



A cultura de Carlota Joaquina

The culture of Carlota Joaquina

João Maria Valença de Andrade

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Resumo

Análise de enunciações e produções gráficas de crianças de quarta série do Ensino Fundamental numa escola pública de Natal, RN, durante aplicação de proposta de ensino da História nucleada pelo conceito de cultura e fundamentada numa concepção de ensino-aprendizagem que põe em destaque o caráter interativo e mediado da socialização do conhecimento escolar. Os resultados indicam que as crianças começam a se apropriar de uma noção ampla de cultura, a qual é empregada como elemento importante para uma primeira apreensão do sentido da historicidade.

Palavras-chave: Cultura, Historicidade, Ensino de História.

Abstract

This article analyses the spelling and writings of children from a 4th Grade class at a public elementary school in Natal, RN, Brazil. The research happened during a History program built around the concept of culture and based on a pedagogy which evidences the interactive and mediate characters of scholar knowledge. The results show that children are beginning to learn and use a wide conception of culture as an important part of a first understanding about historicity.

Keywords: Culture, Historicity, History Teaching.



Em suas reflexões sobre a historicidade, Agnes Heller (1993) concebe a formação da consciência histórica no intervalo entre a consciência da generalidade não refletida (da gênese e do mito postos em um tempo infinito e retrospectivo) e a consciência da generalidade refletida (marcada pela possibilidade de superar a consciência histórica decomposta e assumir a responsabilidade planetária). Assim, considera as dimensões do tempo (histórico) – presente, passado e futuro, até chegar àquilo que toma por fundamento da historiografia e da teoria da história: a consciência histórica cotidiana. Nesse trajeto, formam-se a consciência da história e a do mundo histórico.

Ao reconhecer-se e assumir-se enquanto *ser histórico*, ao tornar-se capaz de refletir sobre esta sua condição e ao reconhecê-la nos semelhantes de todos os presentes históricos, o humano compreende e vivencia a historicidade. Apreende o sentido da *conjuntividade* (*togetherness*), que é o

Estarmos juntos com aqueles que vivem, já que, também vivos, agimos e pensamos a favor ou contra eles. Estaremos juntos com os mortos, na medida em que contarmos suas histórias, e juntos com aqueles que ainda não nasceram, na medida em que estes vivam em nós como promessa ou fé. Conjuntividade é contemporaneidade. [...] Conjuntividade não tem passado nem futuro: trata-se de um **(presente) agora absoluto**. Aqueles que estão juntos agora, não estavam no passado, nem estarão no futuro. O passado, assim como o futuro, configura a Conjuntividade de **outros**. (HELLER, 1993, p. 56-57, grifo do autor).

233

Conjuntividade, historicidade, agora absoluto... Temporalidades múltiplas, porém relacionáveis. Temas de alta abstração e, ainda assim, passíveis de serem considerados em níveis de concretude funcional nos diversos níveis da prática escolar. Não no sentido de propor que crianças e adolescentes filosofem precocemente sobre a história, o que seria, no mínimo, descabido e ocioso. Muito mais no sentido de investir na apreensão da historicidade, em seu sentido lato, configurando uma interessante alternativa de superação das mazelas que penalizam o ensino escolar da História em sua versão hegemônica, "tradicional," derivada da vulgarização didática da historiografia empiro-idealista e do positivismo histórico.

Direcionar o ensino escolar da História para o sentido da historicidade, pois, configura uma tentativa que pode significar a ruptura com a

obrigação maçante de memorizar datas, nomes e “fatos históricos” pertencentes a um passado morto, apenas para esquecê-los depois. Trata-se de perseguir a ambição de que o ensino de história escolar possa ser orientada na direção do despertar da paixão por conhecer como viviam e vivem outros humanos, nos seus tempos e espaços, o que guardam de comum conosco, além da condição humana, e, ainda, quais aspectos tornam peculiares seus modos de vida e os nossos. Nesse projeto, destaca-se a importância do conceito amplo de cultura.

As situações de aprendizagem aqui apresentadas tiveram tais premissões, e são parte de um trabalho de elaboração, aplicação e análise de uma Proposta de Ensino de História, nucleada pelo conceito de *cultura*, numa turma de 4º série de uma escola da rede pública estadual da cidade do Natal (RN), em meados da década de 1990. A partir da ampla dimensão antropológica,¹ abstraiu-se para o conceito nucleador um equivalente didático: *cultura é tudo que o humano faz*. A este foi relacionada a concepção de história como *as formas do ser humano socialmente produzir sua existência*. A concepção de aprendizagem adotada investe na internalização dos conceitos sistematizados como atividade diferencial da escola, e tem por principal referência o interacionismo simbólico proposto na obra de Lev Vygotsky.

A implementação do trabalho implicou na imersão em sala de aula e na parceria com uma professora. Com esta foi planejada a execução da Proposta de Ensino. Os métodos e técnicas relativos à inserção e à postura do pesquisador no universo do estudo, o configuraram como uma pesquisa qualitativa de natureza etnográfica. As enunciações verbais e gráficas dos alunos foram produzidas no contexto de situações de aprendizagem interativas e mediadas. A gravação em áudio das falas e as produções escritas dos sujeitos compõem o parâmetro para averiguar a evolução do seu processo de internalização de um conceito didático de cultura, aplicado à produção do conhecimento histórico escolar. Este opera como a grande fonte de material cognitivo para a elaboração conceitual.

Tais considerações realçam dois aspectos centrais deste trabalho: o aproveitamento do currículo escolar na tentativa de desencadear o desenvolvimento de conceitos didáticos pelos alunos, e o caráter mediado dessa iniciativa. Caracteriza-se, no geral, por uma dupla mediação: a mediação Pesquisador/Professora, almejando construir com esta última subsídios teórico-metodológicos, e a mediação Professora/Alunos, para efetivar as intenções



de trabalho planejadas. Esta dupla-mediação teve, também, o propósito de fazer emergir a dupla-interação inerente ao processo ensino-aprendizagem: aluno/aluno e professora/alunos. Elementos relevantes destas interações, presentes nos enunciados dos sujeitos, constituem o material privilegiado para a reflexão.

Cada situação de aprendizagem era previamente planejada com a Professora, definido-se o conhecimento, o tipo de atividade a ser desenvolvida e os recursos necessários. O objetivo era possibilitar aos sujeitos interagir, sobretudo com os pares, constituindo um esforço para, deliberadamente, desenvolver as operações fundamentais do processo mental – compreensão, análise, síntese, abstração e generalização. Observadas e/ou registradas tais situações constituíram parte do objeto de análise. Na análise, privilegiávamos os enunciados e as interações estabelecidas pelas crianças, buscando indicadores tanto para o seu nível de elaboração conceitual, quanto para a sua apropriação dos conhecimentos históricos. O objeto se completa com a produção gráfica dos alunos.

As formas das situações de aprendizagem foram diversificadas e, quase todas, sugeridas pela Professora: confecção de maquete, pesquisas bibliográficas com posterior apresentação como jornal falado, dramatização, filmes em videocassete, aula-passeio e simulação de programas de televisão. Cada novo conhecimento trabalhado envolvia momentos de *introdução*, de *sistematização* e de *síntese*. Foi constante a preocupação de não trabalhar a História isoladamente, sendo sempre tentada a integração entre as disciplinas curriculares.

A proposta adotada na Escola tinha por tema geral “O aluno e o espaço social,” distribuído em subtemas para cada série. O da 4ª série era “Rumo ao país.” Aproveitando a sua abrangência, elaboramos uma proposta de História que possibilitasse aos alunos, compreender aqueles *processos decisivos* (ao invés de fatos isolados), marcos fundamentais na formação da sociedade brasileira. Tais conhecimentos foram abordados em linguagem acessível às crianças, e sempre relacionados ao processo de elaboração do *conceito de cultura* e da sua utilização como uma ferramenta didática para a apreensão da historicidade. Procuramos deixar manifesta a intenção de desviar o centro da narrativa dos “heróis” para os sujeitos coletivos, que trabalham e vivem conforme os valores e costumes de seu tempo-espaço. Cremos ter sido possível substituir a ênfase excessiva nas datas por uma cro-

nologia ampla, na qual os aspectos gerais de cada período se constituíssem em referências de tempo histórico.²

Ao longo do desenvolvimento ao Programa se procurou viabilizar aplicação deliberada do conceito de cultura às situações históricas estudadas conforme o detalhamento do tema geral da série. Assim, um dos temas de conhecimento histórico contemplado foi “O processo da independência do Brasil,” o qual envolveu cinco situações de aprendizagem ao longo de uma semana de aulas,³ culminando numa dramatização encenada pelas crianças no início da semana seguinte. Ao seu final, uma surpresa: um grupo de alunas havia feito a locação de uma fita de vídeo contendo o filme *Carlota Joaquina Princesa do Brasil*,⁴ e solicitou que toda turma fosse assisti-lo na sala de vídeo da Escola.

A iniciativa criou um pequeno impasse, uma vez que a Diretora, ao ser consultada sobre o propósito das crianças, considerou o filme inadequado por apresentar algumas cenas eróticas. Uma solução, não muito simpática, foi proposta por uma Supervisora Pedagógica: interromper a exibição e fazer avançar a fita nas cenas “polêmicas.” Para não desapontar as crianças, ansiosas por verem o filme, e, igualmente, para não afrontar a direção da Escola, aceitamos o incômodo papel de censor. Este nos coube porque éramos o único adulto presente – além da Diretora que necessitava se retirar – a ter visto o filme anteriormente. Controle remoto em punho executamos, não sem constrangimento, a nefasta tarefa. Ao término da exibição, algumas crianças protestaram: *Essa escola tá muito atrasada... Aquilo era uma besteira... Eu já assisti esse filme todinho em casa, mais de uma vez... Na televisão aparece coisa muito pior...*

Polêmica à parte, Professora e Pesquisador decidiram aproveitar a riqueza etnográfica do filme para ilustrar os temas de História que estavam sendo trabalhados. Assim, foi encaminhada às crianças uma tarefa a partir do enunciado-guia: “Registre as formas culturais que você observou na leitura do texto *O processo de independência do Brasil*⁵ e no filme *Carlota Joaquina*.” Dois dias depois, as crianças apresentaram os textos a partir dos quais foram feitas as apreciações que se seguem.

De início, cabe destacar que as observações sobre o filme provocaram o quase total abandono, por parte das crianças, das informações do texto. Estas se acham subjacentes às apreciações e aos julgamentos enun-



ciados sobre as *formas culturais* destacadas em *Carlota Joaquina princesa do Brasil*. Isso vem confirmar a vantagem que as imagens em movimento impõem ao texto escrito enquanto elemento motivador do aprendizado escolar. Contudo, os estudos precedentes possibilitaram a reiteração do significado atribuído ao conceito didático de cultura e, ainda, a sua aplicação na exploração do contexto histórico recriado no filme.

O conceito de cultura está presente em quinze (15) dos vinte (20) textos⁶ produzidos. Cinco (5) entre as seis (6) crianças que intitularam os trabalhos, o mencionam já nos títulos: ANG, *Cultura*; ELA, *Culturas*; PAU, *Formas de cultura*; ANN e LAU, *A cultura de Carlota Joaquina*. Deste grupo, apenas JAQ não mencionou o conceito. Seu texto chama-se *Carlota Joaquina*.

Algumas crianças, além de citarem o conceito, caracterizam-no, descrevem-no e o aplicam. Observe-se o Quadro 1, considerando que nas transcrições a grafia das crianças foi preservada.

Quadro 1 – Definindo Cultura

A forma de viver é uma cultura a cultura do negro é comer com as mãos, trabalha muito etc. (ANT).

Eu entendi que a cultura é muito importante e que tem varios meios de cultura exemplo: o jeito que a gente dança, brinca, come, se veste, anda, os nossos diverços costumes. Exe: Carlota Joaquina morava na Espanha e gostava de dançar muito, seu castelo era alegri etc. (KAT).

Outras, empregam o conceito para destacar traços culturais identificados no filme:

...e a cutura dus ricus era manda. (EGI)

A cultura que eu vie no filme foi que as mulheres se vistiam com vestidos inormes... (KIL)

Há crianças que se prendem à introdução do enunciado-guia (“Registre as formas culturais que você observou na leitura do texto *O processo de independência do Brasil* e no filme *Carlota Joaquina*”), e começam seus textos referindo-se à “formas culturais” ou “formas de cultura,” como visto no Quadro 2.

Quadro 2 – Formas Culturais

As formas culturais da família Real era diferente da de agora... (AUR)

As formas culturais da Família Real era a forma de se vistí... (HER)

No filme Carlota Joaquina vi muitas formas de cultura... (RAF)

Reaparecem nos textos diversas ações e situações anteriormente empregadas para descrever e caracterizar o conceito. Aqueles costumes, valores e objetos retratados no filme e que mais atraíram a atenção das crianças são por elas identificadas como manifestações culturais, *formas culturais* ou *formas de cultura*, como se pode ver no Quadro 3 abaixo.

238

Quadro 3 – Modos de Comer

O jeito de comer eles comian com as mãos. (ANG)

...e quando ele [D. João VI] ia comer ele pegava com a mão. (CLE)

Dom João não parava a boca de tanto comer com as mãos não usavam talheres. (JAQ)

... gada um tinha seu jeito de come D. João era mais gulozo de todos ele comia todo lambuzado. (PAU)

...falavam com a boca cheia. (TIB)

Eles cominham leitão. (AKA)

O tipo da comida era porco. (AUR)

...eles comem porco. (RAF)



Neste item, as crianças destacam, tanto o modo de se portar à mesa, quanto os tipos de alimentos. O fato dos membros da Corte portuguesa não utilizarem talheres às refeições, a figura (um tanto caricaturada pela cineasta) de D. João e os leitões dourados ao centro das mesas de banquete são por elas destacados como formas culturais. Igualmente importante para as crianças foi o modo de vestir, tema cujos destaques estão no Quadro 4.

Quadro 4 – Modos de Vestir

...as roupas dos homens, as calças eram coladas com umas meias longas e no final das calças tinha babados. As roupas das murelhes eram uns vestidos longos bonitos umas saias bem soltas, enfeitados, eram vermelhos, pretos etc. (ANN)

No filme de Carlota Joaquina a cultura deles era o jeito se vesti e os homens se vestia de calça camisa com um colete por cima e as mulher se vestia com umas saia grande. (CLE)

...eles se vestiam de outras formas, as mulheres de vestidos muitos longos e os homens se vestiam de calças coladas com babados e o cabelo todo enfeitados... (LAU)

O jeito deles se vestir é diferente, as mulheres vestia com vestidos até os pés e os homens usava sabatinhos. (MON)

...eles usavam roupas folgadas isso era as mulheres mas os homem já não era folgada... (PAU)

...os homens usavam meias compridas e grossas. (TIB)

Os figurinos do filme, inspirados nas vestes europeias do início do século XIX, impressionaram as crianças, que estabeleceram comparações implícitas com as vestes da atualidade. No Quadro 5 encontram-se alguns destaques sobre os meios de transporte.



Quadro 5 – Meios de Transporte

- meio de transporte era com barco. (AND)
- Os meios de transporte era caravanas barco. (AKA)
- geito de cidislocar eles andavam a cavalos. (ANG)
- A forma do meio de transporte era caravanas e barco. (AUR)
- meios de comunicação era o navio. Quando Dom João ia caçar ele ia deitar no em uma rede com os negro carregando a rede um pau grande e grosso. (BRA)
- ...os transportes deles eram de carroça com dois cavalos na frente, ou entam os escravos carregava eles tipo uma maca, ou entam em navios. (PAU)
- ...e os transportes eram só coroaça e barco. (RAF)
- ...o transporte era carrossas e navius. (MON)

240

Os meios de transporte merecem especial atenção das crianças. Elas destacam as carroças, os coches e os navios, embora não especifiquem que estes eram movidos pela força do vento. Coches e carroças de tração animal são chamadas de *caravana* por AKA e AUR, talvez devido à influência dos filmes e seriados de TV. Apenas ANG menciona os cavalos. A liteira improvisada com uma rede suspensa num tronco é destacada por BRA e PAU. O trabalho, um dos atributos do conceito de cultura inicialmente definido pelas crianças, é referido nos textos. Confira-se no Quadro 6.



Quadro 6 – Trabalho

- Eles trabalhavam de escravistas. (ANN)
...os trabalhos deles eram assim os escravista. (LAU)
○ tipo de trabalho era escravista e monocultor. (AKA, AUR)
○ jeito de trabalhar eles trabalhavam na cana-de-açúcar. (ANG)
...e eles trabalhava explorando o ouro. (CLE)

Duas das características do modelo colonizatório implantado no Brasil (a monocultura e o trabalho escravo) são lembradas por algumas crianças no momento em que se referem às formas de trabalho representadas no filme. Outras crianças referem-se aos produtos deste processo de trabalho, responsáveis por dois dos grandes ciclos econômicos do período colonial: a cana e o ouro. Sem dúvida, os conhecimentos prévios trabalhados em unidades anteriores possibilitaram tais apreciações sobre o conteúdo do filme. Os destaques sobre música e dança seguem no Quadro 7.

241

Quadro 7 – Dança e Música

- ...eles dançavam movimentando o corpo e os braços. (ANG)
...a forma de dança era bale. (AUR, AKA)
Eu ve a danssa do capuera... (BRU)
A forma de se dança elas se movimentavam muito as mãos. (ELA)
E as danças deles a muzicas como eram diferentes. (HER)

Os movimentos das coreografias do filme impressionaram ANG e ELA. AKA e AUR classificam-nas como *balé*. BRU, porém, centra sua atenção na capoeira. Um detalhe curioso é observado no texto de HER. Quando entrevistado, no início do ano, ele afirmou *não gostar de música*. Entretanto, agora a menciona, juntamente com a dança, classificando-as como *diferentes*. Certamente a referência para caracterizar tal diferença são estas mesmas

manifestações artísticas tais como a criança as conhece no presente. Ao estabelecer tal relação, HER se aproxima sensivelmente da noção de historicidade. Distingue não apenas os dois contextos temporais em questão, mas elementos que, embora idênticos num plano genérico, possuem particularidades em cada momento.

Além disso, as crianças destacaram os *conflitos*, a *relação entre riqueza e poder*, e as *diferenças culturais entre senhores (brancos) e escravos (negros)*. Este conjunto de relações, que podem ser consideradas propriedades de um conceito amplo de cultura, aparecem nas transcrições do Quadro 8.

Quadro 8 – Riqueza, Poder e Conflito

...Eles brigavam brasileiro contra brasileiro. (AND)
...e sistia pregua pelo poder. (BRU)
...eles tinha brigas pela riqueza. (RAF)
Eles so pensava em poder e riqueza. (AKA)
Eles queriam só o poder e a riqueza. (BRA)
...e a cutura dus ricus era manda. (EGI)
eles era atra de poder eles brigavam por poder e riqueza como ouro metais preciozo e animais. (PAU)
O branco tem sua cultura eles pegam os negros fazem eles de escravos eles trabalham muito. [...] os branco vive numa vida boa. (ANT)

As disputas são caracterizadas como *brigas* de brasileiro contra brasileiro, disputas ou pelo poder, ou pela riqueza. Estes dois elementos, que já haviam sido apontados pela Professora, numa das situações de aprendizagem precedentes, como caracterizadores da cultura do Brasil colonial, reaparecem nos textos das crianças relacionados a partir de suas impressões sobre o filme. Somente um aluno, ANT, menciona a diferença (conflituosa) entre as etnias, como atesta o último excerto do quadro acima. Destaques sobre *comunicação*, *iluminação* e *moradia* estão reunidos no Quadro 9.



Quadro 9 – Meios de Comunicação, Iluminação e Moradia

Os tipos de comunicação era feita por cartas. (AKA)
a forma de se comunicar era feita por cartas. (AUR)
Na mesa era clariade de velas e na rua de lampiões. (ANN)
a cultura deles usavam muitos lampiões nas ruas. (TIB)
...eles viviam em casas muito ricas. (ANN)
Carlota Joaquina morava na Espanha e gostava de dançar muito, seu castelo era alegri etc... Em Portugal eles não dansavam, o castelo era muito triste. (KAT)

Certamente as crianças percebem a ausência dos atuais meios de comunicação (especialmente o rádio e a TV), destacando a importância das mensagens escritas. Daí as observações de AKA e AUR. A citação dos meios de iluminação doméstica e urbana, velas e lampiões, atesta não apenas sua identificação no filme, mas infere alguma comparação com o presente, quando tais necessidades são supridas pela luz elétrica, então inexistente. Os textos de ANN e de KAT fazem referência às moradias: casas muito ricas, diz a primeira, e castelos, aponta a segunda. KAT ainda destaca a diferença, bem marcada no filme, entre as Cortes da Espanha e de Portugal, a partir da oposição alegria-tristeza. A *relação passado-presente* está explicitada em quatro textos, transcritos no Quadro 10.



Quadro 10 – Relação Passado-Presente

As formas culturais da família Real era diferente da de agora... (AUR)
 O trabalho atigamente se chamava escravista e monoculto e atigamente eles comiam comas mãos. (EGI)
 As ropas como eram diferente. E também os cabelos deles era diferentes... (HER)
 Naquele tempo os transportes era diferente era carruage, hoje ja e outros transportes carro novo do ano moderno, bicicleta etc... (KAT)

Os trechos acima evidenciam, literalmente, a relação distintiva entre o presente e passado. Para isso, cada criança utiliza-se de, ao menos, um elemento cultural: o trabalho e o modo de comer (EGI), as roupas e os cabelos (HER) e os meios de transporte (KAT). AUR trabalha com uma generalização, *as formas culturais* de então como diferentes das *de agora*.

244 No rol das curiosidades destacadas no filme e associadas ao conceito de cultura aparecem os *modos de falar e de dormir e o costume de beijar a mão*, como se vê no Quadro 11.

Quadro 11 – Falar, Dormir e Beijar a Mão

As formas culturais da Família Real era a forma de se vistí e comer e fala... (HER)
 ...eles são muito faladeiros eles falavam Ingles. (PAU)
 ...quando iam beijar as maos: era uma cultura, ela [Carlota Joaquina] tirava a mão e limpava na roupa. (BRA)
 ...quando Dom João cheva eles beijava as mãos dele. (CLE)
 Eles dormiam de rede. (ANN)

A forma de falar está associada às de se vestir e comer no texto de HER, constituindo seu conjunto nas *formas culturais* por ele destacadas. Por



sua vez, PAU baseia-se em algumas cenas de discussões acaloradas entre os personagens, para descrevê-los como *faladeiros*, e toma o idioma de um narrador presente na introdução e no final do filme, o Inglês, como sendo o que era falado pela Corte portuguesa. O antigo costume de cumprimentar beijando a mão é mencionado por CLE e por BRA, esta classifica-o como *uma cultura*. Por fim, ANN se refere ao costume de dormir em redes como uma das manifestações da “cultura de Carlota Joaquina.”

De modo inusitado, um vício, a *preguiça*, e um sentimento, a *infelicidade*, aparecem nos textos como elementos culturais observados no filme. São estes os destaques finais da análise expostos no Quadro 12.

Quadro 12 – Preguiça e Infelicidade

...eles eram priguizosos. (RAF)

Carlota e Dom João foram um casal muito infeliz e os dois tiveram quatro filhos. (JAQ)

É possível que o tratamento caricatural dispensado pela cineasta aos personagens tenha influenciado no julgamento moral de RAF, que classificou os membros da corte portuguesa como preguiçosos. Já o clima de infelicidade que acompanha a personagem Carlota desde a sua saída da corte de Espanha foi bem percebido por JAQ. O que chama atenção, contudo, é a inclusão efetivada por estas crianças de propriedades um tanto atípicas na noção ampla de cultura cujo significado remete ao de *modo de vida*. Tal significado vinha sendo privilegiado desde o início da aplicação da proposta, embora a ênfase recaísse nas formas de *trabalho* e nos *costumes*. A ampliação do significado e/ou o seu relacionamento aos valores e aos sentimentos, podem sugerir um avanço da elaboração conceptual por parte de algumas crianças.

A apreciação dos escritos das crianças demonstra que as informações do filme sobrepuuseram-se às constantes do texto-base e àquelas produzidas nas situações de interação verbal em sala de aula. Entretanto, são estas últimas que fornecem o referencial para uma apreciação tão significativa do próprio filme. Possibilitam o emprego voluntário do conceito, a partir da

definição que, nesse momento do processo, já começara a se consolidar: *cultura é o modo de vida*. Com base nesta definição, *superior a um enunciado espontâneo*, as crianças já se mostram capazes, tanto generalizar os mais diversos elementos como cultura ou formas culturais, quanto abstrair tais condições dos variados modos de agir, das situações e dos objetos diversos observados no filme. Mostram-se elas, igualmente, capazes de situar (em-se) em um outro momento histórico, abstratamente constituído nas situações de aprendizagem anteriores e traduzido em imagens relativamente fiéis por meio do filme. Assim, podem distinguir, pelo menos, duas temporalidades: a sua própria, e a “do povo daquela época” de Carlota Joaquina, do Brasil colonial, ou como quer que a tenham denominado.

De um modo geral, as crianças ainda se encontram em um estágio de elaboração em que o conceito se mantém associado às situações vivenciais e perceptuais. Embora a maioria (cerca de setenta (70%), tenha identificado atributos essenciais do conceito de cultura, (indicando costumes, normas, valores, ações e práticas constitutivas da organização social, como se pode observar nos textos de ANN, AKA, BRA, CLE e PAU, dentre outros), o que predomina é o nominalismo/associacionismo, isto é, a aplicação da palavra à situação, à ação ou ao objeto correspondente. Nesse estágio, entretanto, é que se forma uma base para as generalizações, quando se organizam e unificam os elementos da experiência. Porém, como afirma Vygotsky, “[...] o conceito desenvolvido pressupõe algo além da unificação. Para formar esse conceito, também é necessário **abstrair** e **isolar** elementos, e examinar os elementos abstratos separadamente da totalidade de que fazem parte.” (VYGOTSKY, 1989a, p. 66, grifos do autor).

É o que começa a se observar no Quadro 13, com os textos de ANT, KAT e RAF. Suas generalizações se situam num estágio de abstração que começa a romper com a descrição empírica dos atributos dos conceitos, sendo estes apresentados como particularidades da generalidade.



Quadro 13 – Primeiras Generalizações

A forma de viver é uma cultura a cultura do negro é comer com as mãos, trabalha muito etc. O branco tem sua cultura (ANT)

Eu entendi que a cultura é muito importante e que tem varios meios de cultura exemplo: o jeito que a gente dança, brinca, come, se veste, anda, os nossos diverços costumes... (KAT)

No filme Carlota Joaquina vi muitas formas de cultura... (RAF)

Nessa fase da abstração, a criança começa a perceber que apesar da multiplicidade de atributos de um conceito, há aqueles essenciais na tradução do significado do fenômeno. No caso em estudo, o amplo enunciado *cultura é o modo de vida*, permitiu às crianças a compreensão de que, embora haja diferenças de tempo e espaço, de costume e valores, de classe social, de etnia, dentre outras, elas se acham diante de manifestações (atos, formas, modos) de cultura. Em todos os casos, o critério de destaque para diversos elementos, foi a sua condição comum de prática, situação ou objeto indispensável à (sobre) vivência social dos humanos. E a referência comparativa fundamental para tal abstração é a própria vida, no presente. Nisso, ficam evidenciados elementos de historicidade. Talvez não aqueles desejados pelo Pesquisador, mas, com certeza, os que dificilmente seriam facultados através de um processo de ensino convencional da disciplina História nesse nível escolar.

Uma outra conclusão reitera a importância do conceito de cultura no esforço por modificar o ensino escolar da história. Sua ampla conotação, capaz de sintetizar todas as formas de produção humana, dota-o de uma denotação por demais abrangente. É, assim, um conceito que abarca toda a história da humanidade e, ao mesmo tempo, a distingue dos aspectos e processos naturais da realidade cognoscível. Mostra-se, pois, de inestimável valor para o conhecimento histórico. Primeiramente, ao traduzir um dos aspectos primordiais, inter-relacionado àqueles de natureza biológica, que perfizeram o processo de evolução da humanidade, e, concomitantemente, ao expressar a dimensão da existência humana que assume feições distintas e particulares em cada contexto espaço-temporal e circunstancial instituído

pelas diversas sociedades. Sua conseqüente assimilação pode, assim, dotar os sujeitos cognoscentes de um significativo instrumento a ser utilizado na tarefa de apreender a historicidade, de encontrar sentido e relevância na apropriação do conhecimento histórico.

No que condiz particularmente às situações de aprendizagem aqui consideradas, pode-se inferir que se, por um lado, é duvidoso afirmar que as crianças conquistaram o pleno domínio do conceito de cultura e das relações que se estabelecem entre ele e a noção de historicidade, por outro lado, se faz perceptível uma evolução qualitativa, tanto no seu processo de elaboração conceitual, quanto na sua compreensão do processo histórico.

Anexo 1 – Texto Didático

248 O Processo de Independência do Brasil

João Maria Valença de Andrade

No ano de 1822, o Brasil libertou-se do domínio português ao conquistar sua independência política. Para entendermos este processo histórico, devemos começar explicando o que acontecia na Europa, Continente onde se localiza Portugal.

Na segunda metade do século XVIII, acontecia na Europa a **Revolução Industrial**. A produção artesanal foi sendo substituída pelas *manufaturas*, que eram as primeiras grandes fábricas, o trabalho servil foi sendo substituído pelo trabalho assalariado. A Inglaterra se tornou o país mais industrializado, e tomou a liderança do comércio de produtos manufaturados em todo o mundo. Portugal, não tinha manufaturas, e dependia completamente da indústria inglesa, pagando os produtos que adquiria com as riquezas que explorava no Brasil, sua Colônia.

A França iniciou sua industrialização um pouco mais tarde, e logo começou a competir com a Inglaterra. Para essas novas potências industriais,



o que mais interessava era o comércio livre no mundo inteiro, pois assim poderiam vender seus produtos manufaturados. O pacto colonial atrapalhava o livre comércio.

No início do século XIX, o governo da França, dirigido por Napoleão Bonaparte, dominou quase toda a Europa após muitas guerras. Procurando enfraquecer a indústria inglesa, Napoleão decretou um **bloqueio continental**, isto é, proibiu todos os demais países europeus de comercializarem com a Inglaterra.

Com o bloqueio, Portugal ficou numa situação muito difícil. De um lado, dependia da indústria inglesa, devia muito à Inglaterra, e se obedecesse à França, certamente os ingleses invadiriam a sua mais rica colônia, o Brasil. De outro lado, se não obedecesse ao bloqueio, seria invadido por tropas francesas e dominado por Napoleão.

Nessa época, Portugal era governado pelo Príncipe Regente Dom João. Ele, a princípio, tentou uma política de conciliação entre as exigências da França e da Inglaterra. Não obteve resultados. Sabendo que Portugal seria invadido pelo exército francês, Dom João, incentivado pela Inglaterra, decidiu mudar a sede do governo português para o Brasil.

No final do ano de 1807, a família real, parte da nobreza, altos funcionários e oficiais superiores embarcaram para o Brasil. Aqui chegaram em janeiro de 1808. Mas, para poder deixar Portugal sem se tornar prisioneiro dos franceses, Dom João teve de concordar com uma exigência da Inglaterra: acabar com o pacto colonial. Esta foi a sua primeira medida ao chegar: decretou a **abertura dos portos** brasileiros às nações amigas, acabando com o monopólio comercial português.

A permanência do governo português no Brasil trouxe muitas mudanças. Estradas foram abertas e os portos foram melhorados. Alguns nobres portugueses aqui investiram em novos negócios. A indústria não se desenvolveu, para não competir com as fábricas da Inglaterra. O comércio exterior passou a ser controlado pelos ingleses. Em 1818, o Brasil foi elevado à condição de **Reino Unido de Portugal**, isto é, deixou de ser uma Colônia.

Essa situação favoreceu o desejo da independência política. O Brasil já não dependia do controle português. No ano de 1817, aconteceu a *Revolução Pernambucana*, buscando separar o Brasil de Portugal e criar

um governo republicano. Este movimento foi derrotado, mas fez crescer o descontentamento dos brasileiros para com o governo português.

Em 1821, Dom João foi obrigado pelas **Cortes** (Assembléia Legislativa portuguesa) a voltar para Portugal. Deixou governando o Brasil, como Príncipe Regente, seu filho Dom Pedro. Ao partir, Dom João levou para Portugal todo o ouro que pode. E o Brasil foi deixado numa grave situação econômica.

O descontentamento com a dominação portuguesa aumentou muito. Quando as Cortes de Lisboa tentaram fazer o Brasil voltar a ser uma Colônia, a aristocracia brasileira (grandes comerciantes e fazendeiros), incentivada pelo governo inglês, apoiou o Príncipe Dom Pedro, que proclamou a Independência em 7 de setembro de 1822.

Após a independência, foi adotada a *forma monárquica de governo*. O Príncipe Regente se tornou Imperador do Brasil, com o título de Dom Pedro I. Começou assim um outro período da história do nosso país: o *Império*.

Notas

250

- 1 A consciência do processo de desenvolvimento ontológico da cultura, sintetizada na construção da peça epistemológica constituída pelo conceito antropológico de cultura, permite, numa abordagem de cunho mais filosófico inspirada em CHAUI (1995), definir cultura em três sentidos principais: a) a criação da ordem simbólica da lei: sistemas de interdições e obrigações estabelecidas a partir da atribuição de valores a coisas, seres humanos e suas relações e aos acontecimentos; b) criação de uma ordem simbólica (da linguagem, do trabalho, do espaço e do tempo, do sagrado e do profano, do visível e do invisível) para representar e interpretar a realidade, dotando de sentido a existência humana; c) “[...] conjunto de práticas, comportamento, ações e instituições pelas quais os humanos se relacionam entre si e com a Natureza e dela se distinguem, agindo sobre ela ou através dela, modificando-a. Este conjunto funda a organização social, sua transformação e sua transmissão de geração em geração.” (CHAUI, 1995, p. 295, grifo nosso). A autora acrescenta ainda um sentido restrito de cultura enquanto “criação de obras de sensibilidade e imaginação – as obras de arte – e como criação de obras da inteligência e da reflexão – as obras do pensamento.” Este sentido é o mais corrente e conduz à identificação, predominante no senso-comum, entre cultura, educação formal e belas-artes. “Se, porém, – conclui – reunirmos o sentido amplo e o sentido restrito, compreenderemos que a Cultura é a maneira pela qual os humanos se humanizaram por meio de práticas que criam a existência social, econômica, política, religiosa, intelectual e artística.” (CHAUI, 1995, p. 295, grifo nosso). Privilegiamos o terceiro dos sentidos apontados por Chauí (sem, evidentemente, deixar de considerar a importância dos dois primeiros), por sua objetivação poder se dar mais facilmente em níveis concretos e instrumentais, ao que tudo parece indicar, no momento de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com os quais lidamos na 4ª série. Desse modo, trabalhamos com uma conceituação antropológica ampla de cultura, compreendendo-a como tudo aquilo que resulta do trabalho humano, como tudo que existe, de forma aparente



ou não, e que não é produto da natureza, e que, de algum modo, influi no modo das pessoas viverem. Supomos que tal compreensão pode facultar o gradativo entendimento sobre como a espécie humana produziu a sua humanidade por meio de múltiplos processos de continuidade-e-ruptura em relação à natureza. Trata-se, igualmente, de uma definição capaz de abranger, horizontalmente, toda a história e, verticalmente, todas as realizações materiais e simbólicas dos humanos. Este aspecto é relevante uma vez que a torna compatível com o conjunto da história e seu ensino escolar, e não apenas com os temas de estudo que perfazem os conhecimentos da nossa proposta.

- 2 Serviu de roteiro ao Programa o conjunto de textos intitulado Sete Passos de Sete Léguas pela História do Povo Brasileiro, de nossa autoria. Estes ambicionam, a partir do estudo de processos históricos relativamente remotos, desenvolver a atitude de problematizar o presente e estimular cada sujeito a refletir sobre o seu papel histórico. A literatura didática de História do Brasil, produzida para as séries mais próximas (5^o e 6^o séries) e disponível na biblioteca da Escola, foi criticamente indicada, servindo de material para leitura em busca de ampliar as informações.
- 3 Primeiramente, acontece a leitura de um texto, orientada para o estudo da Língua Portuguesa. No dia seguinte, o texto é retomado visando à introdução dos novos conhecimentos históricos. Desta vez, a Professora escolhe duplas de crianças para fazer a leitura de cada parágrafo. Seguem-se as questões, a discussão do texto e a sistematização da Professora. Ao final da aula, se propõe às crianças a preparação, sob orientação da Professora, de uma pequena peça teatral sobre a mudança da Corte portuguesa para o Brasil e o processo de Independência. O restante da semana é dedicado a esta tarefa. Finalmente a peça é apresentada.
- 4 CARLOTA JOAQUINA PRINCESA DO BRAZIL. Carla Camuratti. São Paulo: Consórcio Europa Severiano Ribeiro Anexo 1, Europa/Videolar, 1994. 1. Videocassete (100 min. – aprox., som, color, VHS. NTSC).
- 5 Vide ANEXO 1 Texto Didático.
- 6 Quando da realização da pesquisa, o autor assegurou que seria resguardado o anonimato de todos os sujeitos. Os pseudônimos em forma de sigla servem justamente para manter este compromisso o qual envolve, inclusive, a dimensão ética do trabalho científico. Contudo, para um maior esclarecimento aos leitores, acrescentar-se-á nesta nota o sexo e a idade das crianças citadas. AKA: menino, 10 anos; AND: menino, 14 anos; ANG: menina, 12 anos; ANN: menina, 10 anos; ANT: menino, 13 anos; AUR: menino, 10 anos; BRA: menina, 9 anos; BRU: menino, 11 anos; CLE: menina, 13 anos; EGI: menino, 11 anos; ELA: menina, 9 anos; HER: menino, 10 anos; JAQ: menina, 14 anos; KAT: menina, 12 anos; KIL: menina, 9 anos; LAU: menina, 11 anos; MON: menina, 10 anos; PAU: menino, 9 anos; RAF: menino, 10 anos; TIB: menino, 11 anos;

Referências

ANDRADE, João Maria Valença de. **O conceito de cultura e a apreensão da historicidade da 4^a série.** 1998. 352f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1998.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas do método sociológico na Ciência da Linguagem. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo : Ática, 1995.

GUETMANOVA, Alexandra. **Lógica**. Tradução José Milhases Pinto. Moscou: Edições Progresso, 1989.

HELLER, Agnes. **Uma teoria da história**. Tradução Dilson Bento de F. F. Lima. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.

MARX, Karl, ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã: I – Feuerbach**. Tradução José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1987.

RUBINSTEIN, S. L. **Princípios de psicologia geral**. Tradução Manoel Gomes. Lisboa: Estampa, 1972 (v. 4, A memória. A imaginação. O pensamento).

SNYDERS, Georges. **A alegria na escola**. Tradução Bertha Halpern Guzovitz e Maria Cristina Camponero. São Paulo: Manole, 1988.

———. Escola e democratização do ensino. Tradução Marcos Antonio Carvalho Lopes. **Educação em Questão**, Natal, v 3, n 2, p. 86-103, jul./dez. 1989 (Entrevista).

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução José Cipolla Neto e outros. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989a.

———. **Pensamento e linguagem**. Tradução Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989b.

João Maria Valença de Andrade
Prof. Dr. do Departamento e Programa de
Pós-Graduação em Educação da UFRN
Rua Serra Bonita | 7989 | Pitimbu
Natal | Rio Grande do Norte | 59068-080
E-mail | joaovalenca@ufrnet.br

Recebido 5 nov. 2004

Aceito 22 jan. 2005