá-los com outras informações e interpretações (ECO, 2004, p. 172). Nesse caso, podemos nos perguntar o que o autor quer dizer com o texto; como ele o constrói de modo a sugerir sua idéia; como fornece pistas para abstrairmos o pensamento que ele pretende que nós, leitores, realizemos; como identificar a idéia como do escritor e não necessariamente como nossa. Distinguindo o que ele pensa do que pensamos, tomamos, então, uma atitude consciente de concordar ou não com a idéia expressa no texto.

Um procedimento histórico para dar atenção ao autor e a suas idéias é investigar quem ele foi e tentar identificar características de sua obra.

Quem foi Augusto Emílio Zaluar?

Segundo Affonso E. Taunay, responsável pela introdução do livro *Peregrinação pela província de São Paulo: 1860-1861*, editado em 1953, Augusto Emílio Zaluar era português naturalizado brasileiro, nascido em Lisboa, em 1825, e falecido no Rio de Janeiro, em 1882. Estudou medicina em sua terra natal, onde também se dedicou à imprensa e às letras. Ainda moço, emigrou para o Brasil. Em 1849, obteve um cargo público no Rio de Janeiro: o de examinador nas bancas de humanidades, ou de preparatórios, e, mais tarde, lente na Escola Normal da capital do Império. Viveu também em Vassouras e em Paraíba do Sul, onde fundou um pequeno jornal de curta duração. Colaborou na imprensa brasileira e portuguesa, em jornais e revistas. Publicou vários livros de versos, romances, contos, traduções de novelas francesas, livros didáticos, biografias, peças de teatro. Foi agraciado por dom Pedro II com a venera de Cavaleiro da Ordem da Rosa e, em 1876, foi eleito sócio efetivo do Instituto Histórico Brasileiro.

Esse texto foi escrito em razão do aprofundamento solicitado pela leitura. Ele segue o estilo biográfico encontrado em enciclopédias.

O que Zaluar fala em sua obra?

Em *Peregrinação pela província de São Paulo*, de 1861 e 1862, Zaluar relata, como médico e jornalista, suas viagens pelas fazendas, estradas, vilas e cidades do interior do Rio de Janeiro e São Paulo, em uma época de prosperidade do café, da escravidão e de homens livres que viviam da agricultura de subsistência e dos ofícios.

O livro tem o formato básico de um relato de viagem. É dividido por capítulos intitulados pelos nomes das localidades e pelo registro do mês e do ano, quando da passagem do autor pelo local. Assim, saindo do Rio de Janeiro, Zaluar começa sua viagem pela Fazenda do Pinheiro, passando por Barra Mansa, Ribeirão Frio, Resende, Bananal e muitas vilas, cidades e fazendas pelo interior paulista.

O autor respeita a ordem cronológica dos acontecimentos durante a viagem, inserindo também as mais variadas explicações sobre o que encontra, como se tudo fosse novidade e importante para registro e esclarecimento, como faria qualquer viajante em seu diário de percurso. Salienta, nessa ordenação dos fatos, as características das acomodações, os tipos de refeição, os preços das mercadorias, as condições das estradas, as facilidades e dificuldades em obter isso ou aquilo, a beleza da natureza, os hábitos das populações, os anfitriões, os companheiros de estrada... Não pára por aí. Algumas vezes, detalha suas vivências, mencionando as noites de frio e de insônia, os momentos de fome e de medo de animais ferozes e de répteis venenosos, sua impaciência diante das precariedades das estalagens ou da alimentação... Em outros momentos, cria uma linguagem solta e narrativa, reconstituindo diálogos que estabeleceu com seu ajudante, Leonardo, e com as pessoas que encontrou pelas estradas, registrando o modo de se expressarem em uma linguagem especificamente brasileira. Nesses trechos, seu texto ganha uma riqueza que extrapola seu próprio tempo, pois registra a cultura da terra e sua originalidade (ex.: “Leva, arriba, patrão, que já lá vem rompendo a barra da manhã!”).

Entremeando a ordenação cronológica, Zaluar, frequentemente, interrompe o relato da viagem para reconstituir a história das vilas e das cidades. Segundo conta, recolheu as informações das autoridades locais ou de seu ajudante, que parecia conhecer bem a região. E, também, faz referência a outros viajantes, como é o caso das citações ao francês Saint-Hilaire, que percorreu os mesmos caminhos 40 anos antes dele. Nesses es-

paços abertos no texto para a história das localidades, o autor aproveita para atualizar as informações, destacando riquezas ou misérias; as edificações existentes e seus detalhes; as instituições religiosas e de ensino e os cemitérios; os números populacionais; a existência ou não de hospitais, de chafarizes públicos, de feiras, de indústrias e de comércios; o tipo de trabalho a que as populações urbanas ou rurais se dedicavam. Fala do progresso e do futuro construído por alguns fazendeiros, industriais e trabalhadores e demonstra, principalmente, seu desalento em face do que ele chama de preguiça, indolência e vagabundagem das populações caipiras – valores que não sente o menor receio em demonstrar e que, com certeza, compartilhava com seus contemporâneos, pregando a necessidade da construção de uma civilização por meio do trabalho, do progresso, da riqueza e da preocupação com o futuro.

Os trechos de leitura mais cansativos, no texto de Zaluar, são os elogios aos grandes fazendeiros e às pessoas ilustres que encontra pelo caminho, deixando sempre registrado seu agradecimento por um e outro que lhe foram amáveis ou atenciosos. É nessas passagens que o autor estabelece seu maior compromisso com sua própria época, pois parece não querer desagradar às elites intelectuais e aos poderosos.

Apesar de as narrativas de Zaluar sobre o interior de São Paulo serem ricas, não se pode dizer o mesmo sobre a capital paulista. Os elementos que caracterizam a cidade, na época, são pobres e não auxiliam muito a vislumbrar o movimento, os costumes ou as atividades da cidade. O autor apenas elogia e carrega nos adjetivos, parecendo não querer ofender ninguém nem deixar de registrar quanto São Paulo é “rica e civilizada”. Grande parte do texto é dedicada aos estudantes da Faculdade de Direito e à reprodução de trechos de jornais paulistas. Affonso E. Taunay, que faz a introdução do livro de Zaluar da edição consultada, afirma que o autor foi muito breve sobre São Paulo.

Esse texto também complementa a leitura. Assume um estilo de resenha, apresentando a obra e a construção dos temas desenvolvidos pelo autor.

A história do autor e a identificação da organização de sua obra nos ajudam a entender melhor o texto? Por que ele tinha costume de exaltar o “progresso” e depreciar a pobreza? Será que suas idéias de defesa da “civilização” eram comuns e freqüentes entre outros autores daquela época? E como analisamos hoje a sociedade cafeeira escravista?

Retomar o texto de Zaluar depois da coleta de informações em outras fontes e da produção de outros textos (biografia e resenha) possibilita algumas reflexões que vão além das realizadas na primeira leitura. Somos capazes, em um segundo momento, de refletir sobre o texto, sobre a produção de café no século XIX, sobre quem escreveu e quais suas impressões, tendo em vista sua inserção em determinado contexto histórico. Podemos também dar atenção ao que dizem outros autores a respeito dele e observar nós mesmos, leitores, que interrogamos outra época, nossas informações relacionando-as com idéias contemporâneas.

Embora até aqui tenhamos privilegiado a leitura, nosso foco estendeu-se, de alguma maneira, para a escrita. O registro de nossas interpretações foi escrito, assim como a biografia do autor e as características da obra. Os estudantes também podem construir textos com suas interpretações sobre os acontecimentos envolvendo a cafeicultura do século XIX, sínteses de outros autores, esquemas da estrutura argumentativa do viajante, quadros comparativos de diferentes escritores...



Aprender História depende da leitura e da escrita. E ler e escrever implica compreensão, análise e interpretação de uma diversidade de gêneros de textos, imagens, mapas, gráficos, tabelas, músicas, filmes, projetados em suas perspectivas históricas, sociais e culturais.

É importante, assim, debater a possibilidade de associar situações de ensino de História e de formação de leitores com trabalhos que ressaltem a diversidade de textos e linguagens, já que ser um bom leitor significa também realizar leituras compreensivas, importantes tanto para uma formação histórica como para lidar mais criticamente com diferentes vivências sociais. Além disso, como grande parte do que os alunos aprendem de História na escola decorre de situações de leitura, torna-se fundamental levar em consideração a necessidade de orientá-los sobre como analisar, interpretar e compreender textos e como adquirir conhecimentos por meio deles.

Podemos partir da concepção de que a leitura é um meio de aprendizagem de conteúdos históricos e, portanto, aprender a ler e a questionar historicamente um texto deve ser encarado como objeto de ensino e aprendizagem. A leitura torna-se, assim, um *conteúdo procedimental*, e, com isso, é responsabilidade do professor de História planejar e desenvolver *estratégias didáticas* voltadas especificamente para formar leitores e para permitir que, pela leitura, os estudantes se apropriem de informações e aprendam a pensar historicamente.

Dessas premissas, a proposta é incluir, nas aulas de História, estudos de referência que possibilitem ao aluno adquirir domínios para ser um leitor ativo e saber formular questões que o levem a questionar o contexto do texto como obra e seu conteúdo histórico: identificar o autor, inferir, criar hipóteses, estabelecer relações com conhecimentos históricos e de mundo, discernir o real do ficcional, confrontar textos e autores, reconhecer estilos, distinguir marcas textuais, perceber e relativizar valores etc. Essa opção metodológica sustenta-se no princípio de que a disciplina de História na escola é entendida em sua especificidade, com objetivos e métodos próprios, que se articulam com outros saberes, mas sem perder a autonomia na construção de suas finalidades educativas.

Uma das principais metas do ensino de História é, por exemplo, fazer o estudante pensar historicamente, e, desse ponto de vista, os diferentes textos e obras estudados deixam de ser apenas ilustrações de épocas ou substitutos do real e se transformam, pela mediação do professor, em documentos históricos para serem questionados, confrontados, comparados e contextualizados.



História e linguagens

Como os alunos entram em contato com informações históricas na escola?

A diversidade de cotidianos revela uma variedade de fontes de informação nas aulas. São comuns livros didáticos produzidos por grandes editoras e materiais colhidos e organizados por professores.

Os estudantes assistem às aulas, lêem textos, apreciam pinturas, desenhos, músicas, vêem filmes, lidam com tabelas e gráficos de solicitações e orientações. Ou seja, cotidianamente eles entram em contato com uma série de fontes expressas em diferentes linguagens.

O problema apresentado a eles, todavia, tem sido de enfrentamento da leitura e da escrita como processos complexos que demandam domínios que revelam o que existe além da literalidade das informações. Como analisar uma charge considerando que



*Mapa do mundo,
Henricus Martellus, 1489.
Como os europeus
compreendiam o mundo
no século XV? Quais os
continentes que conheciam e
representaram neste mapa?
Quais os oceanos?*

foi feita com intenções políticas? E como questioná-la para estudar o contexto político da época em que foi produzida? Como ler um texto de ficção interrogando suas relações com o contexto de vida do autor? E como refletir a respeito das condições sociais e culturais em que esse autor vivia, que estão entrelaçadas nas ações ficcionais de seus personagens? Como apreciar uma pintura reconhecendo nela o diálogo da produção artística de um contexto ou uma história de séculos? E como estudar o modo de pensar de uma época reconhecendo seus valores na estética, na técnica ou no tema?

Vejamos um exemplo. Todos conhecem o quadro *Independência ou morte*, do pintor Pedro Américo. Reproduções da pintura são freqüentes em livros didáticos. Na maioria das vezes, no entanto, a obra ilustra os acontecimentos da Independência ou favorece o estudo de como a arte tem sido chamada para fortalecer a memória nacional. Todavia, em quantas situações, o tamanho do quadro, a disposição dos personagens na tela, o diálogo do pintor com outras obras também de valor histórico têm sido estudados com os alunos para que dimensionem como sua grandiosidade foi intencionalmente pensada, para perpetuá-la como a imagem quase única desse episódio histórico?

A respeito da história dessa pintura, consultar: OLIVEIRA e MATTOS, 1999.

A leitura e a análise de fontes de informação, levando em conta a presença de sujeitos, fatos e tempos históricos, são próprias dos conhecimentos sobre a História. Isso significa que a disciplina de História na escola tem a responsabilidade de propiciar aos estudantes o domínio de procedimentos de leitura para que saibam questionar e investigar essas dimensões intrínsecas aos textos, imagens, gráficos, canções, tabelas.

Assim, as orientações didáticas pertinentes à construção de domínios de leitura requerem do educador um saber mais profundo das características de cada linguagem e de seus contextos históricos. Ou seja, para criar situações de ensino, é importante que o professor conheça algumas especificidades do texto didático, do texto jornalístico, do texto literário em sua diversidade, da linguagem do cinema, de algumas premissas musicais, da charge ou da caricatura, do que representa uma tabela e como pode ser lida...

O conhecimento que o professor possui sobre essas linguagens orienta a construção de situações didáticas que favorecem a aprendizagem dos estudantes em relação às características das obras e como estas podem ser questionadas para que, aos poucos, eles explicitem, na confrontação com outras fontes de informação, suas dimensões sociais, políticas, culturais e históricas. Saber como questionar, confrontar e contextualizar textos, imagens, canções etc. contribui para a formação de repertórios fundamentais para leituras cada vez mais interpretativas e analíticas.

Nessa perspectiva, os gêneros de texto solicitam do leitor conhecimentos prévios de suas especificidades, que ele ativa no processo de leitura, reconstituindo os proce-

dimentos em relação ao modo como podem ser lidos. É importante, então, que o professor de História tenha a preocupação de problematizar e estudar com os alunos os diferentes gêneros de texto, propondo situações didáticas que evidenciem quais são os procedimentos específicos de leitura para cada um deles. Por exemplo, o que faz um “bom” leitor diante de um poema? Ele espera encontrar, como em um jornal, dados da atualidade ou pretende descobrir o que o poeta diz por meio das palavras escolhidas, da composição dos versos, na relação entre sentidos e sonoridades?

A associação entre os procedimentos de leitura e os conteúdos das aulas de História aponta referências metodológicas de trabalho com documentos. As obras registram, nas diferentes formas que assumem, os contextos das épocas em que foram produzidas, seja no estilo, no vocabulário, na maneira de interpretar acontecimentos, de abordar o tema. Os estilos de texto mudam com as épocas; assim, podem ser estudados os modos como eram lidos em outros contextos, quais informações estavam disponíveis no passado, qual a maneira de pensar ou quais as idéias propagadas no período.

Os gêneros de texto são históricos. Por exemplo, o jornal existe em abundância hoje em dia, mas isso não significa que está presente em todas as sociedades atuais ou estava em outras épocas. O jornal também se transforma com o tempo. Como era o jornal no Rio de Janeiro na segunda metade do século XIX? Quais as semelhanças que estabelece com o jornal contemporâneo? Quais as diferenças? Essas mudanças interferem no modo de ler o jornal do passado? Ler jornais de outras épocas contribui para que um jovem se torne um leitor mais questionador diante de um jornal atual?

E da perspectiva de quem escreve o jornal? É importante conhecer um jornal do sindicato dos petroleiros e distingui-lo de um grande jornal comercial diário? Aprender a diferenciar estilos, idéias e valores de um jornal e estudar os sujeitos históricos envolvidos em sua produção contribui para que o aluno tenha mais domínios críticos para questionar o jornal que está todo dia na banca? Como, nas aulas de História, o trabalho com jornal pode estar integrado aos conteúdos históricos e, ao mesmo tempo, favorecer a formação de leitores mais reflexivos?

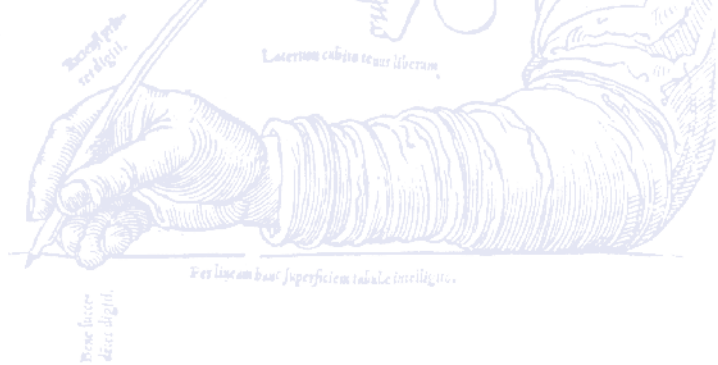
Retomando a questão inicial (como os estudantes entram em contato com informações históricas na escola), o professor pode organizar as diferentes fontes de informação (pelas quais os alunos têm acesso ao conhecimento) por meio do que se denomina de “esferas de circulação”, ou seja, os meios pelos quais circulam os textos, imagens, tabelas. Levar em conta as diferentes esferas de circulação é fundamental também para a análise do que está sendo lido em sala de aula, pois os contextos em que as obras estão (no jornal, no livro literário, no espaço didático) interferem na intencionalidade da leitura e nos valores que dela são apreendidos. Uma propaganda em um jornal tem

uma função e uma mensagem; já uma propaganda em um livro didático pode ter objetivo muito diverso e ser lida e interpretada de outras maneiras. Assim, as esferas de circulação também moldam esferas de discursos.

As esferas de circulação podem ser entendidas como produções sociais discursivas, que fazem parte de atividades culturais das sociedades e agregam (e possibilitam) diferentes gêneros de texto e distintas linguagens. Como o objetivo do ensino fundamental vai além da formação erudita, contribuindo para a formação de crianças, jovens e adultos capazes de tomar atitudes reflexivas e críticas diante da sociedade à qual pertencem, o trabalho com as esferas de circulação provoca, na prática didática, a preocupação com o que é produzido e lido socialmente. A escola volta-se, assim, para a sociedade, para ensinar aos estudantes procedimentos de como lidar, ler, avaliar e interpretar seus materiais, meios, linguagens e discursos.

Na perspectiva das esferas de circulação, é preciso observar, por exemplo, que em um jornal são encontrados diferentes gêneros de texto (reportagem, editorial, crônica, ensaio literário, resenha, legenda) e linguagens (charge, fotografia, pintura). O fato de determinada foto ser veiculada em um jornal e ser lida dentro dele é importante também para a análise de seu discurso. A mesma foto deslocada para um livro didático, sem mencionar sua fonte de circulação, pode ganhar sentidos completamente distantes da possível leitura feita no jornal.

Por exemplo, a capa do livro *A era dos extremos: o breve século XX*, do historiador Eric Hobsbawm (1995), contém muitas fotos: de um astronauta na Lua, de Gandhi, de Mao Tsé-tung, de um homem e uma criança diante de uma televisão da década de 1940 (ou 1950), de aviões da Segunda Guerra Mundial, de um busto de Stálin etc. São imagens que remetem a muitos acontecimentos diferentes, de esferas variadas da vida em sociedade, facilmente reconhecidas por um professor de História. É provável que algumas dessas fotos circularam pela primeira vez em jornais e revistas, disparando impactos e interpretações específicas nas sociedades de seu tempo. Todavia, quando aparecem juntas na capa de um livro de História com o objetivo de analisar o século XX, publicado no Brasil em 1995, elas acabam compondo e projetando novas interpretações. Diante delas, “o breve século”, como interpreta o historiador, parece repleto de acontecimentos.



O ensino de História e os materiais didáticos

Qual a contribuição dos materiais didáticos de História na formação de leitores e escritores?

A fim de abarcar a diversidade de recursos presentes nas aulas de História, pode-se afirmar que os materiais didáticos são todos os textos, imagens, mapas, músicas, filmes, objetos utilizados didaticamente pelo professor, que, além de auxiliá-lo, servem de mediadores nas situações de ensino e de aprendizagem.

Qualquer material pode ser mediador da relação do aluno com o conhecimento. Todavia, quando certo material é selecionado e inserido em uma proposta de ensino pelo professor, passa a ter uma finalidade específica, tornando-se material didático. Este pode ser tanto um livro escrito e organizado por uma grande editora como textos e imagens coletados em diferentes fontes e organizados pelo educador para uso nas aulas.

Na esfera de circulação escolar, há uma diversidade de produções sociais, entre elas os materiais didáticos: textos, imagens, gráficos, mapas e exercícios, distribuídos e organizados com base em uma finalidade social discursiva específica, ou seja, transmitir saberes e valores sociais no âmbito da educação escolar. Eles se distinguem, portanto, de outras esferas de discurso (como a jornalística e a literária) por ter um objetivo propriamente seu: selecionar, organizar e difundir práticas, rotinas e finalidades de leituras, que veiculam saberes formalizados e institucionalizados e modelam, a seu modo, relações sociais, políticas, culturais e históricas.

Assim, tanto os livros didáticos publicados por editoras como os mais diversos materiais selecionados por professores podem ser associados à esfera de circulação escolar.

Variados gêneros de texto e diferentes linguagens podem ser encontrados nos materiais didáticos de História. Em um levantamento foi possível identificar a presença de charge, caricatura, depoimento, entrevista, notícia, tira de quadrinhos, artigo de divulgação científica, biografia, enunciado de questões, gráfico, mapa, planta, lei, relato histórico, tabela, verbete de dicionário, verbete de enciclopédia, imagens (obras de arte, fotografia e desenho de livro didático), esquema, resumo, canção popular, conto, crônica, diário de viagem, diário pessoal, lenda, mito, poema, provérbio e dito popular, propaganda, cartaz, sumário, cronologia, linha do tempo, documento pessoal, discurso político.

A presença dessa diversidade de materiais, gêneros e linguagens não implica, contudo, a frequência de propostas que levam em consideração suas especificidades de leitura. A grande maioria de imagens que circulam na esfera escolar, por exemplo, tem a função de ilustrar as afirmações dos textos.

Desse modo, apesar de nos livros editados e nos materiais didáticos organizados por professores serem encontrados diferentes textos e linguagens, o foco do educador tende a ficar centrado no texto didático principal, sem preocupações maiores com a relação que esses materiais estabelecem entre si e com sua inserção em determinada composição. Contudo, a “forma” exprime, também, indícios de intencionalidades educativas e discursivas, veiculando idéias de contextos e autores.

Os livros didáticos mudam de estilo com o tempo, dependendo da perspectiva do ensino de História, das propostas editoriais, da participação de jornalistas em reescritas, das expectativas dos professores etc. Por exemplo, hoje em dia existem livros em que é difícil identificar os vínculos entre os textos de autores citados e o texto principal. Em livros de História temática, é possível observar uma composição que tende a agregar muitos fragmentos, com poucos elos explícitos com um tema ou a argumentação central.

São valiosas, portanto, as atividades que estimulam os estudantes a preocupar-se com a leitura e a questionar a diversidade do que é possível ler nas páginas impressas.

Nos materiais didáticos, a relação entre os distintos textos fica explicitada pelo tema do capítulo e/ou pelo texto principal do autor, pautado, em geral, de acordo com o objetivo didático. E a diversidade de composição costuma ser construída com base em variados modelos, que solicitam diferentes procedimentos de leitura e de relações entre o texto principal e seus complementos.

Com o objetivo de problematizar com os estudantes o conjunto de relações entre textos e linguagens nos materiais didáticos de História, instigando a percepção de idéias também nas escolhas de composição de páginas e dos materiais reunidos, sugerem-se como procedimentos:

Antes da leitura

- Identificação do que pode ser lido nas páginas.
- Identificação de diferentes gêneros de texto (títulos, legendas, referências bibliográficas, textos com proposta didática, consignas de exercícios, textos literários, jornalísticos, cartas etc.).
- Leitura do título e subtítulos do capítulo – Quem escolheu o título? Onde está escrito que é o autor do título? Há outras informações sobre o autor do título ou subtítulo? O que já lemos sobre ele? Com base no título, o que o autor quer debater? Qual o tema?
- Observação das imagens – Quem é o autor de cada imagem? Onde está escrito quem é o autor? O que se vê nas imagens? O que elas contam? Quais as semelhanças e diferenças entre elas? Quais seus estilos? Como foram produzidas? Onde mais podem ser encontradas? Por que o autor do livro escolheu essas imagens? Elas mantêm relações com o texto? Quais relações?
- Observação do formato de cada texto – Pelo formato, é possível identificar o gênero do texto (prosa, verso, texto jornalístico, texto didático)?

É importante destacar que os materiais didáticos de História tendem a ser compostos por um texto didático e por fragmentos de produções culturais diversificadas (poemas, artigos de jornal, textos de historiadores, textos de outras épocas etc.).

Durante a leitura de cada texto

- Qual a forma do texto? O que identifica o texto como poema, prosa, texto jornalístico ou texto didático? Há outras formas de texto para falar do mesmo tema?
- Há relações entre as imagens e o texto? Quais? O texto ajuda a entender as escolhas das imagens?
- De que trata o texto? O que é possível deduzir dele?
- Quais informações históricas podemos colher do texto?

Depois da leitura de todos os textos

- Voltar aos títulos e confrontar as hipóteses e as descobertas.
- Solicitar a opinião dos alunos a respeito da articulação do título do capítulo e dos textos. Quais seriam outros títulos possíveis?
- Questionar quais as relações entre os textos.
- Retomar quem é o autor e propor pesquisas para conhecê-lo melhor e também suas obras. Onde podemos encontrar mais informações sobre o autor?
- Retomar as imagens. Como podemos saber mais sobre elas?

- Retomar o estilo do texto. Há outra(s) maneira(s) de escrever o mesmo tema? Qual(is)?
- Retomar o tema e as informações históricas – Quais informações apresentadas são importantes para nosso estudo? Conhecemos informações que não estão no texto? Quais? O que poderia ser acrescentado ao tema com outras pesquisas?
- Retomar as hipóteses iniciais e comparar.

A leitura de textos, imagens, mapas, gráficos etc. dos diferentes materiais didáticos desencadeia também possibilidades de escritas. Por exemplo, é possível:

- anotar as hipóteses iniciais e os conhecimentos prévios;
- sistematizar as informações colhidas dos textos;
- escrever interpretações para textos, imagens, gráficos, mapas etc.;
- reescrever os textos;
- complementar o que foi estudado com pesquisas;
- produzir textos nos estilos dos textos lidos.

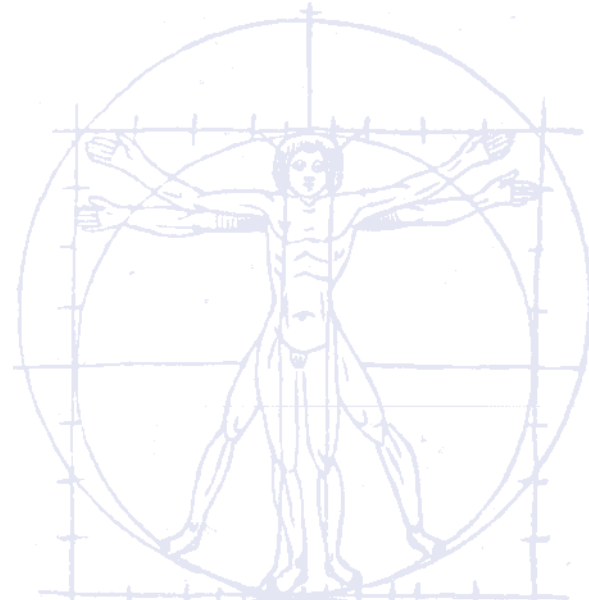
A formação de leitores questionadores e reflexivos perpassa, assim, a aprendizagem de como questionar e como estar atento às idéias imersas nas complexas dimensões dos diferentes gêneros de texto, dos contextos em que se inserem e das autorias, nas formas, nas relações e na diversidade de linguagens em que se expressam.

O procedimento didático aqui apresentado propõe questionar quem é o autor, quais os gêneros de texto encontrados, qual a relação entre textos, imagens, mapas, gráficos etc. Por exemplo, nos livros é freqüente encontrar legendas, que demandam do leitor o conhecimento de sua função e de sua relação com outros elementos da página. As legendas podem complementar o texto principal, ser dependentes dele ou provocar questões que remetem à leitura de imagens, mapas, gráficos.

Da perspectiva didática, a leitura de legendas (ou de textos, imagens, mapas, tabelas) pode ser associada à leitura de outros elementos da página. Nesse caso, elas podem ser lidas antes, durante ou depois da interpretação de outras fontes de informação, ressaltando-se sua função, sua especificidade de texto e as diferentes perspectivas que podem assumir, de acordo com a posição teórica do autor – em sua argumentação histórica ou em suas proposições didáticas. Uma gravura sobre a escravidão pode ser seguida de diferentes legendas, dependendo do livro, de sua época, do contexto histórico estudado ou da autoria. Nesse caso, o professor pode também desenvolver atividades de confrontação de legendas criadas para uma mesma imagem ou mapa presentes em variados materiais didáticos.

Para aprofundar a confrontação de imagens recorrentes em diferentes livros didáticos, consultar: FONSECA, 2001, p. 91-121.

A legenda de uma imagem pode revelar sua dissociação com o contexto histórico abordado no texto principal. Em um livro didático de História do início da década de 1960, uma gravura de página inteira traz a seguinte legenda: “Cena típica do Brasil no século XVIII (detalhe de um desenho de Rugendas)” (HERMIDA, 1963, p. 88). Como se sabe, esse pintor esteve no Brasil no início do século XIX. Então, por que a legenda fala do século XVIII? E qual sua relação com o tema do capítulo, o governo-geral no Brasil no século XVI? Será que as escolhas editoriais e do autor podem ser debatidas com estudantes em prol de uma leitura crítica e de estudos que favoreçam a eles a preocupação com a marcação de tempo?



Procedimentos didáticos com diferentes linguagens e gêneros de texto



Alunas: Maraiza de Cássia Gonçalves e Regina Cristina Nazario – 8º ano.

Trabalho com gênero propaganda desenvolvido pela professora Olindina O. F. Ferreira, da EMEF Isabel Vieira Ferreira.

No esforço de pensar a relação entre os diferentes gêneros de texto e de linguagem e a construção de procedimentos didáticos de leitura e escrita no ensino de História, este capítulo apresenta reflexões, propostas, exemplos, relatos e descrições de estratégias (e seus fundamentos) que podem ser avaliados e utilizados como referências para seu desenvolvimento em sala de aula.

A elaboração das histórias em quadrinhos ocorreu em sala de aula, como última etapa de um trabalho iniciado com a leitura de propagandas impressas em jornais e revistas. Os desenhos foram feitos em parceria com a professora de Arte.

Fizeram parte desse trabalho a leitura e a discussão do que é ideologia com base no seguinte texto de Frei Betto:

“Você sabe o que é ideologia?”

Ideologia é um conjunto de idéias que temos na cabeça. Idéias políticas, morais, estéticas, religiosas etc. Todo mundo tem ideologia. Mas nem todos sabem que têm ideologia. A ideologia é como os óculos que ficam na frente dos nossos olhos. Quem usa óculos enxerga melhor as coisas quando os tem diante dos olhos. Mas, ao ver as coisas, não vê os próprios óculos. Assim é a ideologia: em geral, não temos consciência da ideologia plantada na nossa cabeça.

Quem planta essa ideologia na nossa cabeça? A educação familiar, a escola, a televisão, os jornais, a moda, o cinema, a Igreja etc. Como essas instituições, numa sociedade desigual, são em geral controladas pela classe mais poderosa, a ideologia predominante nessa sociedade desigual é em geral controlada pela classe que detém o poder. Por isso há moradores da favela conformados, acreditando que sempre haverá ricos e pobres.

A ideologia produz em nós uma escala de valores e um modo de agir. Numa sociedade desigual, em geral a ideologia encobre a realidade: acreditamos que a miséria do Nordeste é fruto da fatalidade ecológica da seca ou que a inflação é um balão de oxigênio com vida própria que nem os mais competentes economistas conseguem dominar. Há, porém, uma ideologia que ajuda a descobrir a realidade, fazendo-nos vê-la assim como um mecânico vê um carro: por dentro, conhecendo toda a engrenagem e os mecanismos de funcionamento. Essa ideologia – ideologia dos oprimidos – é temida pelos opressores” (FREI BETTO, 1990).

Texto literário

Contos, romances, crônicas, epopéias são produções culturais da esfera literária que contribuem tanto para a formação de leitores como para estudos históricos.

Ler com os alunos, por exemplo, *A epopéia de Gilgamesh* (ANÔNIMO, 2001), encarando-a como texto literário e ainda como documento histórico, requer considerar a importância de ensinar procedimentos de leitura ativa e colocar os alunos diante de determinadas questões que revelam sua historicidade.

Se as tabuinhas de argila produzidas na Babilônia há 3.800 anos forem questionadas como documentos, testemunhas, evidências, indícios do contexto no qual foram produzidas, utilizadas ou reinterpretadas, podem remeter:

- ao suporte de escrita utilizado pela sociedade daquela época (o barro);
- à forma de registro feita sobre o suporte (desenho sobre a argila molhada, que é diferente de pintar sobre a argila já seca, como faziam os antigos chineses);
- ao desenvolvimento do sistema de notação de símbolos (escrita cuneiforme);
- ao tipo de escrita (pictográfica, ideográfica e/ou fonética e suas transformações com o tempo);
- ao que foi registrado por escrito (o texto e seu conteúdo);
- a quem registrou (a inserção social e política do escrevinhador, seu processo de formação, seu papel social);
- à função social desse texto e seu estilo (narrativa literária, diferente de um contrato de compra e venda, de um relatório de contabilidade ou de códigos legislativos);
- ao local onde as tabuinhas foram encontradas (em escavações arqueológicas na cidade de Nínive ou de Ur);
- à maneira como eram guardadas naquela época (em arquivo, biblioteca);
- ao local onde hoje elas estão sendo preservadas (no Museu Britânico, no Louvre e, por que não, em um museu do Iraque);
- a por que têm sido preservadas (por seu valor cultural, histórico ou econômico);
- ao significado que é atribuído a elas atualmente, por que e por quem.

São diversas as possibilidades de aprendizagem histórica com textos literários, e delas dependem as situações didáticas criadas pelo professor. A simples apresentação de um texto, com a possibilidade de ser lido e debatido em sala de aula, já amplia o repertório dos estudantes sobre obras e autores de determinada época. E, quanto mais variadas as informações sobre certo período, melhor ele pode ser caracterizado por sua especificidade e maior a probabilidade de ser diferenciado de outras épocas e suas características históricas.

O acesso ao texto, seja ele em cópia, obtido na Internet ou impresso em livro, permite ainda debater os suportes hoje existentes, que podem ser distintos dos usados

Textos literários têm sido incluídos para estudo em livros didáticos. A epopéia de Gilgamesh, por exemplo, é conteúdo do livro *História por eixos temáticos – 5ª série* (PEDRO e LIMA, 2002, p. 153-60).

originalmente pelos autores das obras. No caso de lidar com o próprio livro, é possível explorar a produção editorial (que pode ser de diferentes épocas e formatos) dando conta de materialidades gráficas do período da edição e da identificação dos profissionais nela envolvidos. Há ainda as variadas traduções e versões adaptadas para públicos e linguagens diversos; existem, por exemplo, versões de *A epopéia de Gilgamesh* em histórias em quadrinhos com super-heróis extraterrenos e livros infantis belamente ilustrados (ver ZENAN, 1997; STARLIN, 1991).

No caso das tabuinhas de argila da Mesopotâmia, fotos e visitas a museus contribuem para os estudantes materializarem os suportes de escrita antigos e se confrontarem com a diversidade de tipos de notação. Dependendo do aprofundamento do assunto, registros pictográficos, ideográficos ou silábicos podem ser estudados em suas especificidades históricas.

Já o autor demanda importantes indagações e reflexões. Ele está presente no texto, mas ausente na realidade concreta do leitor. Assim, é preciso que aquele que lê recupere o autor ausente, tenha consciência de que há um criador que fala no texto, que o escreveu e que nele se expressa. Reconhecer a presença do autor é essencial para o leitor identificar o construtor do discurso, aquele que seleciona acontecimentos, opina, induz na seleção de palavras e construção de frases, emite valores, argumenta. O reconhecimento do autor transforma a leitura em um diálogo do leitor com o escritor e em uma comunicação entre épocas e entre universos culturais.

Canção popular

O gênero canção popular tem sido um recurso constantemente utilizado tanto nas aulas como nos materiais didáticos.

Os historiadores têm procurado cada vez mais registrar os fatos cotidianos, de pessoas comuns, com o objetivo de incorporar na História esses novos objetos e su-

Essa proposta foi elaborada pela professora Carmem Bassi Barbosa, da EMEF Rodrigues Alves.

jeitos, sobre os quais pairavam o silêncio e o esquecimento. A busca dessas outras vozes como contraponto ao discurso oficial é uma necessidade quando o ensino dessa disciplina visa à problematização e à análise, não apenas à coleta e à reprodução de informações.

Nessa linha, as obras dos cronistas revelam-se importantes objetos de estudo, por meio da identificação do autor, de sua época, de seu espaço, do lugar de onde faz seu discurso e do olhar que revela. Músicos e cancioneiros aparecem, ao longo do tempo, como observadores sensíveis do mundo a seu redor, com suas contradições, transformações e resistências.

Para discutir a linguagem poética musical, é preciso ter clareza de que seus diferentes suportes permitem diversas análises: ler a letra de uma música ou ouvi-la em sua versão original ou em releituras mais modernas são possibilidades distintas. Do ponto de vista da História, localizar a versão original possibilita a aproximação com a sonoridade de uma época e a análise de estilo. Já as versões mais modernas são mais facilmente encontradas e sua sonoridade soa mais familiar aos alunos. Percebe-se isso com clareza quando se observa uma poesia de Cartola, uma versão original de suas canções ou uma regravação feita por Marisa Monte: a sonoridade muda, deixando marcas de cada época; a letra permanece, remetendo-nos ao contexto de sua produção. Em qualquer uma dessas situações, é importante que o professor contextualize a produção. Nas aulas de História, a música é um documento.

Como no trabalho com outros materiais, antes de iniciar a leitura da canção, é importante realizar uma análise exploratória do texto com os alunos:

- Antecipar temas e a idéia principal com base no título e no gênero musical selecionado.
- Antecipar o tempo e o lugar de sua produção.
- Levantar expectativas em relação a sua contribuição ao tema em estudo.
- Definir objetivos da leitura.
- Apresentar o autor e seu tempo.

Durante a leitura, devem ser explorados o vocabulário, a linguagem, as histórias e os temas narrados:

- De que trata o texto?
- O que o texto desenvolve a respeito do assunto que estudamos? Qual a particularidade do ponto de vista do autor?
- Quais os indícios de elementos específicos da época no texto?

Depois da leitura, podem-se propor sínteses que evidenciem a contribuição do autor para o tema em estudo:

- Registro escrito da idéia transmitida pela canção.
- Registro escrito da avaliação crítica da obra.

- Contextualização (relação do texto com o contexto de sua produção).
- Diálogo com outros documentos que ampliem a visão do período.

Como exemplo de trabalho utilizando a canção popular escolheu-se Adoniran Barbosa, por sua singularidade na cultura paulistana.

“Saudosa maloca (1954)

Adoniran Barbosa

Se o senhor não tá lembrado
 Dá licença de contá
 Que aqui onde agora está
 Este edifício arto
 Era uma casa véia
 Um palacete assobradado
 Foi aqui, seu moço,
 Que eu, Mato Grosso e o Joca
 Construímo nossa maloca.
 Mais, um dia,
 Nós nem pode se alembra
 Veio os home co’as ferramenta:
 ‘O dono mandô derrubá’
 Peguemo todas nossas coisa
 E fumo pro meio da rua
 Apreciá a demolição
 Que tristeza que nós sentia
 Cada tábua que caía
 Doía no coração
 Mato Grosso quis brigá
 Mas em cima eu falei:
 ‘Os home tá co’a razão
 Nós arranja outro lugá’
 Só se conformemo quando o Joca falou:
 ‘Deus dá o frio conforme o cobertô’
 E hoje nós pega as paia nas grama do jardim
 E pra se esquecê nós cantemo assim:
 Saudosa maloca, maloca querida,
 Dim, dim, donde nós passemos dias feliz de nossas vida”

Nas aulas de História, as canções de Adoniran Barbosa podem ser utilizadas para estudar diferentes temas: a cidade de São Paulo, industrialização e crescimento urbano, imigração italiana para o Brasil, cultura brasileira, desenvolvimento econômico e exclusão social etc. Permitem, assim, explorar diversos contextos históricos e podem ser pontos de partida para dimensionar distintas temporalidades no texto e na música.

Quais são os procedimentos para trabalhar *Saudosa maloca* do ponto de vista histórico? Com que intenções? Que questões podem ser dirigidas à canção para aprofundar os estudos a respeito da época? E como, com base em pesquisas, o professor pode selecionar o que e como estudá-la em sala de aula?

A música é um samba paulista dos anos 1950. Antes da leitura da canção, é possível conversar com os alunos a respeito do que sabem sobre o tema.

- O que é samba?
- O samba foi importante na história da música popular brasileira?
- Quais sambistas vocês conhecem?
- Qual o significado das escolas de samba?
- As escolas de samba sempre foram como são hoje?
- A música se chama *Saudosa maloca*. O que significa isso?
- A palavra “maloca” hoje tem sentido pejorativo. Será que é esse o sentido da música?
- Quem foi Adoniran Barbosa?

As respostas a essas questões possibilitam identificar os conhecimentos prévios dos estudantes e também os temas que requerem mais informações.

Com uma pesquisa, sabe-se, por exemplo, que as biografias indicam 1910 como a data de nascimento de Adoniran Barbosa em Valinhos, interior de São Paulo, e a de morte em novembro de 1982, na capital paulista. No entanto, parece que, na verdade, Adoniran nasceu em 6 de julho de 1912. A data foi “maquiada” para que ele pudesse trabalhar ainda menino. Seu verdadeiro nome era João Rubinato. Mudou-se para Jundiaí e começou a trabalhar nos vagões de carga da estrada de ferro, para ajudar a família, que já não conseguia convencê-lo a freqüentar a escola. Foi entregador de marmitas, varredor etc. Em 1924, mudou-se para Santo André, onde foi tecelão, pintor, encanador, serralheiro, mascate e garçom. No Liceu de Artes e Ofícios, aprendeu a profissão de ajustador mecânico. Aos 22 anos,

para tentar ganhar a vida, transferiu-se para São Paulo, onde se instalou em uma pensão. Nessa época, já compunha algumas músicas. Participou do programa de calouros de Jorge Amaral, na Rádio Cruzeiro do Sul, e, após muitos gongos, conseguiu passar com o samba *Filosofia*, de Noel Rosa. Em 1933, assinou um contrato para cantar em um programa semanal de 15 minutos, com acompanhamento regional. Adotou, então, o nome artístico Adoniran Barbosa: o prenome incomum era uma homenagem a um amigo de boemia e o sobrenome foi inspirado em Luiz Barbosa, sambista de que João Rubinato era fã.

Desde sua propagação, nos anos 20, o rádio foi obrigado a abrir espaço para manifestações da cultura e da música popular local. “Não foi o rádio que lançou a música popular, mas o contrário” (SEVCENKO, 1998, p. 513). Daí Adoniran ter alcançado no rádio seu sucesso. Em 1941, foi para a Rádio Record, onde fez humorismo e radioteatro, criando tipos inesquecíveis, como Pernafina e Jean Rubinet; só sairia dessa emissora com a aposentadoria, em 1972. Em 1955, estreou o personagem Charutinho, seu maior sucesso no rádio, no programa *História das malocas*, de Oswaldo Molles. Vem daí sua imagem mais conhecida: de chapéu e gravata-borboleta. Posteriormente, ele levou seu humor para a televisão, onde trabalhou como ator das primeiras telenovelas da TV Tupi, como *A pensão de D. Isaura*. Atuou também no cinema. Entre suas músicas destacam-se *Samba do Ernesto*, *Trem das onze*, *Saudosa maloca*, *Malvina* e *Joga a chave*, estas duas premiadas em concursos carnavalescos de São Paulo. (<<http://www.sampa.art.br/SAOPAULO/Biog%20Adonirar%20barbosa.htm>>. Acesso em: dezembro de 2006.)

Durante a leitura da letra da canção com os alunos, quais questões podem estimular o entendimento do que é dito nos versos? Como chamar sua atenção para a relação entre o texto, a música e a época em que a letra foi composta? E como pedir para observarem a linguagem e o vocabulário da canção?

A proposta é fazer-lhes as seguintes perguntas:

- O autor “fala errado”? Por quê?
- Qual é a história que a música conta?
- É uma história dos anos 1950. Quais elementos da época podemos identificar no texto?
- O problema narrado no texto existe ainda hoje? Qual a diferença?

Nesse caso, o autor “canta errado”. Sua canção é quase uma crônica da cidade, mas é oral, e não escrita.

A primeira coisa que salta aos olhos é, sem dúvida, a linguagem. A letra da canção não segue a norma culta e traz para a narrativa o popular. O próprio Adoniran afirmou: “Nunca me chamaram a atenção dos meus erros, todo mundo erra, às vezes eu falo errado porque eu quero, mas às vezes é porque eu não sei mesmo, mas eu gosto de falar errado, eu acho mais bonito, é mais pitoresco” (entrevista ao programa *MPB Especial*, TV Cultura, 1972).

A linguagem registrada por Adoniran é fruto do convívio e da observação de suas andanças por São Paulo – uma cidade multicultural. Entre 1872 e 1934, a cidade “configurou uma prodigiosa taxa de crescimento populacional da ordem de 5.689%, ou, posto de outra forma, cresceu numa escala de 6,77% ao ano” (SEVCENKO, 1992, p. 293). Essa população se deslocou para o centro cafeeiro, oriunda de diferentes regiões: todas as partes do Brasil, interior do Estado, países latinos e europeus. Entre os imigrantes, destacam-se os italianos, que tão fortemente marcaram a cultura e a linguagem paulistana; aliás, o próprio Adoniran é filho de imigrantes italianos: Fernando e Ema Rubinato, venezianos de origem. Esse perfil multicultural tendeu a permanecer como marca da cidade, e é a fala emaranhada de São Paulo que Adoniran capta e registra.

Assim, *Saudosa maloca* expressa a narrativa popular de São Paulo.

“Insistirá em emprestar uma nova dicção às vozes bandeirantes letradas, com a classe de um artista lírico e com a peculiaridade de quem sabe falar errado (Adoniran cantava que ‘pra fazer uma boa letra de samba [...] a gente tem que sê, em primeiro lugar, narfabeto’ – Cordovil & Molles, 1998). O compositor, assim, remarará contra a corrente hegemônica, impondo um registro lírico numa voz silenciada e coletiva, que insiste em andar contra vocações unitárias” (CARMO).

O autor conta, em primeira pessoa, uma história, lembranças de um passado pela observação da transformação. Um edifício alto substituiu a casa antiga que havia se transformado na maloca do grupo de amigos. É o registro de um processo de transformação que marcou a primeira metade do século XX. Em primeiro lugar, porque o intensivo crescimento populacional já citado não correspondeu a uma infra-estrutura urbana planejada. “Ao chegar [os imigrantes], não encontrariam sequer uma cidade; teriam que improvisar suas habitações e suas vidas, enfrentando um volume inexorável de contrariedades” (SEVCENKO, 1992, p. 109). Os cortiços proliferaram. Ao mesmo tempo, o processo de metropolização trouxe consigo os projetos das elites para a construção de uma cidade compatível com a idéia de trabalho e de modernidade da “cidade que mais cresce do mundo”, de acordo com os modelos europeu e norte-americano. A verticalização e a higienização são aspectos marcantes de tais projetos.

Mas não é esse o olhar de Adoniran, e sim o da tristeza: a perda da maloca e do espaço construído, “donde nós passemos dias felizes de nossas vidas”. Isso não impede o narrador de dar razão aos homens; afinal, como ir contra o processo? Adoniran ressalta a solidariedade. Resta ao grupo a grama do jardim – sem-tetos! Como Luiz Tatit observou em participação no programa *Ensaio* (TV Cultura, 2006):

“Quanto mais a gente canta, mais a gente gosta, ele coloca humor e também tristeza ao mesmo tempo nas suas letras, elas são de uma riqueza muito grande. E partes ambíguas em *Saudosa maloca*, onde ‘e pra esquecer nós cantemos assim’. É engraçado que ele coloca que para esquecer eles cantam, cantam para lembrar da saudosa maloca e para esquecer da perda da maloca”.

Adoniran contou como nasceu *Saudosa maloca*:

“Ah, eu tinha um cachorrinho, o Peteleco. De noite saía para dar um passeio com ele pela rua Aurora. Onde hoje é o Cine Áurea era o Hotel Albion, que acabou sendo demolido. O prédio ficou abandonado uma porção de tempo. Uns e outros sem compromisso, que pra cachaça e pro sanduíche faziam biscates nas feiras, lavavam carros ou eram engraxates, de noite se escondiam lá dentro, pois não tinham onde dormir. Eu conhecia todos – o Mato Grosso, o Joca, o Corintiano. Eu visitava eles, junto com o Peteleco, naquela moradia. A gente batia papo, se entendia e se queria bem. No dia que começou a demolição do casarão, cheguei lá e num vi mais nenhum dos meus amigos. Sumiram, fiquei triste e tive a idéia de fazer um samba para eles. Tava na rua andando, do viaduto do Chá para a Quintino Bocaiúva, e o samba foi saindo, letra e música, tudo junto: ‘Saudosa maloca, maloca querida, / Dim, dim, donde nós passemos / dias felizes de nossas vidas’” (citado por CARMO).

Depois da leitura da canção com os alunos, é possível organizar atividades de escrita. Por exemplo, algumas questões registradas no caderno podem levá-los a organizar os temas das discussões realizadas antes e ao longo da leitura.

- Adoniran nos conta, nessa canção, uma história. Qual?
- Existe um problema social retratado na música? Qual?
- Como os personagens retratados na canção reagem à situação que enfrentam?
- Em sua opinião, por que essa música fez tanto sucesso?
- Que características da cidade de São Paulo nos anos 1950 aparecem na canção?
- Entendendo essa música como um documento histórico, como ele contribuiu para enriquecer o tema que estamos estudando?

Além de possibilitarem sínteses, algumas questões podem ter a intenção de sensibilizar para a pesquisa de temas ainda não estudados e também importantes para entendermos melhor a relação entre a música e o contexto histórico da cidade de São Paulo.

Uma pesquisa sobre a época da canção indica o contexto de 1954. A comemoração do Quarto Centenário de São Paulo é pretexto que impulsiona mais uma vez a “modernização” da cidade, processo identificado com a idéia de verticalização e de expansão urbana. Novas construções e remodelações urbanísticas alteram o espaço e reforçam a imagem de uma cidade em constante transformação – “a cidade que mais cresce no mundo” –, que impressiona pelo crescimento populacional acelerado (chega nessa época a 2,5 milhões de habitantes).

A “evolução” que se busca ressaltar nas imagens é identificada com as novas avenidas, os arranha-céus, a suntuosidade e a imponência das construções. Tal identificação não é, de modo algum, característica apenas dos anos 50. Desde a década 30, a inauguração do Edifício Martinelli, com 26 andares e 105 metros de altura, é saudada como “realização urbanística notável”.

As intervenções urbanísticas dos anos 40 aliam o incentivo ao processo de verticalização e o amplo investimento no sistema viário. O prefeito Prestes Maia (1938-1945) coloca em prática o “Plano de Avenidas”, com a preocupação de abrir caminho para os automóveis e para a circulação de mercadorias: termina o viaduto do Chá, a avenida Nove de Julho, com seus viadutos e túneis, e o estádio do Pacaembu. Prolonga a avenida São João e transforma em avenidas as ruas Ipiranga e São Luís. Abre as avenidas Duque de Caxias, Anhangabaú (atual Prestes Maia), Liberdade, Vieira de Carvalho, Senador Queirós e o primeiro trecho da Itororó. Constrói os viadutos Jacaré, Dona Paulina e Nove de Julho e a ponte das Bandeiras, sobre o rio Tietê. Na gestão do prefeito Armando de Arruda Pereira (1951-1953), libera-se a construção de prédios na avenida Paulista.

A construção da imagem de São Paulo como metrópole moderna e equiparável às grandes cidades do mundo já vinha sendo objeto de intensa propaganda desde os anos 20. Segundo Nicolau Sevcenko, o centenário da Independência foi a justificativa para os investimentos e esforços para ultimar reformas urbanas. Diz o autor:

“É em torno de 1919-20 que – refletindo sobre o grande investimento industrial do período da guerra, as estatísticas do último censo demográfico-econômico, a iminência de se tornar um dos palcos de celebração do centenário de Independência e o complexo conjunto de reformas desenvolvidas neste momento – a imprensa suscita e repercute, ao mesmo tempo, a imagem de São Paulo como uma das grandes metrópoles do mundo, com um ritmo prodigioso de crescimento e potencialidade incalculáveis de progressão futura” (SEVCENKO, 1992, p. 37).

“A preocupação dos governantes e governados é derrubar e fazer maior e mais bonito”, observa Alcântara Machado (citado por SEVCENKO, *ibidem*). Como consequência desse processo de incentivo à transformação e modernização do espaço urbano, diversas medidas governamentais, de um lado, garantem a algumas empresas privadas o poder de manipulação do mercado de valorização do solo urbano, como a Cia. City e a Light and Power; de outro, a habitação vai se constituindo no mais sério problema da população: bairros operários abandonados pelos serviços públicos, aumento de pensões e cortiços como alternativa de acomodação. Diversas ações visam desapropriar e excluir das áreas centrais os núcleos de populações pobres, principalmente negros, identificados com sujeira, doença e crimes (*idem*).

Os anos 50 e os preparativos da comemoração do Quarto Centenário de São Paulo marcam novos investimentos que moldam a imagem da metrópole. Dois grandes ícones da época são o Parque do Ibirapuera e a agenda cultural da cidade.

O Parque do Ibirapuera, “destinado a perpetuar a grandeza da data”, segundo seu grande idealizador, Cicillo Matarazzo, “modelo ideal para divulgar a importância e o estágio de desenvolvimento tecnológico e industrial” em seus quatro séculos de existência, consome 80% do orçamento total da Comissão do IV Centenário (*Cidade*, 1994). O projeto reúne os maiores nomes da arquitetura e paisagismo, visando abrigar um centro cultural permanente, com manifestações artísticas e divulgação da indústria, comércio e agricultura: o conjunto de edifícios para exposições, feiras, teatro e museus fica a cargo da equipe de Oscar Niemeyer; o projeto paisagístico é assinado por Roberto Burle Marx; os bandeirantes de Victor Brecheret tornam-se os “guardiões do parque”.

A II Bienal de Arte, com obras de Paul Klee, Marcel Duchamp, além de *Guernica*, de Pablo Picasso, marca a abertura extra-oficial dos festejos. Esse e outros eventos culturais só são possíveis com o apoio de uma elite empresarial que toma iniciativas para valorizar a cidade e promover a cultura; um mecenato que já “fazia parte dos padrões das famílias tradicionais, imitados pela elite ascendente” (WILLER, 1994, p. 17).

Para aprofundar a discussão sobre a cidade de São Paulo, podem ser estudadas outras canções. Por exemplo, a música *Abrigo de vagabundos*, de Adoniran Barbosa, 1958.

Essa canção é quase uma continuidade de *Saudosa maloca*, mas nela surgem novos temas que se entrelaçam com aqueles discutidos anteriormente.

Ainda com saudade de Joca e Mato Grosso, o narrador conta sua trajetória, começando pelo trabalho na cerâmica da Mooca, fonte da sobrevivência, da moradia e de tudo que se almeja conseguir. O tema aparece em outras canções de Adoniran, muitas

vezes de maneira irônica ou com breques que dão espaço para sua negação, como em *Conselho de mulher*: “Pogressio, pogressio. / Eu sempre iscuitei falar que o pogressio vem do trabalho. / Então amanhã cedo nós vai trabalhar. / [...] / Amanhã vou trabalhar, se Deus quiser, mas Deus não quer!”.

O tema central de *Abrigo de vagabundos* é a construção da nova maloca e, principalmente, sua legalização; aí aparece o novo personagem, João Saracura, fiscal da prefeitura que arranja “tudo”. O cumprimento das regras de construção, plantas e autorizações da prefeitura nem sempre é acessível a parcelas da população pobre, que arduamente conseguem recursos para terreno e material de construção. Além disso, ainda sobrevém o esquema burocrático. Por sorte, o amigo “dá uma força”.

Por fim, o mais importante: o oferecimento da maloca “aos vagabundos que não têm onde dormir”. Vagabundos que poderiam estar jogados nas avenidas ou “vendo o sol quadrado na detenção” – é a eles que Adoniran oferece seu barraco, sua música, seu humor, sua crítica, seu espaço de ação, sua solidariedade. O processo de exclusão social, econômica e política de amplas parcelas da população pobre, muitas vezes analfabetas, pouco fez parte dos discursos dominantes. A imagem de São Paulo, centro econômico da nação, como cidade da ordem e do trabalho, da modernidade e do progresso, buscava encobrir as contradições e oposições. Adoniran é uma voz popular, dissonante, mas que consegue ocupar espaço pelo rádio.

A utilização de um documento semelhante e complementar ao anteriormente analisado pode ser interessante para avaliar os conhecimentos e capacidades adquiridos pelos alunos ao longo da leitura da canção. É importante, ainda, criar questões que permitam verificar como eles retiram informações do texto, quais informações chamam sua atenção, qual sua compreensão do documento (da canção) e quais de suas reflexões dão conta da historicidade da letra e da música.

Texto jornalístico

O que é um texto jornalístico? Todos os textos de um jornal são jornalísticos? Quais textos de jornal são utilizados como material de estudo nas aulas de História? Como é possível contribuir para o aluno ler além da notícia?

Em geral, um texto jornalístico tem por finalidade divulgar notícias, fatos, informações por meio de tratamento escrito, oral, visual e gráfico nos veículos de comunicação (jornais, revistas, rádio, televisão e Internet). É um tipo de texto que depende da coleta, redação, edição e divulgação de informações ou temas escolhidos entre

aqueles que interessam ao público, tendendo a assumir formatos e construções atraentes para este.

Nem todo texto jornalístico pode ser considerado notícia. No entanto, a função prioritária dos jornais é noticiar. Assim, são frequentes nos jornais os textos-notícia, que apresentam acontecimentos atuais. É uma característica das notícias centrar-se nos novos fatos, sem necessariamente ter a preocupação de reconstituir seus antecedentes.

As notícias dependem de repórteres, profissionais envolvidos em coletar informações e produzir reportagens e entrevistas. Eles tendem a ter como finalidade apresentar ao leitor, com objetividade, o fato em si, o local onde ocorreu, as pessoas nele envolvidas e o que o explica. Classicamente, as notícias respondem às seguintes questões: “o quê”, “quem”, “onde”, “como” e “por quê”.

Além das notícias (reportagens e entrevistas), são considerados textos jornalísticos artigos dissertativos ou opinativos redigidos por colunistas, articulistas, comentaristas e cronistas, que escrevem ou não com base nos acontecimentos recentes a serem divulgados. A opinião do jornal, que pode ser parcial, é apresentada sem assinatura no editorial e corresponde em geral às idéias da empresa ou da equipe de redação. Resumos e anúncios de notícias estão presentes em textos curtos, como nas chamadas da primeira página, nas legendas de fotos, nos títulos das reportagens e nas manchetes. Todos esses são textos jornalísticos.

Importantes escritores brasileiros, como Rachel de Queiroz, Clarice Lispector, Nelson Rodrigues, Machado de Assis e Carlos Drummond de Andrade, escreveram para jornais. Alguns deles tinham colunas semanais. Artigos de historiadores, filósofos, geógrafos, sociólogos e economistas também podem ser encontrados com frequência em cadernos especiais. Outros exemplos de textos publicados em jornais são cartas de leitores, propagandas, anúncios, horóscopo, sinopses de filmes, peças de teatro e novelas, palavras cruzadas, charges, caricaturas, quadrinhos, que embora circulem neste veículo não são considerados textos jornalísticos.

Os jornais são importantes fontes históricas por sua periodicidade, por apresentarem dados que favorecem a inserção dos acontecimentos em contextos históricos mais amplos, uma vez que contêm informações diversificadas da época, e por serem encontrados em muitos centros de documentação. Hoje em dia, os grandes jornais têm mantido seus acervos disponíveis em meios eletrônicos, como CDs e Internet.

Como em outras fontes documentais, os textos jornalísticos inserem-se social, política e economicamente no contexto da sociedade que os produziu. Assim, é preciso estabelecer suas inter-relações históricas e identificar suas funções sociais, seus interes-

ses econômicos, seus vínculos político-ideológicos e seu papel na história da imprensa. Esses textos são moldados também de acordo com as tradições consolidadas em suas formas de comunicação e linguagem e em outras particularidades, como tamanho, projeto gráfico e história.

Apesar do princípio de objetividade dos textos jornalísticos, o uso deles para estudos históricos requer cuidados na identificação de sua seleção, organização e interpretação dos fatos. Um exemplo histórico conhecido na imprensa brasileira foi a inclusão de notícias de protestos contra o regime militar no caderno de “Polícia”, em vez de no de “Política”.

A confrontação de jornais com funções sociais e interesses políticos distintos exemplifica também a necessidade de conhecer sua história. Textos publicados em um jornal sindical, em pasquins ou em jornais de grande circulação podem assumir versões muito divergentes em relação ao mesmo evento.

Como exemplo, ver: COSENZA, dez. 2004.

Assim, para que o aluno leia um jornal como bom leitor, precisa contar com um aprendizado que envolva conhecimentos capazes de provocar questionamentos quanto à organização da publicação, ao local do texto no caderno e na página, à função do texto, à autoria, ao estilo, ao esforço de objetividade, aos comentários e à identificação de opiniões, de compromissos sociais e políticos e de filtros de interpretação.

Ao trabalhar com texto jornalístico em sala de aula, o professor de História deve, então, ter a preocupação de analisá-lo em relação tanto ao contexto no qual foi produzido como aos conteúdos em estudo.

A proposta de trabalho com jornal foi elaborada por Antonio Gomes Jardim, diretor da EMEF Padre Batista.

São várias as possibilidades de agregar a notícia a determinados conteúdos históricos. Vejamos um exemplo:

SÁBADO, 16 DE SETEMBRO DE 2006
ESTADO DE S. PAULO | NACIONAL | A21

Educação melhora, mas há 15 milhões de analfabetos

Subiu a média de anos de estudo, aumentou o ingresso na escola, mas 3,7 milhões de crianças não têm aulas

RIO

Apesar do governo federal de reduzir a analfabetismo entre as pessoas com 15 anos ou mais de idade, a falta de infraestrutura, sobretudo, no Nordeste, onde a proporção chega a 30%, no Sul, de 14,6%. Apesar de melhorar, grande parte da população não tem acesso à educação básica. Segundo o IBGE, o Brasil ainda possui 15 milhões de analfabetos, o que representa 10% da população com 15 anos ou mais de idade.

anos de estudo, aumentou o ingresso na escola e caiu a taxa de analfabetismo, reduzida de 14,7% para 10,2% - os dados referem-se à população de 15 anos ou mais. Apesar de melhorar, grande parte da população não tem acesso à educação básica. Segundo o IBGE, o Brasil ainda possui 15 milhões de analfabetos, o que representa 10% da população com 15 anos ou mais de idade.

ainda existem 3,7 milhões sem acesso à educação básica. Segundo o IBGE, o Brasil ainda possui 15 milhões de analfabetos, o que representa 10% da população com 15 anos ou mais de idade.

ano passado, totalizavam 38 milhões, considerando as pessoas com 15 anos ou mais de idade. Para o pesquisador Paulo Quintela, da Universidade de São Paulo, a melhoria da educação básica é um avanço, mas a falta de infraestrutura, sobretudo, no Nordeste, onde a proporção chega a 30%, no Sul, de 14,6%. Apesar de melhorar, grande parte da população não tem acesso à educação básica. Segundo o IBGE, o Brasil ainda possui 15 milhões de analfabetos, o que representa 10% da população com 15 anos ou mais de idade.

FORA DA SALA DE AULA

Proporção de crianças e adolescentes que não frequentam a escola em 2005

Região	Menor	Menor	Menor	Menor	Menor	Menor
Brasil	10,2	10,2	10,2	10,2	10,2	10,2
Nordeste	30,0	30,0	30,0	30,0	30,0	30,0
Sul	14,6	14,6	14,6	14,6	14,6	14,6
Centro-Oeste	10,2	10,2	10,2	10,2	10,2	10,2

Estado de S. Paulo. Sábado, 16 de setembro de 2006.

O texto anterior é uma notícia atual que anuncia uma melhoria da situação da educação no Brasil, ressaltando, porém, que ainda existem 15 milhões de analfabetos.

O professor de História pode relacioná-lo ao fato de que atualmente muitos políticos propõem projetos de melhoria da educação e, então, questionar os alunos na busca de elos históricos. Por exemplo: quem tinha acesso à educação no Brasil Colônia e no Império? Quando teve início a preocupação com o analfabetismo no Brasil? Quem podia votar no Brasil Colônia? Quais eram os requisitos para ser eleitor? Quando os analfabetos conquistaram o direito de votar? Por que a educação é uma das prioridades nos discursos políticos da atualidade?

Portanto, nas aulas de História, a notícia pode estabelecer relação com temas como a invenção da escrita e a tecnologia da informação ou ser um material para debater o analfabetismo como problema social.

De modo geral, trabalhar com texto jornalístico possibilita aos alunos:

- desenvolver a competência leitora e escritora, utilizando fatos do cotidiano que estão circulando na mídia, portanto atuais;
- trabalhar de forma contextualizada, levantando hipóteses e questionamentos sobre a complexidade da sociedade em que vivemos, buscando soluções para os problemas emergentes, compreendendo sua inserção histórica;
- ampliar seu repertório sobre o portador do texto-notícia – Por que ler jornais? Qual a importância da leitura de um jornal?;
- ter contato com diferentes mídias – no jornal, na revista e na Internet, lemos a notícia; na TV e no rádio, ouvimos a leitura do jornalista;
- identificar os diferentes posicionamentos das notícias e construir um posicionamento individual – Qual a relevância do que está sendo noticiado? Quando uma notícia é publicada na primeira página? O que significa estar na primeira página? Isso interfere na leitura?

O procedimento de trabalho direto com a manchete, sem ler o texto, permite que o professor faça o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos e o que ainda não sabem, possibilitando intervenções mais adequadas. Essa situação desperta neles o interesse em descobrir o assunto de que de fato o texto trata, ativando diferentes conhecimentos. Assim, retomando o exemplo da página 45, diante da leitura da manchete, é possível questionar: de que fala o texto? O que é analfabetismo? Onde encontramos textos como esse? Por quê? A informação do texto é verdadeira ou não? Quem é o autor do texto? Que época o texto retrata? Com base na manchete, que idéia o autor vai desenvolver no texto? O autor está falando do analfabetismo de que lugar?

Na leitura da reportagem, é importante cada estudante ter cópia do texto para acompanhar a leitura, que pode ser feita com pausas para questionamentos: o que significa a palavra “Rio” em destaque? Quem são Irany e Karine? Que formação elas têm? E Pablo Gentile, quem é? Por que ele foi consultado? E Eduardo Pereira Nunes? O que é IBGE? Baseadas em quais fontes as autoras apresentam as informações? O que significa o ponto em negrito (sinal gráfico) no final da matéria? Que tipo de representação há no texto, além da escrita convencional? Por que o primeiro mapa está todo pintado e os outros apenas algumas partes? Por que a representação gráfica está dividida em seis desenhos menores? De que tratam as colunas?

Essas e outras questões, durante a leitura compartilhada com os alunos, são importantes para que eles estabeleçam relações entre o que diz o texto, o que diz a manchete, o que sabiam antes, os conteúdos históricos trabalhados em sala de aula, as palavras desconhecidas (vocabulário), os gráficos e os mapas, levando-os a identificar vínculos e sentidos que as autoras tentaram dar ao texto e a necessidade ou não de complementação com pesquisas em outras fontes.

Tais procedimentos contribuem para que os estudantes possam:

- trabalhar de forma mais independente com o texto (intermediado por um ou mais colegas), sistematizando e organizando o pensamento e, conseqüentemente, ampliando seu conhecimento em relação à temática abordada;
- identificar quais foram os novos conhecimentos adquiridos na leitura;
- trocar impressões com os outros colegas;
- reconhecer suas próprias dificuldades/facilidades de leitura;
- organizar as idéias do texto e as suas por meio da escrita.

Em uma situação diagnóstica em relação à compreensão dos alunos a respeito do que diz o texto, é possível fazer perguntas de localização de informações, de interpretação e de opinião. Por exemplo: eles são capazes de colher informações do texto? Conseguem extrair dele o conceito de analfabeto funcional? Sabem dizer qual a falta de instrução mais acentuada na região Nordeste, qual a opinião do professor Pablo Gentile sobre o analfabetismo e qual região do Brasil apresenta o maior índice de analfabetos na faixa etária de 15 a 17 anos? Conseguem interpretar o texto identificando o que o professor Pablo Gentile quis dizer com “inclusão exclusiva” e por que não seria possível cumprir no próximo ano a meta do governo federal de erradicar o analfabetismo de pessoas com 15 anos ou mais de idade? Sabem expressar sua opinião a respeito do assunto, se concordam ou não com a reportagem de que há necessidade de reestruturar o Programa Brasil Alfabetizado ou sugerir ações para a redução do índice de analfabetismo no Brasil?

Trabalho: Vídeo Robin Hood

Nome: Waylon Akikira Wotobi

6ºB

1º Parte: Apresentação dos personagens. **Resumo:** Quem são e como são em princípio personagens da história.

a) Robin de Locksley: Filho de Lord de Locksley. Foi preso, conseguiu se salvar, junto com ele, Aguirre e Peter. Uma pessoa que tenta fazer uma vingança contra o Xerife de Nottingham. Já foi. Sua missão era salvar Marion.

b) Aguirre: É um dinamarquês. Ele mesmo foi salvo por Robin de Locksley que tomou a responsabilidade de salvar Robin de Locksley. Um homem mesquinho de palavra, que conseguiu salvar Robin de Locksley da prisão, motivado de matar Robin de Locksley.

c) Marion: Filha de Lord de Locksley. Quando conhece Robin de Locksley tenta matar Robin de Locksley, mas no final age junto com o Robin de Locksley. É a irmã pequena dele que com o Robin de Locksley conseguiu se salvar.

d) Xerife Nottingham: Xerife Nottingham é a pessoa que matou o pai de Robin de Locksley. O xerife de Nottingham é o homem que luta com o Robin de Locksley para trazer o pai dele de volta para ele.

e) John Little: Filho da esposa que luta com o Robin de Locksley e acabou virando amigo. Com seus amigos e sua família ele diverte o pai dele. O irmão que tem um filho e gostava de um no final. John é um menino que celebrava impiedoso, mas que passava pelo dele e quando paga um preço com ele.

Trabalho de cinema dos alunos da professora Carmem Bassi Barbosa, da EMEF Rodrigues Alves.

Crônica

O que é uma crônica? Qual a relação entre crônica e história? Como trabalhar especificamente com crônicas nas aulas de História? Quem são alguns cronistas brasileiros?

A crônica é um tipo de texto encontrado com frequência em jornais e revistas e sua característica é focar acontecimentos vividos cotidianamente por meio de um texto livre, literário, autoral. Em geral, o cronista fala da vida diária, mas pode abordar também assuntos políticos, existenciais e esportivos.

A crônica diferencia-se da notícia e da reportagem, cujo modelo tende a impor uma impessoalidade e uma objetividade, porque o autor escreve livremente, avaliando, confrontando, mesclando ficção e realidade, apresentando suas impressões dos acontecimentos.

É um texto literário, mas, quando publicada em jornal, pode assumir uma dimensão efêmera, como as reportagens, que em geral deixam de ter interesse no dia seguinte. No entanto, essa característica faz com que a crônica contemple de maneira mais explícita elementos de sua historicidade, contribuindo para os estudos de contextos históricos, pois registra os hábitos, as ações e as idéias do cotidiano.

As crônicas têm sido amplamente utilizadas na escola e muitas delas estão presentes nos materiais didáticos de História. Assim, esse é um gênero de texto conhecido por professores e alunos.

No Brasil, são muitos os cronistas que legaram textos favoráveis ao estudo nas aulas de História: José de Alencar, Machado de Assis, Lima Barreto, Olavo Bilac, Graciliano Ramos, Alcântara Machado, Rachel de Queiroz, Clarice Lispector, Sérgio Faraco, Paulo Mendes Campos, Rubem Braga, Mario Prata, Carlos Heitor Cony, entre outros. Qual outro cronista você conhece?

Vejamos uma crônica de Lima Barreto (1956), publicada pela primeira vez na revista *Careta*, em 26 de junho de 1915.

“Ontem e hoje

Como todo o Rio de Janeiro sabe, o seu centro social foi deslocado da rua do Ouvidor para a avenida e, nesta, ele fica exatamente no ponto dos bondes do Jardim Botânico.

“A palavra crônica deriva do latim *chronica*, que significava, no início da era cristã, o relato de acontecimentos em ordem cronológica (a narração de histórias segundo a ordem em que se sucedem no tempo). Era, portanto, um breve registro de eventos.” (Origem e desenvolvimento da crônica. Sabor da crônica. Alô Escola, seção Literatura. Disponível em: <<http://www.tvcultura.com.br/aloescola/literatura/cronicas/origem.htm>>. Acesso em: 3 nov. 2006.)

A crônica foi escolhida pela professora de História Marli Oliveira de Carvalho, da EMEF Tenente José Maria P. Duarte.

Lá se reúne tudo o que há de mais curioso na cidade. São as damas elegantes, os moços bonitos, os namoradores, os amantes, os *badauds*, os *camelots* e a sem-esperança.

Acrescem para dar animação ao local as cervejarias que há por lá, e um enorme hotel que diz comportar não sei quantos milheiros de hóspedes.

Nele moram vários parlamentares, alguns conhecidos e muitos desconhecidos. Entre aqueles está um famoso pela virulência dos seus ataques, pela sua barba nazarena, pelo seu *pince-nez* e, agora, pelo luxuoso automóvel, um dos mais *chics* da cidade.

Há cerca de quatro meses, um observador que lá se postasse veria com espanto o ajuntamento que causava a entrada e a saída desse parlamentar.

De toda a parte, corria gente a falar com ele, a abraçá-lo, a fazer-lhe festas. Eram homens de todas as condições, de todas as roupas, de todas as raças. Vinham os encartolados, os abrilhantados, e também os pobres, os mal vestidos, os necessitados de emprego.

Certa vez a aglomeração de povo foi tal que o guarda civil de ronda compareceu, mas logo afastou-se dizendo:

– É o nosso homem.

Bem, isto é história antiga. Vejamos agora a moderna. Atualmente, o mesmo observador que lá parar, a fim de guardar fisionomias belas ou feias, alegres ou tristes e registrar gestos e atitudes, fica surpreendido com a estranha diferença que há com aspecto da chegada do mesmo deputado. Chega o seu automóvel, um automóvel de muitos contos de réis, iluminado eletricamente, motorista de fardeta, todo o veículo reluzente e orgulhoso. O homem salta. Pára um pouco, olha desconfiado para um lado e para outro, levanta a cabeça para equilibrar o *pince-nez* no nariz e segue para a escusa entrada do hotel.

Ninguém lhe fala, ninguém lhe pede nada, ninguém o abraça – por quê?

Por que não mais aquele ajuntamento, aquele fervedouro de gente de há quatro meses passados?

Se ele sai e põe-se no passeio à espera do seu rico automóvel, fica isolado, sem um admirador ao lado, sem um correligionário, sem um assecla sequer. Por quê? Não sabemos, mas talvez o guarda civil pudesse dizer:

– Ele não é mais o nosso homem.”

Ver textos de autores de Língua Portuguesa em: <<http://www.biblio.com.br>>.

Quem vivia no Rio de Janeiro em 1915 provavelmente entenderia com certa tranquilidade a crônica de Lima Barreto, que nela descreveu o cotidiano da cidade e fez comentários a respeito de alguns eventos. Entretanto, quem vive no século XXI, quase um século depois, precisa conhecer um pouco da história da antiga capital da República para compreendê-la melhor. Se, porém, os alunos ainda não estudaram esse tema, como podem entender a crônica e nela identificar acontecimentos da época? Ou, de outro modo: como estudar o Rio de Janeiro analisando a crônica de Lima Barreto, ao mesmo tempo que se apresenta a eles esse gênero de texto?

Para mergulhar no passado, é possível, antes de trabalhar com a crônica, pesquisar a respeito do autor, do contexto retratado e da revista *Careta* e, depois, criar algumas estratégias de leitura favoráveis para encontrar no próprio texto pistas de seu contexto histórico.

A pesquisa sobre a época revela reformas urbanas no Rio de Janeiro. A cidade foi reconstruída e “modernizada” no final do século XIX e início do XX, de acordo com os modelos urbanos europeus, principalmente de Paris. Havia pouco tempo, no Rio de “ontem” estavam em evidência a pobreza, as ruas estreitas do período colonial, bairros insalubres, casas de taipa. Com as reformas urbanas, o centro antigo foi demolido e em seu lugar surgiram novos prédios, a avenida Central e bulevares. As linhas de bonde começaram a ser implantadas na década de 1890. O novo estilo da cidade passou a ser acompanhado por outro estilo de vida; as classes sociais mais pobres foram expulsas dos espaços centrais, enquanto a “modernidade” ficou reservada para o refinamento carioca.

Essas informações contribuem para revelar, por exemplo, alguns temas históricos na crônica. A escolha do título fica mais compreensível. Lima Barreto escolheu “Ontem e hoje” porque, provavelmente, queria se referir às mudanças na cidade. O “ontem” seria a cidade antiga e pobre; o “hoje”, a cidade nova, moderna e “*chic*”.

No início do texto, o autor conta que o centro social do Rio de Janeiro foi deslocado para a “avenida” – supõe-se que seja a avenida Central – e dá a entender que o ponto dos bondes do Jardim Botânico fazia parte da paisagem resultante das reformas urbanas. Mas por que a nova avenida atraía as pessoas? Por que o autor cita as “damas elegantes”, a pessoa “sem-esperança” e, mais adiante, “homens de todas as condições, de todas as roupas, de todas as raças”, “os encartolados, os abrilhantados, e também os pobres, os mal vestidos, os necessitados de emprego”? Será que quer ressaltar a permanência da riqueza e da pobreza? Fala também de parlamentares morando em hotéis no centro. Isso se explica pelo fato de o Rio de Janeiro ser, na época, a capital do Brasil e para lá se dirigirem os políticos de várias regiões. Mas quem era o parlamentar “fa-

moso pela virulência dos seus ataques, pela sua barba nazarena, pelo seu *pince-nez*”? Essa informação demandaria outra pesquisa.

O vocabulário é revelador. Por que tantas palavras em francês na crônica? Foram introduzidas com as avenidas e alamedas “*chics*” ou já estavam incorporadas desde o Império ao vocabulário cotidiano da cidade e, portanto, de uso freqüente da população e de seus escritores?

O que fica compreensível na crônica é uma cidade nova que não esconde plenamente a antiga. Apesar das transformações, aos poucos o espaço público abriga a diversidade. E, na esfera dos hábitos, a população do Rio de Janeiro, de variada procedência, tinha o costume de agradar e pedir favores aos políticos de renome, cuja fama, como tudo mais na modernidade, era passageira.

O texto contém pistas para sua compreensão, mas não se revela plenamente, porque o autor escreveu para seus contemporâneos, que podiam preenchê-lo com informações de seu dia-a-dia. Para o leitor atual, a uma distância de cem anos no tempo, cabe o esforço de questionar o texto, inferir, interpretar, identificar rastros de sua historicidade.

Discurso político

De modo geral, “o discurso é um conjunto de frases logicamente ordenadas, de forma a comunicar um sentido” (CEIA). Já o discurso político envolve o texto organizado

Proposta desenvolvida pela professora Kátia Nascimento, da EMEF Antonia e Artur Begbie.

com finalidades políticas e articulado com a esfera do poder. Ao proferir um discurso, o político assume uma posição ideológica e coloca-se histórico-socialmente perante seu público, evocando um conjunto de crenças e valores que, teoricamente, não poderá contradizer (TAVARES).

Vejamos como exemplo o discurso de Getúlio Vargas nas comemorações do Dia do Trabalho de 1951 (disponível em: <<http://www.saoborja.com.br/getulio>>. Acesso em: 3 nov. 2006).

“Preciso de vós, trabalhadores do Brasil, meus amigos, meus companheiros de uma longa jornada; preciso de vós, tanto quanto precisais de mim. Preciso da vossa união; preciso que vos organizeis solidariamente em sindicatos; preciso que formeis um bloco forte e coeso que possa dispor de toda a força de que necessita para resolver os vossos próprios problemas. Preciso de vossa união para lutar contra os sabotadores para que eu não fique prisioneiro dos interesses dos especuladores e dos gananciosos,

em prejuízo dos interesses do povo. Preciso do vosso apoio coletivo, estratificado e consolidado na organização dos sindicatos, para que meus propósitos não se esterilizem e a sinceridade com que me empenho em resolver os nossos problemas não seja colhida de surpresa e desarmada pela onda reacionária dos interesses egoístas, que, de todos os lados, tentam impedir a livre ação de meu governo.

Chegou, por isso mesmo, a hora de o governo apelar para os trabalhadores e dizer-lhes: uni-vos todos nos vossos sindicatos, como forças livres e organizadas. As autoridades não poderão cercear a vossa liberdade nem usar de pressão ou coação. O sindicato é a vossa arma de luta, a vossa fortaleza defensiva, o vosso instrumento de ação política. Na hora presente, nenhum governo poderá subsistir, ou dispor de força eficiente para as suas realizações sociais, se não contar com o apoio das organizações, sindicatos ou cooperativas, que as classes mais numerosas da nação podem influir nos governos, orientar a administração pública na defesa dos interesses populares.”

Podem ser encontrados discursos de Getúlio Vargas em: <<http://www.getulio50.org.br/documentos/menu.htm>>. Acesso em: 3/11/2006.

O que faz esse texto ser um discurso político? A quem Getúlio se dirige? O que fala? Qual a idéia que defende? Como justifica essa idéia? Como constrói o texto segundo sua finalidade política?

De modo geral, o discurso político fundamenta-se na construção de uma lógica de argumentação e exemplos, articulados estrategicamente, para propor um projeto de futuro. O estadista, propagando alcançar o bem comum, concebe um Estado ideal, contraposto ao real (presente). Por isso, o texto do discurso político insere-se na esfera da política e, nela, projeta-se no âmbito do possível, daquilo que pode ser feito (GREGÓRIO, 2005).

Para entender melhor o discurso político, é importante conhecer as ferramentas usadas por seus autores, ou seja, perceber que a intenção da construção do texto é atrair a atenção dos ouvintes/leitores. Para isso, eles fazem uso da persuasão e da eloquência. Na persuasão (com o objetivo de convencer, comover e agradar), ordenam os pensamentos de maneira a levar o interlocutor a aceitar certo ponto de vista. Na eloquência, exaltam o otimismo, o entusiasmo, a vivência no Estado ideal, apesar das dificuldades presentes (idem).

Ao analisar esse tipo de texto, é essencial identificar o que está “influenciando” o autor/político no momento em que produz seu discurso, qual é o cenário, a época, o contexto em que está inserido. É preciso, assim, conhecer o discurso dentro de suas condições de produção (TAVARES). Como afirma Patrick Charaudeau (2006, p. 99), “o discurso político é, por excelência, o lugar de um jogo de máscaras. Toda palavra

pronunciada no campo político deve ser tomada ao mesmo tempo pelo que diz e o que não diz”.

No caso do discurso de Getúlio, para quem ele fala sem declarar explicitamente? O que diz sem efetivamente dizer?

A análise desse tipo de texto nas aulas de História tem por objetivo formar leitores críticos, com domínios para questioná-lo e para perceber as afirmações e as contradições do que é dito e escrito por seus representantes políticos na vida social.

Atualmente, quando falamos de discurso político, é quase impossível dissociá-lo de imagens na televisão, rádio, *outdoors* e palanques. Sabemos a força do vídeo e sua interferência na imagem do candidato e em seu discurso. Afinal, uma boa gravação é capaz de aumentar o número de eleitores de meia dúzia para uma centena; distribuição gratuita de bonés, camisetas, santinhos e faixas pode tornar simples espectadores militantes convictos; e a roupa da moda, maquiagem e gestos, cuidadosamente estudados, transformam o candidato em um artigo de consumo.

Na época de Getúlio, a ação da propaganda política também era associada a seus discursos políticos. Qual era o papel do Estado na construção da imagem desse presidente? Qual a relação entre a imagem construída para ele e seu discurso no dia 1º de maio de 1951?

Estudar discursos políticos nas aulas de História pode possibilitar um olhar mais analítico das reais propostas dos candidatos e seus programas. Afinal, nas palavras estão as intenções e as propostas projetadas por eles politicamente.

Vejamos agora alguns trechos do discurso do presidente Lula no Fórum Econômico Mundial, em Davos, em 26 de janeiro de 2003 (disponível em: http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2003/030126_integraamt.shtml).

“[...]

Trago a Davos o sentimento de esperança que tomou conta de toda a sociedade brasileira. O Brasil se reencontrou consigo mesmo, e esse reencontro se expressa no entusiasmo da sociedade e na mobilização nacional para enfrentar os enormes problemas que temos pela frente.

Aqui, em Davos, convencionou-se dizer que hoje existe um único Deus: o mercado. Mas a liberdade de mercado pressupõe, antes de tudo, a liberdade e a segurança dos cidadãos.

Respondi, de forma serena e madura, aos que desconfiaram dos nossos compromissos, durante a campanha eleitoral. Na Carta ao Povo Brasileiro, reafirmei a disposi-

ção de realizar reformas econômicas, sociais e políticas muito profundas, respeitando contratos e assegurando o equilíbrio econômico.

O Brasil trabalha para reduzir as disparidades econômicas e sociais, aprofundar a democracia política, garantir as liberdades públicas e promover, ativamente, os direitos humanos.

A face mais visível dessas disparidades são os mais de 45 milhões de brasileiros que vivem abaixo da linha da pobreza. [...]

Urge que o Brasil promova a reforma agrária e retome o crescimento econômico, de modo a distribuir renda. Estabelecemos regras econômicas claras, estáveis e transparentes. E estamos combatendo, implacavelmente, a corrupção. [...]

Somos um país acolhedor. A tolerância e a solidariedade são características do povo brasileiro. [...]

Todo o esforço que estamos fazendo, para recuperar, responsavelmente, a economia brasileira, no entanto, não atingirá plenamente seus objetivos sem mudanças importantes na ordem econômica mundial. [...] De nada valerá o esforço exportador que venhamos a desenvolver se os países ricos continuarem a pregar o livre-comércio e a prática do protecionismo.”

O que há em comum entre o discurso de Getúlio e o de Lula? O que os caracteriza como discursos políticos?

Em ambos os discursos, podem ser analisados: as argumentações, a persuasão e a eloquência na construção da fala/texto; o Estado ideal *versus* o real; a posição ideológica histórico-social; e afirmações e contradições na construção da fala de persuasão. Além disso, é importante reconhecer que os diferentes recortes estabelecidos pelo professor de História também são projeções políticas e ideológicas de seus valores e expectativas. Assim, na análise do discurso político, professor e alunos são protagonistas na criação de um diálogo.

No discurso de Lula, estão implícitos vários conceitos e fatos históricos, como: liberalismo econômico, cidadania e protecionismo; Davos e sua importância no cenário político-econômico do mundo; a própria figura política de Lula na história do Brasil; e o programa político do Partido dos Trabalhadores e sua trajetória para chegar ao poder.

O professor de História pode confrontar idéias identificadas no texto e conceituadas com base no próprio discurso com conceituações históricas de épocas passadas, encontradas em outros textos. Qual o conceito de liberalismo econômico no século XVIII e qual o utilizado pelo presidente? Como Lula entende o conceito de cidadania e como ela pode ter sido entendida em distintas épocas? O que significava protecionis-

mo durante a política econômica do mercantilismo dos séculos XVI e XVII e na política econômica nacionalista de Getúlio Vargas e como Lula entende esse conceito hoje? Por que, para Lula, a liberdade e a segurança do cidadão estão antes do mercado? Mas de qual liberdade ele está falando? Por que, em sua concepção, o mercado pode interferir na liberdade?

Pesquisas podem complementar a análise do texto, procurando respostas às seguintes perguntas:

- Por que o presidente afirma, em um primeiro momento, que ele representa a esperança de toda a sociedade e, logo em seguida, que alguns, durante a campanha eleitoral, desconfiaram de seus compromissos?
- Quais seriam as reformas econômicas, sociais e políticas que ele pretende realizar? O texto responde a essa questão?
- De que forma Lula pretende realizar seus objetivos (distribuir renda, garantir liberdades públicas, aprofundar a democracia etc.)? O texto responde a essa questão?
- Por que o presidente afirma ser o Brasil um país acolhedor, tolerante e solidário?
- Quais são as mudanças econômicas mundiais que ele considera necessárias para o desenvolvimento do país?
- Passados alguns anos, como ficaram os compromissos afirmados pelo presidente em Davos no que se refere a corrupção e combate às desigualdades sociais?

Por fim, pode ser significativo os estudantes refletirem sobre as características dos discursos políticos e depois, em grupo, elaborarem propostas para a criação de um texto com essas características, priorizando, por exemplo, a construção de argumentações para convencer os colegas de alguma proposta social ou política que defendem. Esse tipo de exercício contribui para o debate do uso da escrita para diferentes finalidades, atribuindo sentidos ao ler e escrever, desviando de textos apenas com fins escolares e avançando para produções mais profundas.

Uma sugestão para trabalhar com discursos políticos é propor aos alunos o desenvolvimento de projetos de lei para serem enviados para o Parlamento Jovem Municipal. A redação desses projetos pode consistir de duas etapas: leitura de textos de lei e leitura de justificativas de projetos de lei. Diante desses textos, recomenda-se questionar, por exemplo: a quem o projeto vai beneficiar ou na vida de quem (sujeito, grupo social etc.) vai interferir? De onde sairão os custos do projeto? Quem será responsável por sua manutenção?

Adquirido o aprendizado com as leituras, o passo seguinte é escrever o projeto de lei e sua justificativa. O texto da justificativa demanda mais cuidados, pois é nele que o aluno explica a razão de estar apresentando seu projeto, sua necessidade e sua impor-

tância, conclamando o voto favorável dos demais a sua proposta. Portanto, é na justificativa que os instrumentos do discurso político aparecem mais claramente.

Exemplos de projetos de lei criados por alunos da professora Kátia Nascimento, da EMEF Antonia e Artur Begbie, para serem enviados ao Parlamento Jovem Municipal.

“Projeto de Lei nº ____/2004

Dispõe sobre a construção de novos cinemas nos bairros pobres da zona leste.

Art. 1º – Os cinemas serão construídos com verbas do Governo do Estado e se destinarão à população de baixa renda, que terá acesso gratuito a salas de exibição.

Art. 2º – O Governo do Estado irá dispor filmes dos mais diversos assuntos interessantes para a população.

Art. 3º – Os locais serão entregues na data marcada, após 12 meses de sua aprovação, em lugares específicos para a população.

Art. 4º – A empresa encarregada do serviço de instalação deverá cuidar da manutenção.

Art. 5º – Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 6º – As despesas decorrentes da execução desta lei correrão à conta das dotações próprias consignadas no orçamento vigente.

Justificativa

A propósito, a população não tem muitos cinemas e precisa freqüentar e participar para aprender e entender o que é cultura.

São Paulo, 22 de setembro de 2004.

Silas Andrade Santana

(participante da terceira edição do Parlamento Jovem Municipal)”



“Projeto de lei do PJM nº ____/2005

Dispõe sobre a construção de um centro esportivo na região da zona leste no Estado de São Paulo, mais especificamente no bairro de Jd. Campos – Itaim Paulista.

O Parlamento Jovem do Município de São Paulo decreta:

Art. 1º – A criação do centro esportivo será voltada somente para a utilização de crianças e jovens de 5 até no máximo 17 anos de idade, que morarem no Jardim Campos e estiverem freqüentando a escola.

Art. 2º – O parque deverá ter quadras de futsal, vôlei, basquete e tênis. Terá também uma piscina pequena de no máximo 1,50 m para as crianças menores e outra maior e mais funda para aqueles que já sabem nadar, e para os outros que querem aprender.

Art. 3º – A entrada no centro esportivo só será permitida se o(a) jovem apresentar uma carteirinha de identificação que terá seus dados pessoais.

Parágrafo único – Esta será feita gratuitamente na entrada do centro esportivo.

Art. 4º – A maior parte da renda que será usada para a construção do parque sairá da Secretaria de Esportes, e o restante do dinheiro, que terá de ser usado para a manutenção mensal, virá da cobrança de uma pequena taxa (com valor ainda não determinado) que virá incluída nas contas de água dos moradores que tiverem feito um cadastro para poder utilizar o centro esportivo.

Art. 5º – Nos dias de semana o parque deverá ser aberto para que os professores possam dar aulas de natação e tênis. Esses professores deverão ser pagos pela Secretaria de Esportes.

Art. 6º – Os horários de funcionamento serão os seguintes: de segunda a sexta das 9:30 às 18:00 horas e sábados, domingos e feriados das 8:00 às 17:00 horas; no período fora deste horário o parque estará fechado com travas e cadeados e só terão a chave as pessoas responsáveis pelo estabelecimento.

Art. 7º – O local onde o centro será construído deverá ser escolhido pela prefeitura, mas que seja de fácil acesso para os moradores. Tenho como sugestão o terreno baldio localizado na estrada Dom João Nery em frente à escola Padre Chico Falconi.

Art. 8º – A limpeza e conservação do local serão feitas pelos próprios usuários que quiserem preservar o ambiente com boa aparência, limpo e bem tratado.

Art. 9º – O prazo de entrega do centro deverá ser de no máximo um ano. O prazo começará a ser contado a partir da aprovação do projeto.

Justificativa

Gostaria que o meu projeto do centro esportivo fosse criado para incentivar os jovens de hoje a praticarem esportes regularmente e também para deixá-los cada vez mais longe de maus caminhos como drogas, prostituição, envolvimento com pessoas erradas e outros problemas que costumam acontecer nessa fase da vida que é a adolescência.

O esporte faz com que esses problemas fiquem minimizados no pensamento do adolescente e, além de tudo, com a ajuda dos professores, você consegue ter um bom condicionamento físico, técnico e psicológico.

Bruno Gomes da Silva

(selecionado para a quarta edição do Parlamento Jovem Municipal)“

Imagens

A leitura de imagens (pinturas, desenhos, gravuras, fotografias, grafites, mosaicos, painéis e murais) com propósitos didáticos pode abranger a aprendizagem de diferentes formas de conhecimento: informações sobre autores, obras e épocas em que foram produzidas; reflexões conceituais instigadas pelo contato com idéias gerais; procedimentos de como questionar, ler e interpretar obras em geral, tanto do passado como do presente; e diversos tipos de atitude, como respeito à troca de idéias e às obras de outras épocas e distintas culturas.

Didaticamente, a análise de obras iconográficas pode obedecer aos seguintes passos metodológicos, sem necessariamente esgotá-los:

1) Questionar a imagem

Promover questões para que os alunos observem, reflitam e expressem o que pensam sobre a obra em análise (sem reforço ao certo ou errado), procurando identificar o maior número de informações apenas pela observação direta: idéias que a obra expressa, figuras retratadas, detalhes que contribuem para expressar determinada idéia, estilo, lugar, época, cores, materiais utilizados para produzi-la, autor.

Nessa etapa, a ação do professor é questionar, instigar o olhar, estabelecer relações com o que os alunos já sabem e confrontar suas respostas, sem a preocupação de fornecer as informações corretas.

Sobre a história da pintura *Fundação de São Vicente*, de Benedito Calixto, ver: MENESES, 1992, p. 22-4.



Fundação de São Vicente (1532), Benedito Calixto, 1900.

Verificar os conhecimentos prévios e as hipóteses dos alunos sobre: estilo, época, lugar ou cultura, quais materiais foram utilizados, quem a produziu (se não houver assinatura, determinado tipo de trabalhador, como gravurista, fotógrafo, desenhista, artífice, ou grupo), em que época foi produzida, em qual lugar, se retrata uma idéia ou figura da própria época do autor ou se é uma reconstituição histórica (ex.: um desenho de uma comunidade de sambaqui feito atualmente, mas fazendo referência ao modo de vida de 3 mil anos atrás, ou o quadro *A primeira missa no Brasil*, de Victor Meirelles, que retrata 1500, mas foi pintado em 1861).

Nesse momento, o professor instiga os alunos para que, mesmo que não saibam, formulem hipóteses, façam considerações, utilizem informações parciais ou proponham conjecturas.

2) Organizar idéias gerais expressas na imagem que dêem conta de sua totalidade

Um bom exercício é solicitar que os alunos criem títulos, fazendo-os relacionar detalhes em busca de uma generalização maior e instigando-os a pensar mais abstratamente. Os de menor idade tendem, em geral, a centrar-se em emoções ou em detalhes das figuras; assim, é importante investigar quais relações e associações constroem nos títulos: “homem com lança”, “pintura na pedra”, “mulher com balaio”. Já os adolescentes são capazes de elaborar títulos mais conceituais, como “comerciante”, “trabalhador”, “escravo”.

Aqui, o professor estimula os alunos a estabelecer relações e a buscar uma síntese e, ao mesmo tempo, investiga como eles pensam, de acordo com sua maturidade cognitiva.

3) Pesquisar informações em outras fontes

Apresentar aos alunos os dados sobre a imagem (levando para a sala de aula livros que a reproduzem ou organizando os dados com base em pesquisa) para que comprovem ou não suas hipóteses, ajudando-os a compreender melhor a obra e a inseri-la em seu contexto histórico, como:

- situar a obra: autor (pode ser um indivíduo ou um grupo de trabalhadores), título, data em que foi produzida, local, tipo de imagem (pintura rupestre, mosaico, grafite, fotografia), temática, compromissos do autor com a imagem e/ou com o tema da obra, influências sobre o autor;
- descrever a imagem: processo de produção, profissionais envolvidos, materiais e técnicas empregados, existência ou não de um projeto ou esboço anterior.

Mesmo com esses dados, o professor deve manter uma posição de sempre valorizar as hipóteses dos alunos e seu modo de pensar. A idéia é que eles revejam algumas

hipóteses e formulem outras, sem, contudo, viver uma situação de ter de simplesmente substituir suas reflexões anteriores pela informação já pronta, ficando com a idéia de que há “certo” ou “errado”. O que os alunos forem capazes de incorporar a seu repertório, repensar e refletir deve ser valorizado, e o que não forem não pode ser rigidamente exigido.

4) Interpretar a imagem

Procurar seu sentido, sua função, seu objetivo, seu significado para o autor, a época em que foi feita, o que se fazia com ela, como foi preservada, qual seu significado hoje.

Aqui, o professor é novamente aquele que instiga, mas não exige um único modelo de interpretação. Provoca, questiona e confronta. Para organizar informações comuns ao grupo, pode propor a elaboração de um texto coletivo.

Fotografia

Como o professor pode analisar fotografias historicamente com os alunos?

Vejamos uma imagem da cidade de São Paulo.



Quintais das casas da Rua da Tabatinguera, rio Tamanduateí, Vincenzo Pastore, 1910.

Sem ler a legenda, pode-se questionar: como foi feita essa imagem? O que é possível observar nela? Que lugar retrata? De que época é? São casas de moradia, de comércio? As casas são vistas de frente ou de fundo? Para que servem as escadas? O que as pessoas estão fazendo? O que são os panos estendidos?

Percebe-se que é uma fotografia preto-e-branco, que retrata casas baixas e de dois andares, uma torre de igreja, postes de luz, um rio, escadas, um barco, panos estendidos na relva, árvores, pessoas, materiais de construção etc. Uma das pessoas parece uma mulher de saia longa como no passado, segurando provavelmente um lençol, o que revela que talvez seja uma lavadeira colocando roupa para quicar. A foto foi feita de modo que se observam os quintais das casas, onde se vêem árvores, roupas no varal. Entre os quintais e o rio, parece haver um muro, com escadas e um barco, indicando, talvez, o uso dele para transporte.

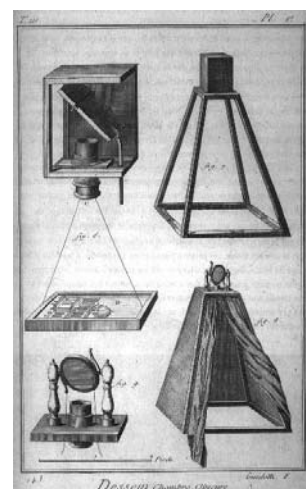
O estilo das casas e a roupa da mulher sugerem que a foto é de outra época, provavelmente de quase cem anos atrás. A mulher era uma lavadeira? Mas havia lavadeiras estendendo roupas em espaços públicos das cidades? Que cidade é essa com escadas dando para o rio no fundo das casas?

Para analisar a imagem historicamente, quando se esgotam as possibilidades de responder pela simples observação, é importante pesquisar a autoria, a data, a técnica, o local retratado, a intenção do fotógrafo, se outras fotos do local focam as mesmas coisas.

A legenda da fotografia informa, por exemplo, que foi feita por Vincenzo Pastore em 1910. Quem foi ele? Era um fotógrafo profissional? Em que época viveu? O que mais fotografou? Suas fotos são semelhantes ou diferentes de outras da mesma época?

Em uma pesquisa sobre a vida do fotógrafo (IMS, 1997), descobre-se que era italiano e que chegou ao Brasil na década de 1890. Manteve na cidade um estúdio fotográfico, onde produzia retratos (de casamentos, batizados, primeira comunhão), e, nas ruas e parques, fotografava a cidade e a população mais pobre (passeios de barco no rio Tamanduateí, realejo, vendedores de vassouras, de aves e verduras, engraxates). Atualmente, suas fotos pertencem ao Instituto Moreira Salles.

Ao pesquisar a história da fotografia (FERREZ, 1985), sabe-se que, no século XVIII, foi inventado o que era conhecido



Câmara escura. Imagem da *Encyclopédie, ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*, 1772.

por câmara escura (ou câmara obscura). Era um pequeno aposento com uma diminuta abertura em uma das paredes que permitia a entrada da luz através de uma lente. As pessoas que estavam dentro da câmara podiam ver a paisagem externa iluminada pelo sol projetada na parede oposta à da abertura.

A fotografia surgiu do esforço de captar e fixar as imagens projetadas em chapas metálicas revestidas de soluções de prata. Quando uma chapa preparada era posta em uma caixa escura (uma câmara escura em miniatura) e colocada diante de uma cena ou de um objeto, a forma da cena ou do objeto reproduzia-se gradualmente em sua superfície. Era necessário esperar, assim, algum tempo para que a imagem se fixasse na chapa.

A primeira fotografia foi feita em 1826 por Nicéphore Niepce, na França. Como “filme”, ele usou uma chapa sensível de cobre e obteve uma imagem pouco nítida do telhado de uma granja. Trabalhando com Niepce, na década de 1830, Louis J. M. Daguerre passou a tratar as chapas sensíveis de cobre com vapor de mercúrio a fim de obter imagens mais nítidas. As fotos produzidas com essa técnica receberam o nome de “daguerreótipos”, em homenagem a seu inventor.

Na mesma época, o inglês Fox Talbot fazia experimentos com fotos usando, como negativo, papel revestido de cloreto de prata. A grande vantagem era a possibilidade de reproduzir várias cópias da foto comprimindo o original contra papel sensível e expondo-o à luz solar, o que não se podia fazer com os daguerreótipos.

Hoje sabe-se que, no Brasil, por volta de 1833, outro francês, Hercule Florence, de maneira isolada e independente, começou a fazer experimentos de impressão com nitrato de prata e com câmara escura na vila de São Carlos (Campinas). Segundo Boris Kossoy (2002, p. 143), seus experimentos o levaram a utilizar processos fotográficos antes da descoberta de Daguerre.

Os daguerreótipos e os papéis negativos de Talbot perduraram até 1860, quando passou a ser usada chapa de vidro quimicamente tratada como “filme”. O vidro, por ser transparente e permitir a passagem da luz, possibilitava a reprodução de cópias fotográficas claras e nítidas. Ainda no século XIX apareceu a primeira câmara Kodak. Era pequena e leve, com uma lente de foco fixo, que captava com nitidez tudo o que estava até 2,5 metros. A colocação do filme (que passou a ser de material flexível, em rolo) era feita na fábrica e, depois de tomadas com fotografias, a máquina era enviada ao fabricante, que revelava, copiava e entregava as fotos com a câmara novamente carregada ao proprietário. A câmara Kodak foi um sucesso na época. Foram vendidos milhares delas em todo o mundo com o *slogan*: “Você aperta o botão, nós fazemos o resto”.

No Brasil, a daguerreotipia foi introduzida em 1840 pelo abade Combes, capelão de um navio-escola francês, que foi o autor dos três primeiros daguerreótipos tirados no país, no Rio de Janeiro.

A família imperial ficou encantada ao ver fixadas, em nove minutos, as imagens do Rio de Janeiro. Dom Pedro II, então com apenas 14 anos, adquiriu, ainda em 1840, um aparelho por 250 mil-réis, tornando-se o primeiro brasileiro a fazer daguerreótipos. Ao longo de toda a sua vida, tirou e colecionou fotografias de parentes, amigos e paisagens do Brasil, que mais tarde, quando partiu para a Europa, doou à Biblioteca Nacional.

Entre as décadas de 1840 e 1850, profissionais e amadores adeptos da fotografia passaram a registrar as mais variadas cenas brasileiras. Muitos desses fotógrafos eram estrangeiros que haviam adquirido seus conhecimentos nos países de origem – alemães, franceses, italianos, norte-americanos, ingleses, suíços, australianos...

O mais conhecido fotógrafo da cidade de São Paulo do século XIX foi Militão Augusto de Azevedo, cujo acervo fotográfico está atualmente no Museu Paulista. No mesmo século, o alemão Alberto Henschel registrou em fotos a cidade do Recife, Pernambuco.



Largo da Sé, Militão Augusto de Azevedo, 1860.

Já no início do século XX, São Paulo foi fotografada por profissionais como Guilherme Gaensly e Vincenzo Pastore, e o Rio de Janeiro, por Christiano Junior, Marc Ferrez e Augusto Malta.

A técnica utilizada para produzir a fotografia é também importante indício para a “leitura” de sua época. No século XIX, profissionais e amadores dominavam alguns princípios de óptica para criar as fotos, enquanto hoje a simplicidade dos equipamentos libera a fotografia para qualquer usuário. Atualmente, as cores, a nitidez, a qualidade dos negativos e das lentes, as câmaras digitais expressam o desenvolvimento das técnicas empregadas na captação e reprodução de imagens.

Ao “ler” fotografias, sejam elas do século XIX ou do XXI, é fundamental lembrar que não podem ser confundidas com a realidade. São expressões de um momento específico, de técnicas de captação e reprodução, imagens construídas.

Quem confunde uma foto com costumes de uma época pode cometer o engano de pensar que pessoas fotografadas em estúdios no século XIX se vestiam diariamente com roupas apertadas, bem passadas e apumadas ou que as crianças não podiam sorrir e tinham de se comportar como pequenos adultos. No entanto, nas antigas fotografias de estúdios, por conta da técnica de captação, as pessoas precisavam ficar paralisadas por muito tempo para a imagem ser fixada. Além disso, diferentemente de hoje, quando a foto tem presença constante no dia-a-dia, no passado as pessoas costumavam se arrumar para a ocasião, porque talvez fosse a única foto que tirariam na vida.

Em 1839, Daguerre registrou uma rua de Paris em uma chapa revestida de prata. Na imagem aparecem a rua vazia, árvores, prédios, telhados e um único homem em pé. Uma pessoa que não conhece a história da fotografia poderia acreditar que a rua não tinha movimento naquele momento, o que não é verdade. A rua estava bastante movimentada, mas somente um homem (com seus sapatos sendo engraxados) permaneceu parado tempo suficiente para ficar visível na foto, que requeria a exposição de cinco minutos (MUELLER *et al.*, 1968).



Daguerreótipo de uma rua de Paris feito por Daguerre, 1839.

Na análise de fotografias, é importante reconhecer que elas são recortes da realidade, criadas por um autor, com domínio de certa técnica, com determinado gosto estético, privilegiando certo ângulo, procurando dada intencionalidade e envolvendo valores, hábitos, limites e possibilidades de seu contexto de produção.

Com o reconhecimento da complexidade na leitura de fotografias, o professor pode retomar a foto de Vincenzo Pastore e questionar aos alunos: qual foi seu olhar em relação à cidade? A cena retratada por ele é diferente ou semelhante ao recorte de outros fotógrafos, pintores, desenhistas, cronistas, escritores, historiadores que recontam também cenários da cidade? A foto mostra a cidade de São Paulo moderna, a cidade em crescimento? Ou privilegia a São Paulo pouco conhecida, no meio caminho entre o rural e o urbano – os fundos das casas, a lavadeira e seus lençóis, os quintais e as roupas estendidas em varais, os barcos no Tamanduateí?

Comparando as fotos de Vincenzo Pastore com as de Guilherme Gaensly, que fotografou São Paulo na mesma época, percebem-se as semelhanças e as particularidades de cada um. Ambos faziam retratos em estúdios e ao ar livre, mas, enquanto Pastore privilegiava as pessoas em seus afazeres diários na cidade, Gaensly registrava edifícios, logradouros, obras públicas e paisagens urbanas e rurais. As fotos de Gaensly trazem o bonde, a Estação da Luz, as novas casas da avenida Paulista recém-inaugurada; as de Pastore, meninos engraxates jogando bola de gude, o chão de terra, ovelhas pastando, carregadores de malas lendo jornal, vendedor de galinha tomando caldo e embebendo nele seu pão, crianças brincando no parque, o recolhimento do lixo público.

As fotografias de um e de outro possibilitam questionar a vida naquele tempo, porém outros contextos as transformam, incitando outras perguntas: que imagens de São Paulo são reproduzidas nos livros didáticos? De quais fotógrafos? De que épocas? Como a escolha de uma imagem para representar determinada época histórica também sugere valores e intencionalidades, o professor deve ficar atento ao selecionar fotos para analisar contextos históricos em suas aulas.

A fotografia é muito mais do que uma imagem que apreende determinado lugar ou pessoa. Ela tem contribuído para ampliar as formas de expressão, comunicação, difusão de idéias e valores e expandir o conhecimento a respeito de épocas, lugares, pessoas e pensamentos. Tem sido instrumento nas situações de guerra (vigiando e espionando) e usada como propaganda política, cultural e econômica. Tem veiculado discursos persuasivos, imagens ilusórias, modelos de comportamento, o culto a personalidades ou a eliminação de personagens do cenário político (TACCA, abr. 1995, p. 99-105). Fotos de Mao Tsé-tung, por exemplo, veiculam há anos na China a idéia de estabilidade política; fotos de Che Guevara transformaram sua imagem em ícone; Stálin eliminou de fotos opositores para indicar que caíram em desgraça na perspectiva do partido; o nazismo utilizou amplamente fotomontagens para difundir sua perspectiva de mundo; e, em diferentes momentos históricos, fotos jornalísticas converteram acontecimentos em fatos históricos, manipularam a opinião pública, desclassificaram ou valorizaram pessoas. É essa complexidade de intenções envolvidas na produção,

difusão e uso que o professor deve levar em conta ao trabalhar com a “leitura” de fotografias nas aulas de História.

E você, tem analisado fotografias com seus alunos? Qual foto você já analisou? Para estudar qual contexto? Por meio de quais questões? O que os estudantes aprenderam?

Obra de arte

Giulio Argan (1999), um dos mais importantes estudiosos da história da arte, afirma que a pior de todas as possibilidades de análise de uma obra é julgá-la pela interpretação de seu conteúdo, ou seja, como uma representação de um objeto, um acontecimento, uma ação ou uma paisagem, e pensar que, portanto, para penetrar em seu significado, basta interpretar o que está retratado nela. Segundo o especialista, isso gera uma leitura esquemática e o desprezo à composição estética. Ele exemplifica dizendo que proceder assim seria o mesmo que ler versos de um poema dando atenção apenas ao conteúdo comunicado, como se fosse prosa, ignorando os elementos poéticos, a sonoridade, a estrutura.

Assim, pode-se deduzir que interpretar uma obra de arte depende do esforço de levar em consideração a especificidade de cada arte e as mudanças incorporadas a ela historicamente. Para analisar uma pintura, é importante saber, por exemplo, como eram concebidas a cor e a linha em cada época, pois em cada contexto elas têm sido compreendidas de maneiras diferentes.

Quais as especificidades das artes? Na pintura, são a linha e a cor? Na música, a articulação do som da perspectiva estética? No cinema, a câmara em movimento, a edição, as múltiplas linguagens? Na fotografia, a captação do mundo em imagem? Na literatura, as palavras e a construção textual? Na dança, o movimento corporal com uma intenção estética? No teatro, a interpretação?

Para Argan, a leitura de uma obra de arte deve envolver tudo o que se vê, se ouve, se sente. Na pintura, é preciso observar os pormenores, as pinceladas, as cores, as figuras, as relações entre os elementos retratados, o todo da obra e também suas partes, mas também analisá-la como objeto, ou seja, seu tamanho, o material de que é feita, a técnica empregada etc.

Por exemplo, por convenção da época, os quadros renascentistas com temas históricos valiam mais do que pinturas retratando paisagens. Em geral, as pinturas históricas tendiam a ser de maior proporção. Assim, nesse tempo, a materialidade da obra, seu tamanho, agregava mais valor a ela do que sua qualidade estética.

Já *Guernica*, de Picasso, é um quadro com valor simbólico – de protesto contra a ação de Franco na Guerra Civil Espanhola. Desde o momento em que concebeu a pintura, o pintor transformou-a em símbolo contra a guerra e regimes autoritários. Seu grande valor é político e histórico.



Ressurreição de Cristo, Piero della Francesca, 1450-1463 (Sansepolcro, Museu Comunal).

Segundo Argan, na análise de obras de arte, também se deve observar a dimensão dos significados simbólicos. Nesse caso, é preciso buscar na obra o valor dos signos, que se apresentam com o próprio significado (a coisa em si) e também com o significado de outra coisa que depende de sua relação com o contexto (que é necessário reconstruir). Em uma pintura, cada elemento pode ter um significado relevante – uma cor, uma pincelada, uma árvore, uma linha, o lugar onde está o objeto retratado. Por exemplo, no quadro *Ressurreição de Cristo*, de Piero della Francesca, qual o significado de a paisagem à direita estar verde e à esquerda parecer morta? Essas escolhas estabelecem relação com o tema da obra? Qual o efeito do estandarte, que Cristo carrega, na composição do quadro? Qual o papel das figuras dos guardiões na sequência de campos da perspectiva?

Do ponto de vista histórico, as diferentes questões auxiliam a identificar a historicidade da obra, não somente tendo como referência a época do autor, mas fundamentalmente observando nela os diversos elementos que indicam sua temporalidade.

A obra de arte é também, em parte, fruto de uma conversa do artista com as possibilidades técnicas do momento vivido e representa um agir que se vincula às técnicas possíveis e que muitas vezes questiona o mundo que as prioriza. Um exemplo são os materiais empregados nas pinturas, criados em determinado contexto histórico. É o caso da tela e da tinta à base de óleo de linhaça, que datam do Renascimento europeu. A qualidade do óleo, por demorar a secar, permitia ao artista trabalhar a tela por mais tempo, repintar e dar impressões de transparência e de aveludado. Em contraposição, antes da invenção, os quadros eram pintados com têmpera sobre madeira.

No ensino de História, algumas dessas questões podem ser feitas em relação à obra em estudo para auxiliar os alunos na identificação de sua dimensão histórica. Por exemplo:

- como objeto: do que é feita, com quais materiais (madeira, pedra, tecido, tintas), quais suas dimensões, quais as cores empregadas;
- quanto ao estilo: pinceladas, composição, emprego das cores;

- quanto ao contexto social e econômico: se foi encomendada, se o custo dos materiais interferiu na obra, se foi produzida para algum fim (BAXANDALL, 1991);
- quanto ao tema: o que é retratado, os significados dos detalhes, como os detalhes compõem o todo, qual a idéia geral, quais as diferenças e as semelhanças entre os temas também retratados por outros artistas, como o tema tem sido retratado em diferentes épocas;
- quanto ao autor e sua época: quem é o autor, como se tornou artista, seu estilo e seu diálogo com a arte e com sua época, com outros artistas, idéias defendidas por ele.

Charge e caricatura

O humor visual é um relevante meio de observar a realidade. Assim, a charge e a caricatura têm papel fundamental e decisivo no espaço jornalístico. Não têm a precisão e o detalhamento da reportagem e muito menos do ensaio das ciências sociais, mas atingem o leitor com rapidez e agudeza. Podem ter impacto comparável ao de um bom artigo e, em geral, podem ser transmissoras da voz da opinião pública.

Ambas são importantes instrumentos de expressão cultural e de pensamentos. Ridicularizam o comportamento político dos “donos do poder” ou de outros segmentos sociais e remetem a um conjunto de informações da dimensão da cultura popular e de massa. Envolvem os leitores em um processo lúdico e os instiga a observar com outro olhar seu cotidiano, sempre com algum acréscimo.

A charge e a caricatura oferecem a possibilidade de analisar a história social, política, artística etc.

O *Dicionário Aurélio* (FERREIRA, 1995, p. 130 e 145) contém as seguintes definições:

“Caricatura. S. f. Desenho que, pelo traço, pela escolha dos detalhes, acentua ou revela aspectos caricatos de pessoa ou fato.

Charge. S. f. Representação pictórica, de caráter burlesco e caricatural, em que se satiriza um fato específico, em geral de caráter político e que é do conhecimento público”.

Uma importante contribuição para o estudo dessa dimensão lúdica e do riso é a obra *Raízes do riso*, de Elias Thomé Saliba, que aborda a representação humorística brasileira durante a *belle époque* e nos primeiros tempos do rádio. Segundo o autor, “o humor não é um estado de espírito, mas uma visão de mundo” (SALIBA, 2002, p. 15).

Como exemplos de trabalho pedagógico com a caricatura e a charge, são apresentados dois desenhos a respeito do médico Oswaldo Cruz publicados anos antes da Revolta da Vacina, no Rio de Janeiro, em 1910.

Atividade proposta pela professora Angela Marques da Silva, da EMEF Dr. Manoel de Abreu.



Guilherme Tela de Arame – O mais extraordinário caçador de... Mosquitos. (J. Carlos, *Tagarela*, 12 mar. 1904. Ver FALCÃO, 1972, p. LXVIII).



A variola e a vacina.
Oswaldo Cruz: Retira-te, em nome da ciência!
Variola: Que ciência! A de Jenner? Conheço-a há 85 anos e ainda anda de carro de boi no Brasil, ao passo que eu já ando de automóvel!... Cresça e apareça! (*O Malho*, 1º fev. 1908. Ver FALCÃO, 1972, p. CCVI. Citado por LOPES, 1999).

Onde está o humor nessas imagens? Conseguimos rir com o que representam?

Para o historiador Robert Darton (1986, p. XV),

“quando não conseguimos entender um provérbio, uma piada, um ritual ou um poema, temos a certeza de que encontramos algo. Analisando o documento onde ele é mais opaco, talvez se consiga descobrir um sistema de significados estranhos. O fio pode até conduzir a uma pitoresca e maravilhosa visão de mundo”.

Que visão de mundo essas imagens transmitem ao leitor?

É difícil interpretar caricaturas e charges do passado, pelo fato de o leitor pertencer a outro tempo e não necessariamente conhecer os personagens retratados. Para identificar o humor nessas imagens, é preciso saber quem eram eles, dominar informações históricas e reconhecer quais foram as intervenções dos humoristas. Na caricatura, por exemplo, uma vez que são os exageros que provocam o riso, o leitor precisa identificar qual era a referência social ou política do personagem no passado, para entender o que o humorista salientou em seu desenho. Como afirma Bakhtin (1987, p. 18), “o riso degrada e materializa”.

A idéia da degradação é interpretada por Bakhtin como valor positivo, porque possibilita renovar a imagem, criar um novo sentido – provoca uma leitura mais livre dos valores determinados socialmente, sem deixar de fazer referência a eles.

O riso só aflora se o leitor do presente reconhecer na caricatura a dimensão material, humanizada, degradada, construída para ela.

Para a leitura de caricaturas no trabalho com os estudantes, sugere-se, inicialmente, sondar se sabem o que são e/ou se costumam lidar com elas. Por exemplo, apresentar uma caricatura e questionar: o que vocês estão vendo? Isso é um retrato ou não? Se não é um retrato, que tipo de desenho é esse?

Depois de chamar a atenção para o tipo de desenho, é interessante mostrar a eles outras caricaturas, principalmente de pessoas que possam reconhecer (político, jogador de futebol, ator famoso), perguntando o que os desenhos têm de semelhante com o primeiro. A idéia, aqui, é explorar as características do desenho de caricatura, salientando os exageros.

No caso específico da primeira imagem, é possível fazer perguntas diretas: quem é essa pessoa? Por que a cabeça está maior do que o corpo? Podemos descobrir alguma informação com uma legenda? Qual seria a legenda desse desenho? Apresentar a legenda e ler com os alunos – “Guilherme Tela de Arame. O mais extraordinário caçador de... Mosquitos” – e questionar: será que o nome da pessoa retratada é esse “Guilherme Tela de Arame”? Por quê? Vocês já ouviram falar em Guilherme Tell? Sabem quem foi? Esse é um desenho dele ou não?

Para dar continuidade ao trabalho, pode-se ainda levar uma enciclopédia para a sala de aula para que os alunos conheçam quem foi Guilherme Tell e, depois, perguntar-lhes se, pela biografia, a caricatura está se referindo a ele ou não. Discutir, então, que não se trata de Guilherme Tell e questionar por que, na legenda, o nome dele foi modificado para “Tela de Arame” e por que virou caçador de mosquitos. Nessa linha, muitas observações e hipóteses podem ser provocadas: quem será que caça mosquitos? O que a pessoa do desenho está fazendo? Como está vestida? Qual a profissão dela? Ela é de outra época? Como podemos descobrir quem é e qual sua época?

Os questionamentos instigam pesquisas, que podem ser feitas no próprio livro didático, tomando como referência a data da caricatura (1904): o que estava acontecendo no Brasil no contexto daquela época?

No livro didático, é possível obter informações sobre Oswaldo Cruz e a Revolta da Vacina. Nesse caso, o objetivo é ler um texto para entender uma imagem. E, aí, já com os dados da época, o debate pode girar em torno das intenções do autor da caricatura: por que o desenhista fez uma caricatura de Oswaldo Cruz? Como provocou, com ela, o riso nos leitores de 1904? O que ele quis dizer? Por que colocou aquela legenda? Quem eram as pessoas leitoras desse desenho? Quando elas o observaram, o que entende-

ram, pensaram, imaginaram? E o que podemos pensar hoje em dia vendo a caricatura? Entendemos o riso que ela queria despertar quando foi feita? Esse é um documento histórico? Por quê?

No desenvolvimento do trabalho, sugere-se confrontar as especulações e hipóteses dos alunos com o texto da autora que estudou essa caricatura:

“J. Carlos criou o personagem ‘Guilherme Tela de Arame’, cujo nome nos envia a três referências distintas: a palavra ‘Tela’, aos mosquiteiros; ‘de Arame’, a uma gíria do português que significa dinheiro; e à maleabilidade do arame em analogia ao bigode bem penteado do dr. Oswaldo Cruz.

A justaposição desses dois personagens faz-se perceptível em três níveis. O primeiro nível diz respeito à sonoridade do nome do personagem histórico, ‘Guilherme Tell’. J. Carlos constrói um trocadilho batizando o dr. Oswaldo Cruz de Guilherme Tela, relacionando o nome ‘Tela’ à escolha de um aspecto constitutivo do personagem a ser trabalhado – uma especialidade dos caricaturistas – que, no caso do dr. Oswaldo Cruz, é um elemento do seu rosto, o bigode, denominado de arame. Dessa forma, chegamos à composição da alcunha ‘Guilherme Tela de Arame’.

O segundo nível concerne à característica de caçador, atribuída ao representado. O caçador é o homem que dissimula sua presença até o momento em que esteja pronto para abater a caça. Ele deve confundir-se com a paisagem a sua volta. As caricaturas da época exploravam as cenas em que o dr. Oswaldo Cruz e sua brigada iam à caça dos ratos e dos mosquitos, os causadores da peste e da febre amarela, respectivamente. Os desenhistas provocam o riso dos leitores com a encenação do pânico em face dos pequenos animais. Os caricaturistas exploram o contraste. De um lado, a pequenez dos agentes causadores das doenças e, de outro, a grande quantidade de dinheiro dispensada e o dispositivo logístico erguido para combatê-los. Um fuzil de caça traçado no desenho, mais um ponto de suspensão (sinal de pontuação indicado por três pontos) após a palavra ‘caçador’, induz o leitor à ironia intencional da mensagem.

O terceiro nível situa-se no elemento cruz, símbolo que, por sua vez, nos envia a outras três referências. De imediato, o associamos ao país de origem de Guilherme Tell: a cruz figura nas armas suíças e simboliza a Cruz Vermelha Internacional, instituição que se origina em Genebra, em 1864. Em segundo plano, traçando uma referência mais abrangente, a cruz é o emblema da saúde, que aparece também nos capacetes da brigada sanitária do dr. Oswaldo Cruz. Na caricatura, a cruz surge por todos os lados: no traje, no boné, no colete, no tórax e na cintura de Guilherme Tela de Arame” (LOPES, 1999).

Nesse exercício de interpretação, é importante não esquecer a dimensão política da caricatura, já que o personagem representa uma ação do Estado brasileiro no combate à varíola, que se confronta com o universo cultural da população.

Como desdobramento da leitura da caricatura, é possível elaborar textos com os estudantes a respeito do que é uma caricatura, como interpretar caricaturas de outras épocas, o que nelas provocam o riso, como interpretar especificamente a caricatura de Oswaldo Cruz e se as caricaturas permitem estudar o passado.

Para a leitura da charge (segunda imagem), podem ser realizados questionamentos semelhantes, que instiguem os estudantes a expor seus conhecimentos prévios sobre as charges, a observar e colher informações diretamente da imagem e depois confrontar suas hipóteses com outras fontes de informação. Sugere-se, por exemplo, que sejam discutidas as características das charges, qual a intenção dos autores ao criá-las, como é importante procurar informações sobre a autoria e a época para o entendimento do “riso” proposto.

No caso da segunda imagem, é interessante abordar a relação entre o título e o desenho, como a leitura da legenda ajuda a desvendar os personagens, como a varíola e Oswaldo Cruz estão representados, por que Oswaldo Cruz aparece menor que a varíola, assim como pesquisar sobre a varíola, epidemias da doença no Brasil, a medicina na época etc. No final, é importante recuperar a questão do riso e as razões que dificultam nosso entendimento rápido do humor de outra época.

Tabelas e gráficos

As informações organizadas sob a forma de tabelas e gráficos requerem uma série de conhecimentos para serem lidas e interpretadas. Livros, revistas, jornais e meios de comunicação eletrônicos usam essas linguagens diariamente, assim como também é possível encontrá-las em livros didáticos e em materiais com dados e interpretações históricas.

Do olhar histórico, gráficos e tabelas devem ser questionados do mesmo modo que outras obras, ou seja, sempre é importante procurar identificar o autor, quando e como foram produzidos, qual sua finalidade e onde foram divulgados. Precisam, ainda, ser comparados com outras fontes documentais. Além disso, como lidam com a linguagem matemática, é preciso levar em conta se estão apresentando dados com números absolutos ou percentuais. Para os estudos históricos, lidar com um ou com outro representa uma fundamental diferença.

Vejamos uma tabela.

População urbana e rural nas grandes potências industriais (em milhões de pessoas)

País	Anos	População		População		Total
		Rural	%	Urbana	%	
Reino Unido	1851	14	52	12	48	26
	1881	12	37	21	63	33
	1911	13	27	33	73	46
Alemanha	1871	26	64	15	36	41
	1891	23	47	26	53	49
	1911	26	40	39	60	65
Estados Unidos	1840	15	89	2	11	17
	1890	41	65	22	35	63
	1910	41	54	42	46	83
França	1851	27	75	9	25	36
	1886	24	64	14	36	38
	1911	22	56	18	44	40
Rússia	1851	55	93	4	7	59
	1900	96	87	14	13	110
	1914	114	80	28	20	142

Fonte: FREITAS, s/d, v. 3.

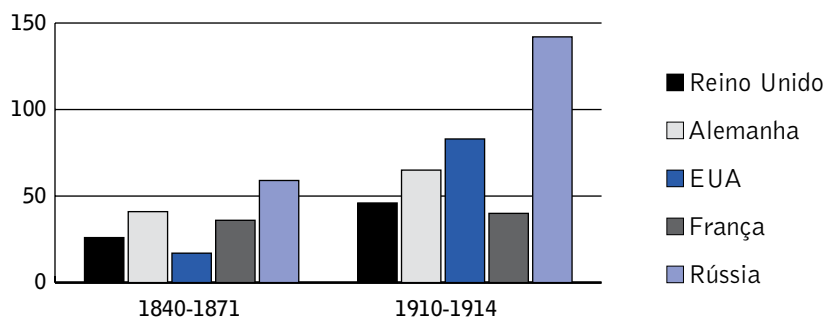
Essa tabela contém quais informações? O que o título indica? É referente a qual época? A quais lugares? O que ela pretende nos contar?

Pela análise da tabela, deduz-se que as grandes potências industriais no mundo, entre 1840, 1851 e 1914, eram Estados Unidos, Reino Unido, Alemanha, França e Rússia, já que são esses países que estão presentes na tabela. Lendo seus dados, conclui-se também que deve haver uma relação entre industrialização, crescimento populacional e concentração da população em cidades. No caso do Reino Unido, por exemplo, a população total em 1851 era de 26 milhões de pessoas, 14 milhões delas vivendo na zona rural e 12 milhões, na zona urbana. Já em 1881, os números mudam para um total de 33 milhões de pessoas, com uma queda para 12 milhões na zona rural e um aumento para 21 milhões na zona urbana (9 milhões a mais). E, em 1911, a população total passou a ser de 46 milhões, aumentando 1 milhão na zona rural (passou para 13 milhões) e 12 milhões na urbana (passou para 33 milhões).

Mas o que representam esses números historicamente? Como se explica que nesses países tenham ocorrido crescimento populacional e aumento da concentração da população nas cidades? E em qual país cresceu mais a população? Onde houve mais concentração urbana? Há relação entre esses dados e o fato de serem países em desenvolvimento industrial?

Pode-se construir um gráfico com os dados da tabela, relativos ao total da população nos períodos de 1840-1871 e 1910-1914.

Crescimento da população nos grandes centros industriais (em milhões de pessoas)



(em milhões de pessoas)

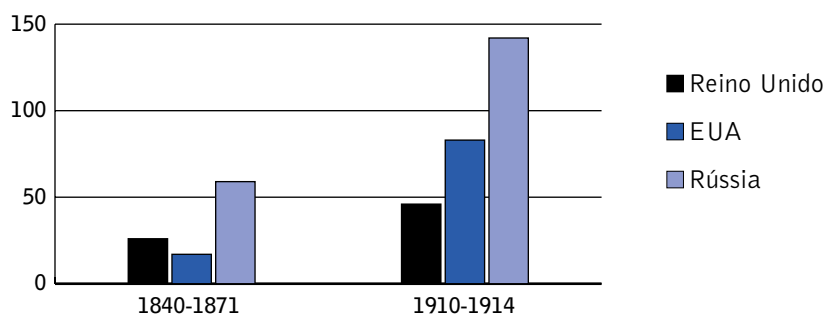
	Reino Unido	Alemanha	EUA	França	Rússia
1840-1871	26	41	17	36	59
1910-1914	46	65	83	40	142

Pelo gráfico, é possível visualizar os EUA e a Rússia como os países em que a população mais cresceu. Mas onde o crescimento foi mais acelerado?

Para identificar esse dado, é preciso calcular a porcentagem de crescimento populacional desses países.

(em milhões de pessoas)

	Reino Unido	Alemanha	EUA	França	Rússia
1840-1871	26	41	17	36	59
1910-1914	46	65	83	40	142
% de crescimento populacional	177%	159%	488%	111%	240%



O cálculo da porcentagem indica que, apesar de o número de pessoas ser maior na Rússia, foi nos EUA que o crescimento populacional aconteceu de modo mais acelerado. Nesse caso, é importante notar que as porcentagens revelam um aspecto diferente do que poderia indicar a simples análise dos números. O que essas porcentagens revelam? Há relação com a industrialização?

Vamos comparar os dados dos EUA e da Rússia, confrontando cidade e campo. No dois países há crescimento da população urbana. No entanto, na Rússia, em 1914, 80% da população permanecia na zona rural, enquanto nos EUA, em 1910, a porcentagem de pessoas nas cidades era de 46% (ou seja, 54% no campo). Assim, se quase a totalidade da população russa vivia no campo, será que era já um país industrializado? Então, há relação entre crescimento populacional, industrialização e o número maior de pessoas vivendo em centros urbanos? A maior concentração urbana nos EUA nessa época está relacionada a um desenvolvimento industrial também mais acelerado?

Comparando os dados dos EUA e do Reino Unido, vemos que, em 1911, 73% da população do Reino Unido vivia em cidades, ou seja, a concentração urbana era muito mais acentuada do que nos EUA. Mas vamos confrontar apenas a porcentagem de crescimento populacional urbano, nos dois países.

(em milhões de pessoas)

	Reino Unido	EUA
1840-1871	12	2
1910-1914	33	42
% de crescimento populacional urbano	275%	2.100%

Apesar do alto índice de crescimento da população urbana no Reino Unido, não se compara com o que ocorreu nos EUA. Aí o crescimento estava tão acelerado que foi maior do que 2.000% nesse período. O que esses dados significavam? Se a concentração urbana era muito mais acelerada nos EUA, por que a maior concentração nas cidades estava no Reino Unido? Se existia a relação entre uma crescente concentração urbana e o desenvolvimento industrial, podemos supor, então, que esse processo começou antes no Reino Unido?

Muitas vezes, os números em uma tabela contribuem para questionarmos as relações entre fatores econômicos, sociais e políticos. Entretanto, nem sempre explicam plenamente a complexidade da realidade vivida. Nesse caso, é importante consultar e comparar seus dados com outras fontes.

Vamos comparar, assim, a tabela de população dos países industrializados com a tabela a seguir, que apresenta os dados sobre a produção de ferro e de aço.

Produção de ferro e de aço (em milhões de toneladas)

Anos	Grã-Bretanha		Estados Unidos		Alemanha		França	
	Ferro	Aço	Ferro	Aço	Ferro	Aço	Ferro	Aço
1760	0,20	–	–	–	0,04	–	0,06	–
1800	0,40	–	0,02	–	0,09	–	0,14	–
1820	1,40	0,60	0,18	–	0,17	0,10	0,35	0,24
1840	3,80	1,50	0,90	–	0,50	0,30	0,90	0,50
1880	7,80	3,70	3,90	1,20	2,40	2,00	1,70	1,30
1900	9,10	6,00	14,00	10,00	7,50	7,30	2,70	1,90
1913	10,40	9,00	31,40	31,80	16,70	17,00	5,20	3,60

Fonte: FREITAS, s/d. v. 3.

Vemos nessa tabela que a Grã-Bretanha consumia ferro e aço décadas antes dos EUA e em quantidade maior do que outros países europeus. Se associarmos a indústria, que solicita máquinas para seu desenvolvimento, com o consumo de ferro e aço, podemos dizer que a Grã-Bretanha começou antes seu processo de industrialização. Se relacionarmos esse dado com o índice maior de concentração urbana, podemos afirmar que foi no Reino Unido que esses dois fatores estavam associados.

Associar a indústria com crescimento populacional e concentração da população nas cidades pode levar erroneamente à idéia de que estava ocorrendo na Inglaterra uma história de progresso e desenvolvimento que repercutia na qualidade de vida da população (e assim se explicaria o crescimento populacional). Todavia, em seu livro clássico *A formação da classe operária inglesa*, E. P. Thompson (1987) lembra que interpretar esses dados não é tarefa simples. O autor alerta para o fato de que em geral se interpreta a vida urbana como melhor qualidade de vida, sem ponderar com o que estava acontecendo com a nova população de trabalhadores que se deslocava do campo para a cidade. Lembra que, à medida que as cidades industriais envelheciam na Inglaterra, diferentemente do que se imagina, multiplicavam-se os problemas de saneamento urbano, abastecimento de água e proliferação de epidemias.

Thompson observa que a explosão demográfica inglesa, identificada nas tabelas estatísticas, tem sido associada à industrialização, quando foi um fenômeno europeu não específico de regiões industrializadas. Além disso, analisando os fatores do crescimento populacional, demonstra que não estiveram relacionados à melhoria da

qualidade de vida do trabalhador pobre operário. Segundo o autor, no século XIX, as famílias com o maior número de filhos eram de trabalhadores mais pobres que viviam em situações precárias; os mais altos índices de mortalidade infantil estavam em cidades industriais, chegando, às vezes, ao dobro das regiões rurais; o número de mortes por tuberculose, doença associada à pobreza e à superpopulação, era 20% maior do que a taxa global de mortalidade; a idade média de falecimentos para diferentes grupos sociais na Inglaterra indicava que nas cidades industriais os trabalhadores pobres viviam em média menos da metade do tempo do que a pequena nobreza rural etc. Ou seja, para Thompson, o aumento da população pode ser mais bem explicado pelo declínio das taxas de mortalidade entre as pessoas que pertenciam à classe média ou à elite operária, ocultando-se os dados a respeito dos altos índices de mortalidade operária nas médias nacionais.

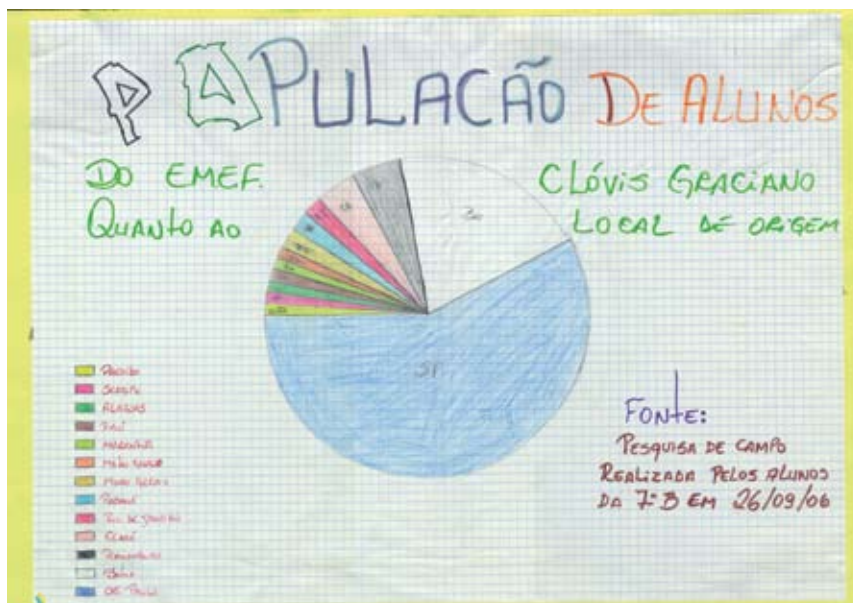
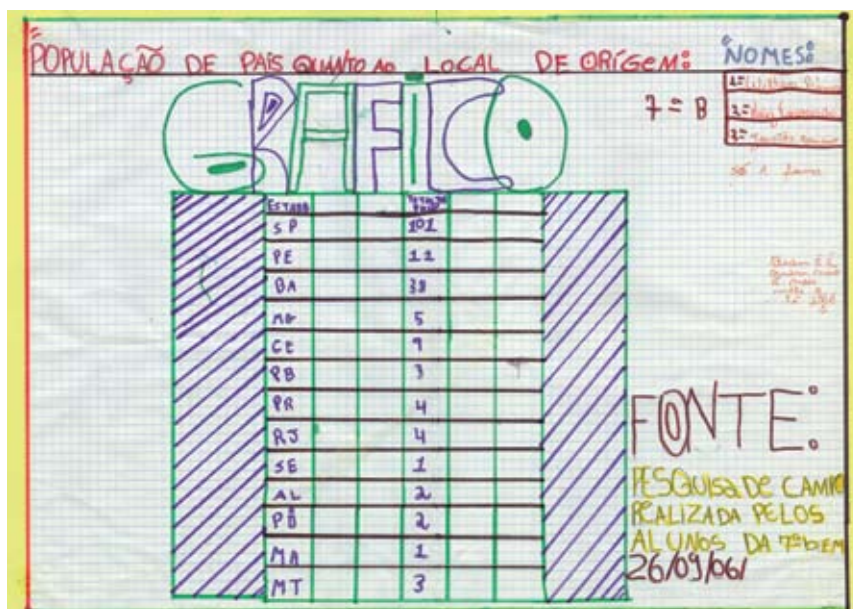
O aprendizado de leitura, coleta e interpretação de dados de tabelas e gráficos pode começar com a organização de informações nessas linguagens. Por exemplo, o professor Nilson dos Santos, da EMEF Clóvis Graciano, conta que, em suas aulas de História, optou por uma atividade de construção de gráficos e tabelas com alunos do 2º ano do ciclo II.

Especificamente para trabalhar com gráficos e tabelas, ele primeiro definiu o tema e os objetivos. Escolheu como tema o local de nascimento dos alunos e de seus pais. Justificou a escolha como uma oportunidade de verificar o local de nascimento da população atendida pela escola, uma vez que a cidade de São Paulo formou-se historicamente com grandes fluxos migratórios vindos de várias regiões do país e de outros países.

Com base nesse tema, foi proposta uma pesquisa no livro didático, no qual os alunos localizaram textos. Depois de estudá-los, o professor ampliou o tema com as perguntas: será que o fenômeno da migração ainda existe hoje? Se existe, ele pode ser medido concretamente em nossa comunidade?

Colocadas as questões, foi, então, organizada a pesquisa para coleta de informações a serem incluídas em tabelas apropriadas, com dados de todas as salas de aula da escola. Em grupos, os alunos encarregados da pesquisa realizaram o trabalho com duas tabelas para coleta de dados: uma para os pais e outra para os alunos.

A totalização dos dados foi realizada também com tabelas específicas para os pais e para os alunos, que foram montadas na sala de aula com os estudantes. Os dados foram utilizados para elaborar gráficos e tabelas em grupos: gráficos circulares utilizando noções de proporção, nos quais o professor contou com a fundamental assessoria da professora de Matemática; gráficos de colunas; e tabelas.



Tabelas feitas pelos alunos do 7º ano da EMEF Clóvis Graciano.

Todos os trabalhos basearam-se nos mesmos dados, só que apresentados em formatos diferentes. O professor tomou o cuidado de elaborar, com os alunos, títulos, legendas e identificação das fontes de pesquisa.

No final, foram confrontados os resultados obtidos e as hipóteses colhidas antes do início do trabalho. Nessa situação, constatou-se, por exemplo, que a hipótese inicial, de que a origem dos pais e dos estudantes era de migrantes, não correspondia aos resultados, que apontaram para uma população que nasceu, em sua maioria, em São Paulo.

Bibliografia

AISENBERG, B. Niños leyendo un texto escolar de historia. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

A epopéia de Gilgamesh. Trad. Carlos Dault de Oliveira. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ARGAN, G. **Clássico e anticlássico.** São Paulo: Cia. das Letras, 1999.

BAKHTIN, M. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento** – o contexto de François Rabelais. São Paulo/Brasília: Hucitec/Ed. da UnB, 1987.

———. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARRETO, L. **Vida urbana** – artigos e crônicas. São Paulo: Brasiliense, 1956.

BARTHES, R. **A câmara clara:** nota sobre a fotografia. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BAXANDALL, M. **O olhar renascente.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação.** São Paulo: Cortez, 2005.

BITTENCOURT, C. **O saber histórico na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 1998.

———. **Ensino de História:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

CARMO, M. M. A leitura da modernidade paulistana em Adoniran. Universidade Estácio de Sá. Disponível em <http://www.estacio.br/graduacao/letras/trabalhos/docente/mauricio_adoniran.asp> e <<http://www.sampa.art.br/SAOPAULO/Biog%20Adoniran%20barbosa.htm>>.

CEIA, C. Disponível em: <<http://www.fcsh.unl.pt/edtl/verbetes/D/discurso.htm>>. Acesso em: 3 nov. 2006.

CHARAUDEAU, P. **Discurso político.** São Paulo: Contexto, 2006.

CHARTIER, R. **A ordem dos livros.** Brasília: Ed. da UnB, 1994.

COSENZA, A. Representações da greve dos petroleiros de 1995 na imprensa: as referências ao período militar e à democracia do discurso jornalístico. **Projeto História**, São Paulo, 29, t. I, p. 303-12, dez. 2004.

DARTON, R. **O grande massacre de gatos e outros episódios da história cultural francesa.** Rio de Janeiro: Graal, 1986.

- _____. **O beijo de Lamourette** – mídia, cultura e revolução. Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Cia. das Letras, 1990, p. 51-69.
- ECO, U. **Lector in fabula**. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- FARIA, M. A. **Como usar o jornal na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1996.
- _____; ZANCHETTA, J. **Para ler e fazer o jornal na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2002.
- FERREIRA, A. B. H. **Dicionário Aurélio básico da língua portuguesa**. São Paulo/Rio de Janeiro: Folha de S. Paulo/Nova Fronteira, 1995.
- FERREZ, G. **A fotografia no Brasil – 1840-1900**. Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Arte/Fundação Nacional Pró-Memória, 1985.
- FERRO, M. **A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação**. São Paulo: Ibrasa, 1983.
- FICO, C. **Além do golpe**. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- FONSECA, T. N. L. Ver para compreender: arte, livro didático e a história da nação. In: SIMAN, L. M. C.; FONSECA, T. N. L. (Org.). **Inaugurando a história e construção da nação** – discursos e imagens no ensino de História. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 91-121.
- FREITAS, G. de. **900 textos e documentos de História**. Lisboa: Plátano, s/d, v. 3.
- GREGÓRIO, S. B. **Administração e oratória**. 15 out. 2005. Disponível em: <<http://sbgadministrat.blogspot.com/2005/10/o-discurso-politico.html>>. Acesso em: 3 nov. 2006.
- GUITIERRES, M. **O discurso político e a formação de leitores críticos**. Disponível em: <<http://www.usp.br/agen/bols/2002/rede1019.htm>>. Acesso em: 3 nov. 2006.
- HERMIDA, A. J. B. **Compêndio de História do Brasil**. São Paulo: Nacional, 1963.
- HOBBSAWM, E. **A era dos extremos: o breve século XX – 1914-1991**. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.
- INSTITUTO MOREIRA SALLES. **São Paulo de Vincenzo Pastore**. São Paulo: Instituto Moreira Salles, 1997.
- KOSSOY, B. Análise e interpretação do documento fotográfico: novas abordagens. In: **Anais do Seminário Perspectivas do Ensino de História**. São Paulo: Feusp, 1988, p. 159-63.
- _____. **Dicionário histórico-fotográfico brasileiro**. São Paulo: Instituto Moreira Salles, 2002.
- _____. **Realidades e ficções na trama fotográfica**. Cotia: Ateliê, 2000.
- LAJOLO, M. **O que é literatura**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- LOPES, M. B. Corpos ultrajados: quando a medicina e a caricatura se encontram. **História Ciências Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59701999000300002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 out. 2006.

- MACHADO, M. C. T. **Lima Barreto: um pensador social na Primeira República**. Goiânia/São Paulo: Ed. da UFG/Edusp, 2002.
- MANGUEL, A. **Uma história da leitura**. São Paulo: Cia. das Letras, 1997.
- MARGAIRAZ, D. **A utilização de documentos na aprendizagem de História e de Geografia**. Trad. e adapt. Circe F. Bittencourt. Paris: INRP, 1989.
- MENESES, U. T. B. Pintura histórica: documento histórico?. In: Museu Paulista. **Como explorar um museu histórico**. São Paulo: Museu Paulista, 1992, p. 22-4.
- MUELLER, C. G. et al. **Luz e visão**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1968 (Col. Biblioteca Científica Life).
- NÓBREGA, M. J. **De leitores e asas**. Texto de abertura do programa Contigo Criamos Leitores. São Paulo: Moderna, 2003.
- OLIVEIRA, C. H. de S.; MATTOS, C. V. de (Org.). **O brado do Ipiranga**. São Paulo: Edusp/Museu Paulista, 1999.
- OSAKABE, H. **Argumentação e discurso político**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- PEDRO, A.; LIMA, L. S. **História por eixos temáticos – 5ª série**. São Paulo: FTD, 2002, p. 153-60.
- RIBEIRO, L. F. Literatura e História: uma relação muito suspeita. In: _____. **Geometrias do imaginário**. Santiago de Compostela: Laiovento, 2000. Disponível em: <<http://www.rbleditora.com/revista/geometria/historia.html>>.
- SALIBA, E. T. As imagens canônicas e o ensino de História. In: **Anais do III Encontro Perspectiva do Ensino de História**. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999, p. 434-52.
- _____. **Raízes do riso**. São Paulo: Cia. das Letras, 2002.
- SAMAIN, E. (Org.). **O fotográfico**. São Paulo: Hucitec, 1998.
- SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II no ensino fundamental**. São Paulo: SME/DOT, 2006.
- SEVCENKO, N. A capital irradiante: ritmos, técnicas e ritos do Rio. In: _____. NOVAIS, F. A. (Org.). **História da vida privada no Brasil**, v. 3. São Paulo: Cia. das Letras, 1998.
- _____. **Orfeu extático na metrópole**. São Paulo: Cia. das Letras, 1992.
- SIMAN, L. M. C.; FONSECA, T. N. (Org.). **Inaugurando a história e construção da nação – discursos e imagens no ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- SOARES, M. C.; FERREIRA, J. **A História vai ao cinema**. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- STARLIN, J. **Gilgamesh II**. São Paulo: Globo, 1991. Minissérie Completa, n. 5.

- TACCA, F. Fotografia e o olhar totalitário. **Imagens**, Campinas: Ed. da Unicamp, n. 4, p. 99-105, abr. 1995.
- TAVARES, D. M. Citada por: GUITIERRES, M. **O discurso político e a formação de leitores críticos**. Disponível em: <<http://www.usp.br/agen/bols/2002/rede1019.htm>>. Acesso em: 3 nov. 2006.
- TEREZA, I.; RODRIGUES, K. Educação melhora, mas há 15 milhões de analfabetos. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 16 set. 2006. Caderno A, p. 21.
- TERRA, A. História e documento: a fotografia. **Cadernos da TV Escola**. PCN na Escola, Brasília: MEC-SED, n. 5, p. 16-21, 1998.
- . História e dialogismo. In: BITTENCOURT, C. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1998.
- THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária inglesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- TODOROV, Tzvetan. **As estruturas narrativas**. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- WILLER, C. A cidade e a memória. **Revista Cidade**. Histórias e memórias da cidade de São Paulo no IV Centenário, São Paulo, Divisão de Arquivos Históricos Municipal Washington Luís, Departamento do Patrimônio Histórico, v. 1, n. 1, p. 17, 1994.
- ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- ZALUAR, A. E. **Peregrinação pela província de São Paulo: 1860-1861**. Belo Horizonte/São Paulo: Itatiaia/Edusp, 1975.
- ZENAN, L. **O rei Gilgamesh**. Recontado e ilustrado. Trad. Sérgio Capparelli. Porto Alegre: Projeto, 1997.
- ZICMAN, R. B. História através da imprensa: algumas considerações metodológicas. **Projeto História**, São Paulo, n. 4, p. 89-102, jun. 1985.