



**PROFHISTÓRIA**

MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

---

MAÍRA WENCEL FERREIRA DOS SANTOS

**As crianças na relação com os espaços da  
cidade: possibilidades de produção de  
conhecimentos históricos-educacionais**

Universidade Estadual do Paraná – Unespar

Março/ 2022



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA  
NÍVEL DE MESTRADO PROFISSIONAL – PROFHISTÓRIA**

**MAÍRA WENCEL FERREIRA DOS SANTOS**

**AS CRIANÇAS NA RELAÇÃO COM OS ESPAÇOS DA CIDADE:  
POSSIBILIDADES DE PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS  
HISTÓRICOS-EDUCACIONAIS**

**CAMPO MOURÃO – PR  
2022**

**MAÍRA WENCEL FERREIRA DOS SANTOS**

**AS CRIANÇAS NA RELAÇÃO COM OS ESPAÇOS DA CIDADE:  
POSSIBILIDADES DE PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS  
HISTÓRICOS-EDUCACIONAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, nível de Mestrado Profissional, da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

**Área de Concentração:** Ensino de História.  
**Orientador(a):** Dra. Cyntia Simioni França.

**CAMPO MOURÃO – PR  
2022**

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNESPAR e Núcleo de Tecnologia de Informação da UNESPAR, com Créditos para o ICMC/USP e dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Santos, Maíra Wencel Ferreira dos  
As crianças na relação com os espaços da cidade:  
possibilidades de produção de conhecimentos  
históricos-educacionais / Maíra Wencel Ferreira dos  
Santos. -- Campo Mourão-PR, 2022.  
151 f.: il.

Orientador: Cyntia Simioni França.  
Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação  
Mestrado Profissional em Ensino de História) --  
Universidade Estadual do Paraná, 2022.

1. História-Estudo e Ensino. 2. Cotidiano  
escolar. 3. históricos-educacionais. 4. Ensino  
Público. I - França, Cyntia Simioni (orient). II -  
Título.

**MAÍRA WENCEL FERREIRA DOS SANTOS**

**AS CRIANÇAS NA RELAÇÃO COM OS ESPAÇOS DA CIDADE: POSSIBILIDADES  
DE PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS HISTÓRICOS-EDUCACIONAIS**

**BANCA EXAMINADORA**

*Cyntia S. França*

Dra. Cyntia Simioni França (orientadora) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – ProfHistória/Universidade Estadual do Paraná – Unespar

*Federico José Alvez Cavanna*

Dr. Federico José Alvez Cavanna – Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – ProfHistória/Universidade Estadual do Paraná – Unespar



Documento assinado digitalmente  
Elison Antonio Paim  
Data: 05/04/2022 19:38:48-0300  
CPF: 433.160.930-87  
Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Dr. Elison Antônio Paim – Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Data de Aprovação

31/03/2022

Campo Mourão – PR

Aos meus pais, por toda a dedicação e carinho ao longo do caminho até aqui.

Ao meu querido Wesley Ribeiro, por todo apoio, compreensão e incentivo.

## AGRADECIMENTOS

Às crianças, principalmente, pois sem elas essa pesquisa não seria possível. Agradeço imensamente a cada criança que se dedicou a realizar as tecituras propostas, mesmo em um momento tão difícil para todos nós. Esse trabalho é de vocês.

Aos pais de todos os meus estudantes, sem o apoio que recebi das famílias a caminhada seria impossível. Muitos esforçaram-se, já cansados, mas não deixaram de contribuir e buscar envolver seus filhos nessa proposta educativa.

Agradeço também a Escola Municipal Professor Florestan Fernandes, a direção e equipe pedagógica que acolheram a proposta e incentivaram esse trabalho.

Especialmente, agradeço a minha orientadora Cyntia Simioni França que sempre me apoiou, me aconselhou, não me deixou desanimar mesmo diante de todas as dificuldades da pesquisa durante a pandemia. Sem seus ensinamentos, essa pesquisa também não seria possível. Agradeço por ter aprendido tanto, por todos os conselhos, pela paciência e pelo respeito.

Aos meus professores da graduação em História da UNESPAR/Campo Mourão, sem todo o aprendizado que tive com eles não conseguiria continuar essa jornada acadêmica. Especialmente a professora Adaiane Giovanne, Thiago Reisdörfer, Joana Medrado, Astor Weber, Fábio André Hahn, por me incentivarem a buscar o mestrado. Aos professores Ricardo Marques de Mello, Jorge Pagliarini Júnior, Bruno Flávio Lontra, Cláudia Priori, que tanto contribuíram para minha formação.

Agradeço aos professores do Mestrado Profissional em Ensino de História da UNESPAR/Campo Mourão, cada um contribuiu um pouco para essa jornada e todas as discussões que fizemos, as leituras, as conversas durante as aulas *on-line*, auxiliaram na minha formação, tanto como pessoa, como professora.

Agradeço aos colegas do mestrado, que devido a pandemia, as aulas *on-line*, não pudemos compartilhar momentos de conversas pessoalmente. Porém as conversas no *WhatsApp* e nas aulas, ajudaram a amenizar as angústias, as dúvidas e a aguentar firme até o fim de todas as disciplinas.

Também foram fundamentais todas as discussões que tivemos no grupo de estudos Odisseia, coordenado por minha orientadora. Agradeço também aos colegas do grupo de estudos Mosaicos, coordenado pela professora Nara Rúbia de Carvalho Cunha da Universidade Federal de Uberlândia. Com eles, as leituras de Walter Benjamin, tão difíceis para mim no início, foram fazendo sentido, foram se tornando bonitas e fazendo parte dessa pesquisa.

Aos professores Alison Antônio Paim e Federico José Alvez Cavanna que aceitaram participar da banca, leram o trabalho com tanta dedicação e carinho e trouxeram contribuições fundamentais, muito obrigada!

Ao meu pai Beto, agradeço por todo o esforço que teve para minha educação, por todo amor e por todas as lições de vida.

A minha mãe Neuzi, obrigada por todo o amor e carinho, por todo o incentivo e apoio até hoje, por acreditar em mim e pelos sacrifícios que sei que fez em sua vida para que eu pudesse chegar aqui hoje.

Ao meu esposo, Wesley Ribeiro, por todos os momentos em que me apoiou, por me ouvir quando eu precisava conversar, me incentivar quando eu estava muito cansada e sempre acreditar em mim, jamais me deixando desanimar. Obrigada por todo carinho e amor. Essa conquista é nossa!



Naquele dia eu estava um rio.

O próprio.

Achei em minhas areias uma concha.

A concha trazia clamores do rio.

Mas o que eu queria mesmo era de me

aperfeiçoar quanto um rio.

Queria que os passarinhos do lugar

escolhessem minhas margens para pousar.

E escolhessem minhas árvores para

cantar.

Eu queria aprender a harmonia dos gorjeios.

Manoel de Barros

## RESUMO

WENCEL FERREIRA DOS SANTOS, MAÍRA. **As crianças na relação com os espaços da cidade: possibilidades de produção de conhecimentos históricos-educacionais.** 126f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – Mestrado Profissional. Universidade Estadual do Paraná, Campus de Campo Mourão. Campo Mourão, 2022.

**RESUMO:** Compartilho uma pesquisa de mestrado desenvolvida no programa PROFHISTÓRIA. O objetivo foi produzir conhecimentos históricos-educacionais na interface com a cidade junto com estudantes dos anos iniciais, da rede municipal de ensino de Campo Mourão (PR). Estimulamos as crianças a narrarem como se relacionam com a cidade e quais as experiências vividas nos espaços coletivos. O objetivo era ampliar as noções de espaço-tempo das crianças na e com a cidade. Busquei (re) elaborar os sentidos com relação as diferentes culturas da cidade, e compreendendo que a cidade é formada por diferentes tramas, conflitos, e atravessada por múltiplas temporalidades e sensibilidades (BENJAMIN, 1994; THOMPSON, 1988; GAY, 1988). Para colocar em ação a pesquisa, trabalhamos com as memórias em práticas de rememoração benjaminiana. Tal exercício foi potencializado através das relações das crianças com os lugares da cidade, fotografias, objetos, vídeos e documentos pessoais e as crianças produziram narrativas, orais, escritas e visuais. Tais narrativas foram condensadas e produzidas em mônadas, o aporte teórico-metodológico benjaminiano. A rememoração permite as crianças se posicionarem não enquanto “público/multidão”, mas como pessoas na sua inteireza humana, inseridas, com as suas diferenças, na trama social, sendo capazes de rearticular dimensões espaço-temporais frente aos desafios das questões socialmente vivas no presente (GALZERANI, 1998; 2008). Buscamos ampliar e fortalecer as relações humanas, afetivas e sensíveis dos estudantes com a cidade em que vivem. A dissertação foi organizada em três capítulos. O primeiro costura um debate com alguns autores acerca da imagem da criança benjaminiana como produtora de conhecimentos históricos-educacionais, além de apresentar algumas noções sobre memória, história e tempo. No segundo capítulo conhecemos o lugar e as crianças narradoras da pesquisa. Já o último capítulo é formado pela composição das tecituras em mônadas, dialogando com o referencial teórico. Sem trazer conclusões fechadas, apresento como se deu a caminhada e o encontro de professora-pesquisadora com estudantes nessa produção de conhecimentos históricos-educacionais.

**Palavras-chave:** ensino de história; cotidiano escolar e saberes históricos; saberes e práticas no espaço escolar; cidade; produção de conhecimentos históricos-educacionais; anos iniciais.

## ABSTRACT

SANTOS, MAÍRA WENCEL FERREIRA DOS. **The relationship of children with the spaces of the city: possibilities for the production of historical-educational knowledge.** 126f. Dissertation. Postgraduate Program in History Teaching – Professional Masters Degree. Paraná State University, Campo Mourão Campus. Campo Mourão, 2022.

**ABSTRACT:** The result of research developed in the PROFHISTÓRIA graduate program for my Master's Degree. The objective was to produce historical-educational knowledge in an interface with students beginning with their initial years of the municipal education network of Campo Mourão. We encouraged children to discuss how they relate to the city and their experiences of collective spaces. Our intention was to expand the children's notions of space-time within the city. We sought to (re) elaborate meanings related to various city cultures, comprehending that a city is formed by different narratives, conflicts and with multiple temporalities and sensibilities, (BENJAMIN, 1994; THOMPSON, 1988; GAY, 1988). To put the research into action, we explored memories utilizing Benjaminian remembrance practices. This exercise was enhanced through the children's relationships with locations in the city, photographs, objects, videos and personal documents. The children produced oral, written and visual narratives. These were condensed and produced as monads, the Benjaminian theoretical-methodological contribution. All the children's productions will be shown in a virtual cultural exhibition. These recollections permit the children to orient themselves not as a "public/crowd", but as people in their human entirety, inserted, with their differences, into the social fabric, to be able to rearticulate spatio-temporal dimensions in the face of the challenges of socially alive issues within the fabric of present day society. (GALZERANI, 1998; 2008). We are seeking to expand and strengthen the human, affective and sensitive relationships of students with the city in which they live. The dissertation was organized into three chapters. The first sews a debate with some authors about the image of the Benjaminian child as a producer of historical-educational knowledge, in addition to presenting some notions about memory, history and time. In the second chapter we know the place and the children narrators of the research. The last chapter is formed by the composition of the weaves into monads, dialoguing with the theoretical framework. Without bringing closed conclusions, I present how the journey and the meeting of teacher-researcher with students took place in this production of educational-historical knowledge.

**Keywords:** teaching of history; school life and historical knowledge; sabers and practices in the school space; city; production of historical-educational knowledge; initial years;

## LISTAS DE ILUSTRAÇÕES

Figura – 1 mapa com a localização de Campo Mourão-PR.....	88
---	----

## LISTA DE SIGLAS

BNCC - BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

COAMO - COOPERATIVA AGROPECUÁRIA MOURÃOENSE LTDA

ENEM - EXAME NACIONAL DE ENSINO MÉDIO

EUA - ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA

GEPEC - GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA EM EDUCAÇÃO

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA

JBS - JOSÉ BATISTA SOBRINHO

PAMEDUC - PATRIMÔNIO, MEMÓRIA E EDUCAÇÃO

PPP - PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

PROFHISTÓRIA - MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

SESC - SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO

UFSC - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

UFU - UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

UNESPAR - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ

UNICAMP - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

## SUMÁRIO

<b>MEMORIAL DE FORMAÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>27</b>
<b>CAPÍTULO 1 .....</b>	<b>41</b>
<b>TECENDO DIÁLOGOS COM O APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA NO ENSINO DE HISTÓRIA .....</b>	<b>41</b>
1.1 A CRIANÇA COMO PRODUTORA DE CONHECIMENTO NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	41
1.2 APRENDER NA CIDADE.....	55
1.3 UM CONVITE AO ALARGAMENTO DA ACEPTÃO DE MEMÓRIA E TEMPO NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	62
1.4 É POSSÍVEL VIVER A MODERNIDADE CAPITALISTA A CONTRAPELO?.....	72
1.5 EM BUSCA DE UM ENSINO DE HISTÓRIA DIALÓGICO E CRIATIVO COM AS CRIANÇAS .....	75
<b>CAPÍTULO 2 .....</b>	<b>77</b>
<b>AS CRIANÇAS PRODUTORAS DE CONHECIMENTOS HISTÓRICOS-EDUCACIONAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA .....</b>	<b>77</b>
2.1 A ESCOLA COMO UM ESPAÇO DE PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO HISTÓRICO-EDUCACIONAL.....	78
2.2. CONHECENDO AS CRIANÇAS PROTAGONISTAS DA PESQUISA.....	80
2.2.1 Só os professores não querem voltar a trabalhar!?.....	85
2.3 AS CRIANÇAS SITUADAS NO ESPAÇO: CAMPO MOURÃO .....	90
2.4 CAMPO MOURÃO: QUE HISTÓRIA É ESSA?.....	93
<b>CAPÍTULO 3 .....</b>	<b>100</b>
<b>OS FIOS, AS CORES, OS PONTOS DA TECITURA CONSTRUÍDA NO ENSINO DE HISTÓRIA COM AS CRIANÇAS .....</b>	<b>100</b>
3.1 1º TECITURA - FRAGMENTOS DE MEMÓRIAS .....	101
3.2 2ª TECITURA - AS EXPERIÊNCIAS DAS CRIANÇAS NA CIDADE .....	105
3.3 3º TECITURA - OS LUGARES AFETIVOS DAS CRIANÇAS .....	107
3.4 4º TECITURA- A HISTÓRIA MAIOR E MENOR NA CIDADE DE CAMPO MOURÃO.....	118

3. 5 5ª TECITURA - MINHA HISTÓRIA NA CIDADE DE CAMPO MOURÃO .....	121
3. 6 6ª TECITURA - AS RELAÇÕES COM OS OBJETOS SÃO ENCHARCADAS DE VIDAS.....	123
<b>ALGUMAS CONSIDERAÇÕES .....</b>	<b>128</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>135</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>142</b>

## MEMORIAL DE FORMAÇÃO

Eu não amava que botassem data na minha existência.  
 A gente usava mais era encher o tempo.  
 Nossa data maior era o quando.  
 O quando mandava em nós.  
 A gente era o que quisesse ser só usando esse advérbio.  
 Assim, por exemplo: tem hora que eu sou quando uma árvore e podia apreciar melhor os passarinhos.  
 Ou: tem hora que eu sou quando uma pedra.  
 E sendo uma pedra eu posso conviver com os lagartos e os musgos.  
 Assim: tem hora eu sou quando um rio. E as garças me beijam e me abençoam.  
 Essa era uma teoria que a gente inventava nas tardes.  
 Hoje eu estou quando infante.  
 Eu resolvi voltar quando infante por um gosto de voltar.  
 Como quem aprecia de ir às origens de uma coisa ou de um ser.  
 Então agora eu estou quando infante.  
 Agora nossos irmãos, nosso pai, nossa mãe e todos moramos no rancho de palha perto de uma aguada.  
 O rancho não tinha frente nem fundo.  
 O mato chegava perto, quase roçava nas palhas.  
 A mãe cozinhava, lavava e costurava para nós.  
 O pai passava o seu dia passando arame nos postes de cerca.  
 A gente brincava no terreiro de cangar sapo, capar gafanhoto e fazer morrinhos de areia.  
 Às vezes aparecia na beira do mato com a sua língua fininha um lagarto.  
 E ali ficava nos cubando.  
 Por barulho de nossa fala o lagarto sumia no mato, folhava.  
 A mãe jogava lenha nos quatis e nos bugios que queriam roubar nossa comida.  
 Nesse tempo a gente era quando crianças.  
 Quem é quando criança a natureza nos mistura com as suas árvores, com as suas águas, com o olho  
 azul do céu.  
 Por tudo isso que eu não gostasse de botar data na existência.  
 Porque o tempo não anda pra trás.  
 Ele só andasse pra trás botando a palavra quando de suporte.  
 (Manoel de Barros)



Início a pesquisa com a poesia de Manoel de Barros porque encontro correspondências com a minha infância. Suas poesias falam da sua infância na fazenda no Mato Grosso do Sul, levam seus leitores a se encantar com as suas brincadeiras, os lugares, os bichos, o rio, as árvores, os pássaros e as brincadeiras com a linguagem. Nas suas palavras, a vida e o tempo das crianças parecem diferentes do nosso tempo de adulto, como quando diz sobre o “[...] menino repetindo as tardes naquele quintal” (p. 20). Manoel transforma em poesia a sua infância e torna impossível olhar para os pássaros, o entardecer, as árvores do mesmo modo que olhávamos antes da leitura de suas obras.

A escolha do poema da abertura desse memorial se dá por dois motivos. Primeiro porque também cresci no sítio e suas palavras despertam muitas memórias da infância, penso nas experiências que vivi no lugar onde cresci e minha relação com ele e o quanto me constituiu como pessoa.

Além dessa relação com minhas próprias memórias que se aproximam de suas poesias, o poeta traz uma imagem de criança que compartilho, aquela que não se prende as “verdades” dos adultos, que brinca com as palavras inventando outras, brinca com os bichos, com as árvores, com o lugar e se reinventa na relação com eles. A forma de Manoel de Barros falar das crianças e do modo como elas se relacionam com ele, com a curiosidade que o adulto já não tem mais, é o que torna tão sensível suas poesias, e ainda nos apresenta um modo de produzir conhecimento na relação “com”. O poeta enxerga uma infância que nós, quando adultos, na correria da vida cotidiana, acabamos perdendo. E ele traz uma noção de criança que consegue “transver” o mundo. Essa imagem se aproxima muito daquela que defendo, da criança cheia de potencialidades, da criança inventiva.

Apresento meu memorial de formação, rememorando os momentos que me constituíram como pesquisadora e professora que sou hoje. Essa rememoração traz a pesquisadora na sua inteireza humana com suas completudes e incompletudes, racionalidades, sensibilidades e produtora de conhecimentos no diálogo com as minhas memórias individuais que se encontram com o coletivo. Também procurei colocar em exercício rememorações que pudessem ressignificar as experiências vividas, “[...] alterando os rumos da nossa própria história, na relação com outras histórias” (GALZERANI, 2009, p. 56).

## **Pandemia!**

Campo Mourão, 26 de junho de 2020.

Cara Duda,

Faz tanto tempo que não te escrevo, não é mesmo? Também não é para menos, que tempos são estes que estamos vivendo? Diga-me se você em algum momento já pensou viver algo assim? Eu, de tudo que já pensei viver (de todas as coisas ruins que poderiam acontecer esse ano) está aí algo que jamais imaginei, uma pandemia!

Aqui as coisas não estão fáceis. São tantas cobranças, tantos medos e incertezas. Para nós que somos professores a impressão é de que estamos de mãos atadas. Nossos estudantes, a maioria sem a mínima condição de vida, sem nem se quer alimentar-se como deveriam, tendo que se “adequar” as aulas *on-line* propostas pelo governo. Você já deve imaginar o resultado disso, não é, Duda? A grande maioria simplesmente não consegue e não é por falta de interesse, é por falta de condição mesmo! Você deve lembrar como é a realidade dos nossos estudantes aqui no Brasil, ao menos da maioria. Isso que fazem é desumano, é revoltante!

E nós, professores, precisamos lidar com tantas cobranças. Para eles (governantes) está tudo certo e continuamos a realizar: avaliações; atividades; reuniões; entregas de atividades presenciais (expondo todos ao risco de contaminação). É um verdadeiro faz de conta, ninguém ensina e ninguém aprende! E sabe o que ainda piora tudo? É saber que o governo ainda está usando esse momento para implantar esse tipo de educação (aulas não presenciais) que mal começaram e já se mostram um fracasso. Mas eles comemoram o “sucesso” desse sistema, pois, as escolas fazendo o jogo do governo pressionam estudantes, pais e professores, fazem o possível e o impossível para tentar atender as exigências dos núcleos de educação e desse modo, contribuindo para o “sucesso” do governo que depois dirá que tudo deu certo! Mas nós sabemos que não, e a sensação é de completa impotência diante de tudo isso, vendo nossos estudantes engolirem essa proposta, sem poder fazer nada e sabendo de todas as suas dificuldades e todos os problemas que já enfrentam.

Não bastasse a pressão que sofremos nas escolas, também estou no papel de aluna. O mestrado sendo realizado também por meio de aulas *on-line*. Você consegue pensar os diferentes problemas que aparecem? É *internet* que cai, trava e fica lenta. Não consigo ouvir o professor, ou o colega, ou falar. É toda a “adequação” que precisa ser feita na casa, na rotina, para conseguir acompanhar. Aqui em casa, por exemplo, precisamos comprar uma outra

escrivaninha, abrir um espaço em um quartinho e criar um cantinho para meu esposo estudar lá e eu em outro canto. Mas aqui conseguimos fazer isso, e quem não tem essas condições?

E sabe, Duda, as vezes a vontade é de pedir para parar tudo isso. Se eu pudesse pararia, pois, quem consegue estudar ou trabalhar sentindo medo de perder uma pessoa tão amada na sua família?

Tem dias que dá tanto medo, tanta saudade, tanto ódio, é um turbilhão de sentimentos que não dá para controlar, não dá para entender ou explicar. São os medos pelas pessoas que amamos, pelas pessoas de todo o mundo que estão sendo empurradas para a morte. É a saudade da mãe, do pai, dos irmãos, do sobrinho, dos amigos. É o ódio dos governantes, a revolta diante de tanta maldade, tanta falta de respeito e de amor com o ser humano.

Espero com todas as minhas forças, por dias melhores. Eu sei que aí as coisas estão mais tranquilas, tenho acompanhado as notícias. Mas, escreva para mim, me conte como você está se sentindo.

Aguardo ansiosa por uma carta sua, Duda. Mil abraços e beijos e até breve.

Sua amiga, Maíra.

## **Momentos melhores**

Escrevi a carta acima para participar de uma atividade proposta pelo professor de História do Ensino de História no PROFHISTÓRIA da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Quase 12 meses depois dessa carta, ainda estamos passando por um momento terrível. Quando escrevi a primeira carta, acreditava e esperava que em poucos meses tudo teria melhorado. Não sabia que na verdade as coisas ainda iriam piorar, e muito!

Meus sentimentos continuam sendo de medo, revolta, insegurança, tristeza, mas com muita esperança de que dias melhores logo chegarão. Contudo, ainda estamos perdendo pessoas queridas, pais de estudantes, familiares. Há uma mistura entre o desejo de retornar as aulas e o medo. Medo por mim, por meus estudantes, meu esposo. A cada notícia de que iremos retornar de forma presencial em meio ao aumento descontrolado de casos na cidade, os sentimentos se confundem. Depois de mais de 1 ano de pandemia, parece que ainda estamos bem longe de sentar-se no chão da sala em roda com as crianças, de chegar na fila, na entrada da aula e quase ser derrubada pelos abraços, beijos e crianças correndo. Não sei quando vou ver e abraçar meus pais, meus irmãos, meu sobrinho e minha sobrinha que ainda não pude conhecer.

Desejo que as propostas iniciais dessa pesquisa possam ser realizadas ainda esse ano com as crianças, que possamos fazer o percurso pela cidade, visitar o museu, a praça. Que no próximo fragmento desse memorial, daqui alguns meses, seja possível escrever sobre momentos melhores!

Campo Mourão, 20 de maio de 2021.

## **Do curso de História ao mestrado: o professor nunca para de aprender**

Sempre gostei de História, era a matéria que tirava notas mais altas. A professora de História era a minha preferida no Ensino Médio. O único problema é que a História para mim era o decorar datas, acontecimentos históricos. Nunca entendi o sentido de estudar a História até chegar na faculdade. Inclusive, quando comecei o curso, foi um espanto descobrir que não era o mais importante saber a data dos acontecimentos históricos. O curso de História não foi a primeira escolha, já que eu não poderia ir para Maringá (PR) ou outra cidade mais distante, precisava ficar em Campo Mourão, pois era onde meus irmãos moravam e poderia ficar com eles. Optei por Pedagogia. Fiz o curso com entusiasmo, mas não era minha paixão, nem sequer quis tentar mestrado na área. Depois de 2 anos da conclusão do curso de Pedagogia, decidi prestar o vestibular para História. Passei. Foram 4 anos de curso. Tempos muito difíceis, conciliando o trabalho na escola, 1 especialização, 2 iniciações científicas, residência pedagógica, todas as leituras, trabalhos e estágios. Vida de professora e aluna. Mas finalmente consegui o curso que tanto queria. Nesses anos de faculdade eu já me planejava para fazer o mestrado, pensei em diferentes temas e projetos de pesquisa, mas não conseguia decidir qual caminho escolher.

Foi no último ano que fiquei entre o mestrado de História Pública (UNESPAR) ou o PROFHISTÓRIA (UNESPAR). Foi uma escolha difícil, precisava decidir entre um mestrado acadêmico e um profissional, os 2 muito atraentes. O desejo por melhorar minha prática, o meu fazer professora e o tema a ser escolhido falaram mais alto. Não me arrependi. Ao cursar as disciplinas do programa, aprendi tanto sobre educação, ensino de história e repensei toda minha prática até aqui. Pude perceber muitos erros, mas também muita coisa boa que já fiz. O mestrado está me ajudando a refazer minhas concepções sobre ensino e a tecer novos caminhos. Todas as leituras, aulas e falas dos professores, dos colegas, sem dúvidas não só contribuíram para ressignificar a minha prática na sala de aula, mas me mudaram como pessoa, na maneira de ver e entender o mundo. Apesar da distância, das disciplinas realizadas de forma *on-line* e do

impacto da pandemia em nossas vidas, o mestrado seguiu até aqui e pude concluir que a educação e o ensino realmente melhoram as pessoas. Seguirei nesse processo de me constituir professora, já que o professor nunca para de aprender.

## **Infância 1**

Morei no sítio até os 17 anos, só saí de lá quando comecei a fazer faculdade e precisava morar na cidade onde faria o curso e começaria a trabalhar. A casa onde passei a infância ficava bem longe da cidade e era rodeada de todo tipo de árvores, tinha: pé de ameixa; de cereja; de poncã; de laranja; mexerica; abacate; manga; fruta não faltava, mas também tinham outras árvores como: Ipê; Araucárias; e Pinho. Alguns metros abaixo da casa tinha um rio, não muito largo, nem fundo. Era perfeito para crianças, foi onde eu e meus irmão aprendemos a nadar. Em dias de muito calor, terminávamos os afazeres do sítio e íamos todos para o rio, até a mãe. Depois que voltávamos para casa, ela fazia um café com bolinho frito de massa de pão. Parece que sinto o cheiro do café sendo preparado por ela.

Do lado da nossa casa tinha um córrego que nascia de uma reserva de mata na parte de cima do sítio e corria para o rio. Tinha represa que não tinha peixe, mas tinha muito sapo. Em alguns pontos do sítio havia muitas pedrinhas de cristal, de diferentes tamanhos e formas. Me divertia colecionando as pedrinhas, sempre buscando alguma diferente em forma ou cor para aumentar a coleção. Brincávamos muito ali e minha mãe nunca se importou com a terra, o barro e toda a sujeira que ficávamos.

Hoje, quando penso nessa infância, em como tivemos sorte em ter tudo isso, me faz tanto sentido a frase “[...] acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade [...]” de Manoel de Barros. Tínhamos tudo que precisávamos ali, rio, árvores, córrego, pés de frutas, mata, animais. Tínhamos tempo para brincar, para ajudar os pais, para visitar os vizinhos, e receber visitas. Tínhamos tempo para fazer fogueira em noite de São João, reunir a comunidade, comer pipoca com quentão e ouvir as histórias de assombração que todo mundo tinha para contar. Minha mãe tem muitas histórias assim de quando era criança e morava em uma casa que tinha sido armazém há uns 60 anos. Eram histórias de assombração, de lendas como lobisomem, boitatá, e tudo isso ela jura que viu, não foi ninguém que contou. Durante minha infância os tempos eram difíceis, mas não poderia ter tido infância melhor.

## Infância 2

A saudade que em mim desperta o jogo das letras prova como foi parte integrante de minha infância. O que busco nele na verdade, é ela mesma: a infância por inteiro, tal qual as sabia manipular a mão que empurrava as letras no filete, onde se ordenavam como uma palavra. A mão pode ainda sonhar com essa manipulação, mas nunca mais poderá despertar para realizá-la de fato. Assim, posso sonhar como no passado aprendi a andar. Mas isso de nada adianta. Hoje sei andar; porém, nunca mais poderia tornar a aprendê-lo (BENJAMIN, 1995, p. 105).

Passei toda minha infância e adolescência morando no sítio com minha família. Era um sítio afastado da cidade, no município de Luiziana, no interior do Paraná. Nesse tempo eu sonhava em vir morar na cidade de Campo Mourão com minha vó, achava que era mais legal morar na cidade e gostava muito da minha vó, a dona Flora.

No sítio ajudávamos os pais e depois brincávamos até a noite. Em tempos de calor a diversão era brincar de esconde-esconde até tarde quando a mãe chamava para tomar banho e jantar. Meu irmão mais velho era o arquiteto das travessuras, criava casinha de torrão de terra e grama, de madeira velha, fazia casa até nas árvores, ou de sacas de milho, de soja; inventava telefone sem fio; achava caixa para escorregar nos morros; ensinou todo mundo a nadar no rio; fazia lagoa no córrego que passava ao lado da casa; pista para andar de bicicleta, entre tantas outras invenções, ele aprontava e levava os 3 mais novos juntos nas suas aventuras.

Meus pais são muito humildes. Minha mãe deixou a escola na 4ª série para ajudar na roça. Meu pai na 8ª série, também para trabalhar na lavoura. Se conheceram no município de Roncador (PR) bem jovens. A mãe tinha 16 anos e o pai 20. Logo se casaram e tiveram o primeiro de 4 filhos.

Morei pouco tempo em Roncador. Nos mudamos de lá quando eu iria fazer 4 anos. Lá era muito longe da cidade, quase 20 quilômetros. Não tinha energia elétrica, água encanada, assistência médica, nada disso. Certa vez coloquei fogo na cortina da despensa, com uma vela, enquanto tentava encontrar farinha. Meu pai acha graça ao lembrar que eu saí da despensa e falei bem despreocupada que estava queimando lá dentro, por sorte deu tempo de apagar o fogo. Eles contam que lá era tudo muito difícil e tão distante.

Em Luiziana as coisas melhoraram um pouco, apesar de ser longe da cidade, tinha ônibus escolar e quando a gente precisava ir ao médico, ou fazer compras, podia ir de ônibus. Sempre vivemos da agricultura, da pecuária e da sericicultura, boa parte dos nossos alimentos eram cultivados ali mesmo. Tínhamos os bichinhos de estimação: o bezerro; as galinhas; os

patos; o porco, aqueles que eu e meu irmão mais novo não deixávamos virar refeição e nem serem vendidos. O pai só não deixou ter bode, achava que dava muito trabalho.

Sinto falta daquele lugar. Agora meus pais não vivem mais lá, venderam o sítio há 2 anos. Hoje moro na cidade que tanto queria quando era criança, mas não é a mesma coisa, não tenho mais a vó aqui, algumas tias, tios e primos. Meus pais não vivem juntos e as festas de família nunca mais foram tão boas. Soube que nem as festas juninas com fogueira de São João não são feitas mais. Acho que aquela comunidade está indo embora e o lugar sendo tomado pelas fazendas. As crianças de lá cresceram e foram embora, os mais velhos nos deixaram.

Bom, esses momentos vivem dentro de mim e se “[...] assemelham as sementes de trigo que durante milhares de anos ficaram fechadas hermeticamente nas câmaras das pirâmides e que conservam até hoje suas forças germinativas” (BENJAMIN, 1994, p. 204).

## **A criança professora**

Hoje completei oitenta e cinco anos. O poeta nasceu de treze.

Naquela ocasião escrevi uma carta aos meus pais, que moravam na fazenda,  
contando que eu já decidira o que queria ser no meu futuro.

Que eu não queria ser doutor.

Nem doutor de curar, nem doutor de fazer casa nem doutor de medir terras.

Que eu queria ser fraseador.

(Manoel de Barros)

Desde muito pequena já brincava de escolinha. Já colocava o irmão mais novo para estudar, para assistir as explicações e fazer tarefas. Na escola não era diferente com as amigas, elas gostavam de brincar de desfilar, de pega-pega, mas quando eu podia escolher a brincadeira, era sempre de escolinha, e eu sempre era a professora. Assim, desde muito pequena já havia escolhido a profissão. Como Manoel de Barros diz no poema *Fraseador*, nunca quis ser doutora de nada, queria mesmo era ser professora. O pai e a mãe já achavam bonito, incentivavam, ficavam orgulhosos quando eu contava que seria professora. Sempre tivemos muitas professoras na família, e me inspirava nas tias que desde os 14 ou 15 anos, já ensinavam. A única dúvida foi: “professora de quê?”.

Primeiro escolhi de biologia, mas percebi que não suportava anatomia. Depois escolhi inglês, mas nunca fiz cursos e tive medo de não conseguir. Mais tarde decidi fazer

pedagogia e me dedicar a educação nas séries iniciais. O trabalho com as crianças é muito gratificante. Mas, depois de alguns anos fiz o curso de História, pois foi uma disciplina que sempre gostei muito. Hoje trabalho com as séries iniciais, com a disciplina de História, Ciências e Geografia na alfabetização. Enfim, realizei o sonho daquela menina que brincava de escolinha. Meu pai que sempre diz que tinha o sonho de ver as crianças me chamando de professora, e falar todo orgulhoso que era sua filha, pode realizar-se também e ver as crianças de longe falando: Olha lá, é a professora Maíra.

### **A criança no colo da professora**

Quando brincava de escolinha eu reproduzia os gestos e as falas da professora da 1ª e 2ª série. Não era com gritos, não era com impaciência. Seguia o exemplo da professora tão querida por todos, que era amável, carinhosa, mas não deixava de ser rigorosa, de cobrar as tarefas, de se preocupar com a aprendizagem. A professora que marcou meu processo de alfabetização, foi ela que me ensinou a ler, a escrever, a gostar de livros, foi com ela que aprendi a ler na 1ª série. Mas uma das coisas que mais me marcaram nesse período inicial da idade escolar foram algumas de suas atitudes em relação ao meu medo, a saudade da mãe, ao desejo de ir para casa logo e não voltar mais. Era tudo muito estranho para mim, nunca tinha frequentado a escola e não tinha amiguinhas. Como morava no sítio que era afastado de outras casas, não conhecia muitas pessoas. Então nos primeiros dias minha mãe tinha que me deixar chorando na porta da sala. A forma que essa professora encontrou para me acalmar foi dar parte da sua aula comigo no colo. É uma das coisas que mais me marcou, toda a sua paciência, o acolhimento, me mostrando que não precisava ter medo da escola.

Quando ela precisou mudar de escola, ficamos muito tristes, mas a forma como ela nos ensinou, nos acolheu, ficou marcada em todos os seus estudantes. Ela já não está mais entre nós, mas a sua ternura, o que ela nos ensinou, a forma como fez a diferença na vida de tantas crianças deixará suas marcas impressas sempre “[...] como a mão do oleiro na argila do vaso” (BENJAMIN, 1994, p. 205).



## **Nosso tempo de criança era diferente dos adultos**

O rio que fazia volta atrás de nossa casa era a imagem de um vidro mole que fazia volta atrás de casa.

Passou um homem depois e disse: Essa volta que o rio faz por trás de sua casa se chama enseada.

Não era mais a imagem de uma cobra de vidro que fazia volta atrás de casa.

Era uma enseada.

Acho que o nome empobreceu a imagem.

(Manoel de Barros)

As primeiras séries eu e meus 3 irmãos fizemos em uma escola rural, depois fomos para o colégio da cidade. Eram 7 quilômetros no ônibus empoeirado. A escola rural ficava perto de casa, logo eu e meu irmão mais novo já sabíamos voltar sozinhos. Ao voltar, desviávamos por um caminho mais curto, passava pelo rio e aproveitávamos para comer amora, catar pinhão quando era época. As vezes a gente lembrava de alguma estória que a mãe contava de assombração, de mãe d'ouro, lobisomem e nos desesperávamos para sair do rio cercado de árvores. Hoje eu entendo por que ela contava essas estórias, era para ver se a gente voltava para casa logo, já que demorávamos tanto nesse percurso. Nós não tínhamos pressa, nosso tempo de criança era diferente do tempo dos adultos, cheios de afazeres. A gente queria mesmo era fazer todo o caminho pelo rio, pulando de pedra em pedra, até chegar na parte de baixo da nossa casa.

### **Não dava mais para ser criança?!**

Quando fui para a 5ª série no colégio da cidade senti muita falta da escola rural, no colégio da cidade a gente não podia brincar mais, brincar era coisa de criança. Com o passar do tempo fomos nos acostumando. No recreio, era só lanchar e ficar esperando o sinal tocar para voltar para as salas. Era bem chato. Certa vez fui ao banheiro antes do sinal tocar e quando cheguei na sala, já estava lá o professor de matemática. Ele não me deixou entrar. Cheguei aos prantos na sala da orientadora que me acompanhou até a sala novamente. O professor riu muito, mas eu continuei o resto da aula chorando, envergonhada. Eu realmente não gostei de estudar no colégio da cidade.

Enfim, essa transição na vida escolar das crianças não é muito simples. Tenho muitas lembranças dos estranhamentos que tive ao mudar de uma escola para outra, as várias disciplinas, vários professores, não brincar mais no recreio nem fazer o caminho do rio que eu tanto gostava. Acho que o que mudou mesmo foi perceber que não dava mais para ser criança. Por que não dava mais para ser criança?

## **Alfabetizar é ensinar a criança a ver o mundo**

Sempre gostei de estudar, me dedicava muito, tirava boas notas, adorava Geografia, História e Biologia. Quando chegou a hora de escolher o que fazer no vestibular, optei por Pedagogia, pois o curso de História ainda não existia na universidade em que estudei. Enquanto realizei o curso já trabalhava na área fazendo estágios remunerado pela prefeitura, depois em escolas particulares. Tudo isso contribuiu para ajudar a gostar cada vez mais da educação, de ensinar e das crianças.

No mesmo ano em que concluí o curso de pedagogia (2014) passei em um concurso da rede municipal para as séries iniciais e comecei a trabalhar com crianças de 5 a 9 anos. Meu maior medo ao assumir o concurso era já no início ter que trabalhar com uma turma de 1º ano. Antes de ir para a distribuição de aula só desejava que não fosse 1º ano. Eu não estava me sentindo preparada para alfabetização inicial. Como as coisas nem sempre são do jeito que queremos, quando chegou minha vez de escolher só havia 1º ano. Precisei enfrentar o medo e estudar muito para uma responsabilidade que eu acredito ser tão grande, pois alfabetizar não só ensinar que B e A é BA (essa frase tão clichê ainda cabe muito bem). Alfabetizar também é ensinar a ver o mundo.

Ao longo desse processo de aprendizagem (para mim e as crianças) eu descobri um amor pela alfabetização ficando alguns anos no 1º ano trabalhando com Língua portuguesa e Matemática. Há 3 anos precisei passar de série (alguns colegas brincaram dizendo que eu finalmente passei de ano) e atualmente trabalho com as disciplinas de História, Geografia e Ciências, passando por 3º e 4º ano. Entre erros e acertos estou seguindo e acredito que o ensino das crianças é um dos caminhos para melhorarmos o mundo. Não falo nem de transformá-lo, mas pensando que cada ação, cada gesto nosso na educação pode refletir na aprendizagem das crianças, pois como já diz a famosa frase de Paulo Freire “Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo”. Cada marca que deixamos nesse processo é mais uma pessoa que pode buscar um mundo melhor, mais humano.

## As crianças vibram e comemoram com suas aprendizagens

Ele tinha no rosto um sonho de ave extraviada. Falava em língua de ave e de criança.

(Manoel de Barros)

Desde que assumi o concurso na rede municipal de ensino de Campo Mourão, trabalho na mesma escola. Embora já tenha trabalhado em outras escolas quando precisei dobrar a carga horária, nunca saí desse lugar. Na nossa escola temos estudantes de vários bairros de Campo Mourão, a maioria da periferia.

São estudantes carinhosos, espertos, inteligentes, como são as crianças. Gosto muito do trabalho com eles, da comunidade e da escola. Moro no bairro da escola e às vezes vejo as crianças passando, brincando por aqui.

As crianças são curiosas, não têm medo de perguntar, falar e fazer. Se não entendem, perguntam imediatamente. Vibram e comemoram cada coisa nova que aprendem, que entendem, cada coisinha que para eles muitas vezes parece tão difícil, quase impossível, é uma conquista muito grande quando conseguem. Cada criança que aprende a ler é uma alegria, a surpresa deles ao perceber que começaram a ler palavrinhas e quando menos esperam estão lendo textos, escrevendo cartas e histórias. Tudo isso me motiva. Eles valorizam as coisas simples. Uma aula onde dão uma volta na escola, onde veem a escola ou o bairro pelo *Google Earth*, caçam tesouro, é para eles a melhor aula do mundo. Cada turminha que passo o ano todo junto e não poderei acompanhar mais, me aperta o coração ao deixá-los.

Acredito que o trabalho com as crianças é um trabalho coletivo, de partilhas, bonito e sempre cheio de aprendizagens, tanto para o professor como para as crianças. Sei que a forma como trabalho com eles, que ensino e me relaciono será lembrada para sempre. Assim como lembro de minha primeira professora, e tantas outras que me marcaram, eles também se lembrarão, e quero que tenham boas lembranças e aprendizados. Acredito que esse trabalho com a cidade que faremos juntos durante a pesquisa do mestrado, envolvendo as memórias pessoais e afetivas na relação com a cidade será muito significativo para as nossas relações humanas e não será esquecido.

## INTRODUÇÃO

### A CIDADE COMO MOTE DE PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO HISTÓRICO NO ENSINO DE HISTÓRIA

No começo era o verbo.

Só depois é que veio o delírio do verbo.

O delírio do verbo estava no começo, lá onde a criança diz: Eu escuto a cor  
dos passarinhos.

A criança não sabe que o verbo escutar não funciona

para cor,

mas para som.

Então se a criança muda a função de um verbo, ele delira.

E pois.

Em poesia que é voz de poeta, que é a voz de fazer nascimentos –

O verbo tem que pegar delírio.

(Manoel de Barros)

Compartilho uma pesquisa de mestrado realizada no programa PROFHISTÓRIA da UNESPAR (Campo Mourão), que apresenta como objetivo produzir conhecimentos históricos-educacionais<sup>1</sup> tendo como mote de reflexão a cidade.

Importante lembrar que iniciei a pesquisa em março de 2020, um mês antes foi identificado o primeiro caso da COVID-19 no Brasil. Em março de 2020 a transmissão do vírus no país se tornou comunitária e as primeiras medidas de prevenção iniciaram. A principal maneira de proteger-se do vírus e evitar o aumento de casos foi o distanciamento social, por isso até mesmo as escolas fecharam e passamos a trabalhar na forma remota até julho de 2021. Em razão disso, a pesquisa precisou ser modificada, os planos de realizar as caminhadas pela cidade com as crianças foram substituídos, pois o contato com as pessoas e com a cidade tornaram-se impossíveis nesse momento. Dessa maneira, busquei outras possibilidades de estimular as crianças a pensarem sobre as experiências com e na cidade.

As protagonistas dessa tecitura de pesquisa são crianças<sup>2</sup> do 4º ano do Ensino Fundamental I de uma escola da rede municipal de ensino de Campo Mourão, interior do estado do Paraná, onde atuo como docente há 8 anos. Instiguei as crianças a narrarem como elas se relacionam com a cidade e quais as experiências vividas nos espaços coletivos da cidade. Estimulei ainda a rememorem sobre os vínculos sociais que elas têm com a cidade, bem como com quem e com que as crianças brincam e em que espaços e tempos da cidade. Nesse sentido, buscava ampliar a noção espaço-temporal das crianças na e com a cidade. Procurei fomentar a

---

<sup>1</sup> Considero o conceito de saberes escolares e/ou conhecimento escolar como um avanço nas reflexões no campo educacional, mas nesta pesquisa utilizo a expressão conhecimento histórico-educacional. Tal escolha baseia-se nas concepções de Benjamin e de Thompson acerca da produção de conhecimento. “O conceito de saber escolar aponta o caráter ativo e inovador de seu processo de produção; entretanto, o conceito de conhecimento proposto por Thompson” e Walter Benjamin que reconhece esse processo como “[...] dialogal, enfatiza a ideia de que ele se realiza na relação entre dois polos: o subjetivo e o objetivo. Dessa maneira, o conceito de conhecimento histórico-educacional efetua uma crítica direta ao subjetivismo radical, sem desconsiderar seu caráter criativo e original. A escolha se dá por acreditar que essa expressão amplia as potencialidades da produção de conhecimentos, quando também inseridos no contexto educacional” (CORRÊA, 2011, p. 47). No grupo de estudos que participo, Odisseia, coordenado por minha orientadora, temos defendido essa concepção em diálogo com os autores que oferecem caminhos para a reflexão e outros grupos de pesquisa: Kairós, Pameduc, Rastros, Gepec e Mosaicos.

<sup>2</sup> Para a assinatura do Termo de Livre Consentimento, entrei em contato com os responsáveis das crianças explicando a necessidade da assinatura, permitindo que todas as tecituras, bem como fotos, relatos orais, narrativas, pudessem ser utilizadas na pesquisa e expostas de forma virtual. Além disso, os responsáveis permitiram a utilização dos nomes das crianças, dispensando pseudônimos, o que considero muito importante, porque a criança pode se colocar como sujeito ativo na pesquisa, realçando a sua identidade. Para a assinatura, alguns foram até a escola, outros assinaram em casa quando as crianças levaram. O modelo do termo utilizado encontra-se no anexo 1.

(re) elaboração de sentidos das crianças na relação com a cidade e com as diferentes culturas que constituem as tramas urbanas.

Para isso, trabalhamos com as memórias em práticas de rememoração benjaminiana e produzimos narrativas orais, escritas e visuais sobre às experiências vividas pelas crianças na interface com a cidade. Tal exercício foi potencializado através das relações das crianças com: fotografias de acervo público (museu); objetos históricos; obras literárias; documentos de acervos familiares (fotografias); documentários e jornais.

Constituem-se como fontes documentais da presente pesquisa: as produções das narrativas das crianças (escritas, iconografias e audiovisuais); documentário disponibilizado pelo museu da cidade e jornais da cidade.

Acredito que trabalhar com rememoração no ensino de história permitiu as crianças se posicionarem não enquanto “público/multidão”, mas como pessoas na sua inteireza humana, inseridas, com as suas diferenças na trama social, sendo capazes de rearticular dimensões espaço-temporais frente aos desafios das questões socialmente vivas no presente (GALZERANI, 1998; 2008).

É nos anos iniciais que as crianças entre 09 e 10 anos começam a estudar as noções de tempo e espaço, primeiramente, pensando o tempo presente e a realidade local em que eles vivem. Para a historiadora Selva Guimarães Fonseca (2006) é fundamental trabalhar de forma que a criança compreenda que o local e o cotidiano constituem o seu viver.

Para Prado (1999) as pessoas:

Ocupam e têm um lugar em um ou vários espaços. O lugar que ocupamos não é só nosso e nem o é eternamente, ele é dividido com outras pessoas. Pela própria dinâmica da vida, o lugar que hoje ocupamos se modifica e pode vir a ser ocupado pelo outro. Portanto, o conhecimento e a compreensão do lugar que ocupamos no espaço dão-nos elementos para nos conscientizarmos sobre nossas relações sociais; o papel que desempenhamos, auxiliando-nos a refletir a nossa dimensão social e temporal (PRADO, 1999 *apud* SALVATO, 2004, p. 20).

Nesse sentido, durante o modo de produção de conhecimento histórico-educacional instiguei as crianças a compreenderem a cidade como um espaço de conflitos, manifestações de diferentes culturas, atravessada por múltiplas temporalidades e sensibilidades (GAY, 1988; THOMPSON, 1988; BENJAMIN, 2007).

Preocupe-me durante as atividades educativas, que as crianças entendessem que o espaço urbano é constituído pela pluralidade de culturas, histórias e memórias, visto que sem esse reconhecimento é complicado para um cidadão (criança), construir laços identitários com a comunidade local, ter o sentimento de pertencimento, conceber a existência de um mundo

comum, entre si e as demais pessoas com as quais convivem. A criança que não se reconhece na cidade, no seu local, poderá sentir um forte desenraizamento cultural e dificuldades para compreender o passado e as experiências coletivas. Sabemos que apagar, silenciar ou ocultar as múltiplas temporalidades, memórias e histórias, significa aniquilar a pluralidade cultural das tramas urbanas (PAIM; GUIMARÃES, 2012; GALZERANI, 2002). Compreendo que, uma “[...] cidade precisa ser reconhecida, contemplada e esteticamente fruída por sua população” (GALZERANI, 2002, p. 7).

Esse trabalho com as crianças na relação com a cidade vem sendo motivado há alguns anos por inúmeros fatores. As primeiras inquietações referem-se a História Local do município de Campo Mourão. Quando eu estava cursando, ainda o 2º ano do curso de História (2017), desenvolvi uma pesquisa de Iniciação Científica voltada para as narrativas locais da colonização de Campo Mourão, onde foi possível fazer um levantamento das obras que se dedicavam a História Local e percebi que alguns grupos não foram lembrados nas tramas urbanas. Os povos indígenas, por exemplo, que viveram aqui como os *Kaingangue*, a historiografia local prevalecente, apagou/silenciou tais memórias. Na maioria das vezes, a população indígena local é lembrada apenas como o grupo que precisava ser amansado e/ou pacificado para que os colonizadores pudessem se estabelecer na região. A história desse povo, a origem, a cultura, a língua, nada disso é contada. Outros grupos que migraram para a região como nordestinos, afrodescendentes, também são excluídos como sujeitos construtores da cidade.

É neste período que comecei a me questionar: por que essa narrativa ressaltava determinados grupos locais e deixava de contar sobre outros tão importantes para a constituição de Campo Mourão?

Deste modo percebi que a história de Campo Mourão não se difere muito da história contada nos demais municípios do interior do estado do Paraná, que sempre destacam a presença de determinados grupos sociais, indivíduos da elite ou políticos em detrimento de outros. Nessa história são evidenciados como pioneiros apenas algumas famílias, sendo essas consideradas as responsáveis pela colonização. Enquanto isso, desconsideram a presença dos povos indígenas que viviam na região antes da chegada dos colonizadores, bem como não existe indícios da presença da população afrodescendente no local. Portanto, é uma história oficial contada sob a lógica do progresso, do desenvolvimento e da modernização (BENJAMIN, 1994).

A cidade de Campo Mourão surgiu com os ideais da modernidade (a promessa do progresso). Esses anseios eram disseminados por meio dos discursos oficiais e materializados em notícias de jornais, panfletos, propagandas comerciais acerca da venda de terras, com vistas a seduzir as pessoas para morar nesse local. As narrativas que foram propagadas sobre a cidade

de Campo Mourão confirmaram, desde o início da sua colonização, a ideologia dominante e as representações “positivas” de harmonia e progresso, contribuindo na construção de uma única memória ou a construção de uma única história, e esse é o perigo, como nos lembra Chimamanda Nzogi Adichie.<sup>3</sup>

É perceptível, ainda, uma história oficial de Campo Mourão construída ausente de conflitos e tensões (THOMPSON, 1981). Atualmente, quem caminha pela cidade perceberá a presença das memórias pioneiras em vários espaços públicos, memórias de alguns grupos privilegiados da população e o silenciamento de memórias plurais. Ao tratar sobre as migrações para a região oeste e norte do Paraná, Gonzalez (2012) destaca, que aquelas famílias vindas da região nordeste do país, e que foram chamados de *nortistas*<sup>4</sup>, embora estivessem ali presentes como trabalhadores, foram classificados enquanto *outros*, e desapareceram dos relatos históricos. Já os *sulistas*, tiveram a honra de ser lembrados como pioneiros.

Para o autor:

Os relatos históricos da região de Campo Mourão e região (materializado inclusive no patrimônio histórico e Cultural erigido na cidade, através de bustos, monumentos, avenidas, museus e festividades oficiais), se não chegaram a apagar por completo a presença destes migrantes, diminuíram ao máximo sua participação na história da cidade, tratando-os como meros coadjuvantes na constituição da feição urbana da sociedade regional (GONZALEZ, 2012, p. 10).

Tudo isso já me incomodava e ficou ainda mais nítido causando estranhamento quando participei de uma atividade educativa no museu em uma disciplina de História Cultural, ministrada pela minha orientadora. Nessa visita, ao ouvir a responsável pelo espaço museológico falar sobre os objetos, a história do museu e exibir um vídeo da década de 1960 exaltando os pioneiros, os ex-prefeitos e suas famílias, fiquei me perguntando sobre outros sujeitos que não são lembrados naquele espaço. Pensei na minha família, por exemplo, que vive aqui há décadas, nas famílias dos estudantes, nos povos indígenas que já viviam aqui antes da invasão de terras, os povos afro-brasileiros que não são lembrados no museu e nem mesmo na

---

3 Disponível em: TED o perigo de uma história única Chimamanda Adichie - dublado em português. Dublado por Márcia Morelli. Direção de dublagem: Christiano Torreão. (S.l.:s.n), 2014. 1 Vídeo (18 min. 46s.). Publicado pelo canal Christiano Torreão. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qDovHZVdyVQ>. Acesso em: 1 Ago 2021. Ou na versão impressa no formato livro ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

<sup>4</sup> Na terminologia local [...] o elemento humano que caracterizava a frente de expansão cafeeira, que se deslocava pelo norte do Paraná em direção ao rio Paraná e Piquiri, oriundo fundamental de Minas Gerais, São Paulo e do nordeste brasileiro, produto de uma miscigenação já secular entre o português, índio e o negro africano, recebia também uma denominação genérica (WACHOWICZ, 1982, p. 174).



cidade na contemporaneidade, ao contrário, a população local contribui para silenciar as memórias dos povos indígenas na localidade e inclusive junto com as políticas públicas contribuem para expulsá-los da cidade.

Em 2018, aproveitando o momento em que o grupo indígena *Kaingangue* retornou para sua aldeia para as comemorações do dia do índio, a prefeitura de Campo Mourão promoveu uma “limpeza” do espaço e retirou as árvores que eram utilizadas para montar as barracas. Tal atitude demonstrou que a ação da prefeitura prejudicou o retorno do grupo para aquele local, pois não tinham mais onde instalar suas “moradias”. Em 2021, o grupo voltou a ser atacado, pois diante da proposta de instalação de um terreno de passagem no jardim Araucária, os moradores do bairro e das redondezas fizeram abaixo-assinado para impedir que os indígenas ficassem naquele local, alegando que a presença dos indígenas traria desvalorização imobiliária, insegurança e prejuízo ao espaço que é de preservação ambiental. Essa notícia foi disseminada por vários jornais locais da cidade e ainda hoje, os povos indígenas continuam lutando pelo direito de se estabelecer na cidade. Nesse sentido questiono: um passado que não passa? Um passado que ainda se faz presente. Lembrando que essa realidade local não está desarticulada de questões que também acontecem em várias regiões do Brasil, agravadas ainda mais pelas políticas públicas federais em um tempo sombrio. Indignada com essa situação, lembro do filósofo Walter Benjamin: “Todos os que até hoje venceram participam do cortejo triunfal em que os dominadores de hoje espezinham os corpos dos que estão prostrados no chão” (1994, p. 225).

Por isso, ao escolher fazer o Mestrado Profissional, procurei problematizar tudo isso em um espaço onde é possível realizar esse trabalho de forma dialógica, coletiva e interativa com as crianças, trazendo memórias plurais da cidade de Campo Mourão. Assim, o Mestrado Profissional trouxe a oportunidade de debater esse tema com os estudantes, buscando construir juntos um trabalho que possa compreender a cidade, abarcando as diferentes memórias e histórias. Cabe a nós professores-historiadores<sup>5</sup> no ensino de história “[...] captar a configuração em que sua própria época entrou em contato com uma época anterior [...]” e arrancar “[...] pelos ares o *continuum* da história [...]” e “[...] escovar a história a contrapelo” (BENJAMIN, 1994).

---

<sup>5</sup> Quando menciono professor-historiador pretendo romper com a dicotomização que ainda existe nesse campo. Entendo professor-historiador em diálogo com a professora Maria Carolina Galzerani, que compreende os professores como pesquisadores, como produtores de conhecimento, em contínuo processo de formação, na relação com suas pesquisas e práticas educacionais. Assim, nos opomos a ideia de que professores da universidade é que produzem conhecimento, enquanto professores da educação básica, aplicam, numa mera transposição didática. Ambos fazem parte de um “[...] processo inacabado onde o outro é constitutivo” (GALZERANI, 2004).

Acredito que com essa pesquisa poderei despertar as centelhas da esperança sabendo “[...] que os mortos não estarão em segurança se o inimigo vencer. E esse inimigo não tem cessado de vencer” (BENJAMIN, 1994, p. 232). Vejamos que muitos livros didáticos regionais ainda seguem endossando, as memórias dos grupos dominantes na construção de estados e das cidades e silenciando as memórias plurais. Assim como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) não prioriza as singularidades locais, as dimensões espaço-temporais dos sujeitos, as culturas dos povos indígenas e afro-brasileiras. Ainda que seu discurso histórico apresente essa proposta, ao estudar os conteúdos para serem trabalhados durante o ano letivo, a visão ainda é limitada e simplificadora da diversidade cultural e da realidade social. Como nos lembram os historiadores Arnaldo Pinto Junior; João Batista Gonçalves Bueno; e Maria de Fatima Guimarães (2016, p. 78) ao tratar da BNCC questionam: “[...] quando vamos estudar a nossa história? [...]” Destacam que a “[...] nossa história é tão importante quanto as outras [...]” e convidam-nos no ensino de história, a “[...] construção coletiva de uma história de todos, sem distinções, hierarquizações e preconceitos”.

Portanto, motivada por todas essas inquietações e na busca de subsídios para a fundamentação de novas análises e abordagens capazes de abrir brechas reflexivas para construir produções dissonantes em relação às visões cristalizadas da cidade, busco no diálogo com os estudantes romper com uma visão homogênea da história local, que ainda perpetua uma memória nacional e/ou de alguns grupos sociais dominantes. Acredito que o ensino de história na interface com a cidade possibilitará as crianças ressignificarem a sua inserção histórico e social e se perceberem como sujeitos ativos e portadores de uma cidadania participativa e emancipadora (GALZERANI, 2010).

É fundamental um ensino de história que contemple as diferenças regionais e locais, partindo do que as crianças conhecem, daquilo que é “[...] peculiar de cada local, possibilitando virem à tona os diferentes sujeitos com suas experiências, seus valores, crenças, seu modo de vida, enfim, com sua cultura” (PAIM; PICOLLI, 2007, p. 113). É importante abordar o cotidiano da criança, da sua família, as memórias da sua localidade, estabelecer relações com a história global, partindo, de fato, do que ela conhece, da sua realidade (PAIM; PICOLLI, 2007; GALZERANI, 1996; FONSECA, 2006). Considero que o estudo da história local, a cidade, o bairro em que a criança vive, são temáticas importantes para a formação do sujeito.

Mais do que isso, produzir conhecimento histórico-educacional com as crianças e trazer à tona outras memórias, histórias e a construção de narrativas plurais, rompe com os silenciamentos das memórias de grande parte da população local e acolhe os diferentes grupos sociais que constituíram e constituem a cidade. Para isso, segui as pistas da historiadora Maria

Silvia Hadler (2015) debruçando o olhar no próprio espaço da cidade, possibilitando as crianças se “[...] perceberem como sujeitos mais ativos, protagonistas de sua história e da história do seu tempo” (HADLER, 2015, p. 230).

O aporte teórico-metodológico escolhido para essa pesquisa tem como referencial principal o filósofo Walter Benjamin, devido as contribuições para estudos sobre os efeitos do avanço da modernidade na percepção espaço-temporal das pessoas, cidades, memórias e histórias (BENJAMIN, 1994).

Para colocar em ação essa pesquisa, durante o processo de produção de conhecimento histórico-educacional com as crianças, construímos 6 tecituras, produzidas com os estudantes durante as aulas remotas.

Na 1ª tecitura - *Fragmentos de memória*<sup>6</sup>, produzimos fragmentos de memórias sobre a infância das crianças buscando conhecer com quem e como as crianças brincam e que tempos e espaços na cidade.

Na 2ª tecitura - *As experiências das crianças na cidade*,<sup>7</sup> convidei as crianças a narrarem como se relacionam com a cidade, os lugares que mais gostam e as relações sociais coletivas nos espaços públicos e que compartilhassem um lugar que gostariam muito de conhecer, com o objetivo de estimular as crianças a ressignificar as relações sociais com os diferentes espaços.

Na 3ª tecitura - *Os lugares afetivos das crianças*<sup>8</sup>, os estudantes produziram um desenho do lugar que mais gostavam na cidade. Com essa produção construímos conhecimento com as crianças pela descoberta de experiências de pertencimento à cidade e ao mesmo tempo, foi articulado os lugares das experiências individuais aos espaços coletivos da cidade.

Na 4ª tecitura - *A história maior e menor em Campo Mourão*<sup>9</sup>, assistimos ao vídeo “Assim nasce uma cidade” que traz uma visão única de construção da cidade de Campo Mourão. Nessa proposta, problematizamos essa história de perspectiva homogênea, eurocêntrica, a ausência dos povos indígenas e africanos nas tramas urbanas e buscamos outras memórias, histórias e lugares em Campo Mourão que abarcassem toda a população.

Durante a 5ª tecitura - *Minha história na cidade de Campo Mourão*<sup>10</sup>, refletimos sobre outras pessoas e famílias que construíram Campo Mourão, as nossas famílias e suas histórias e por fim, dialogamos sobre o que é a cidade, onde cada um escreveu o que acredita que é uma

---

<sup>6</sup> Apêndice 2.

<sup>7</sup> Apêndice 3.

<sup>8</sup> Apêndice 4.

<sup>9</sup> Apêndice 5.

<sup>10</sup> Apêndice 6.

cidade e produziram narrativas contando a sua história de vida em Campo Mourão. Aqui desenvolvemos a noção de sujeito histórico e de pertencimento ao local em que vivem.

Na 6ª tecitura - *As relações com os objetos são encharcadas de vida*<sup>11</sup>, realizamos uma prática educativa trabalhando com os objetos pessoais das crianças, lembrando que eles são portadores de histórias. Articulamos a relação dos objetos com a nossa história, a nossa família e o local onde vivemos, buscando perceber as questões sociais envoltas a esse objeto e como elas se conectam com as diferentes histórias e passamos a entrecruzar com as experiências de outros sujeitos, tempos e espaços.

Em todas as tecituras, as crianças foram convidadas a construírem narrativas orais, escritas, visuais e audiovisuais que foram entregues durante as aulas. Posteriormente, após ler, reler e rememorar as aulas com as crianças, no diálogo com essas narrativas e as minhas experiências subjetivas, aquilo que mais me tocou, sensibilizou e saltou do *continuum* da história, produzi diversas mônadas. Os títulos foram criados por mim, e outros retirados do fragmento de memória de cada uma, para potencializar a leitura. Ao elaborar as mônadas procurei flagrar a força da experiência vivida de cada criança em pequenos cristais.

O filósofo Walter Benjamin nos oferece um aporte teórico-metodológico desviante com as mônadas, pois elas trazem nos seus fragmentos de memórias, experiências carregadas de centelhas de sentidos. A mônada configura-se uma imagem da realidade em miniatura, a partir de um ponto de vista sobre o mundo e, ao mesmo tempo, o mundo sob um ponto de vista. Assim, é nos detalhes menores das narrativas das crianças que é possível enxergar o todo social (BENJAMIN, 2007; PAIM, LUÍS, 2020). Não se trata de autobiografia porque a memória individual encontra-se com o coletivo.

A filósofa Jeanne Marie Gagnebin, uma das estudiosas e interlocutoras de Walter Benjamin no Brasil, entende que na mônada o “[...] ‘eu’ que nelas se diz não fala somente para se lembrar de si, mas também porque deve ceder lugar a algo outro que não a si mesmo” (GAGNEBIN, 2013, p. 82).

Nesse sentido, é possível capturar na mônada as relações sociais presentes na sociedade, assim como Benjamin, em sua obra *Infância em Berlim*, construída em mônadas, o filósofo traz o seu olhar de criança com a cidade, na visão do adulto sobre os problemas sociais a sua volta. Assim, não é uma imagem de si, mas da relação com a sociedade em que ele é constituído e o constitui, nesse sentido, são imagens que assumem a dimensão política (GAGNEBIN, 2013).

---

<sup>11</sup> Apêndice 7.

As mônadas remetem a imagem das estrelas, que ao juntá-las, se complementam e formam uma constelação (BENJAMIN, 1994).

São imagens muitas vezes repletas de pluralidades, carregadas de sensibilidades, onde podemos flagrar “[...] minúsculos fragmentos de experiências vividas que podem ser lidos na sua singularidade, com a potencialidade de estabelecer relações entre as especificidades” (FRANÇA, 2015, p. 106). Elas revelam uma singularidade das experiências das crianças articuladas com a cultura mais ampla.

O professor-historiador Fabio Vedovatto (2021, p. 79) em seus movimentos reflexivos sobre a mônada ressalta que ela “[...] configura elementos de uma experiência única, uma ideia de não repetição. A existência única possibilita perceber, sentir e manifestar de forma ‘autêntica’ e particular a essência daquilo que é narrado das experiências imersas na coletividade”.

Em diálogo com a professora-historiadora Nara Rubia de Carvalho Cunha (2016) a mônada permanece aberta a novos encontros e sentidos. Assim, cada leitor (a) ao se encontrar com esses fragmentos de memórias reelabora sentidos diferentes, a partir da sua experiência de vida. As leituras das mônadas permitem compreender as realidades sociais das crianças, enxergá-las como produtoras de conhecimento, conhecer as sobras da historiografia tradicional, romper com a hierarquia dos saberes e trazer à tona memórias plurais, de modo que possamos enxergar o todo social. Na mônada não buscamos encontrar o eu, o outro, ou o passado, presente e futuro, mas sim as relações existentes entre sujeitos e temporalidades, entre individual e coletivo.

Assim, ao optar pela metodologia de construção de mônadas, nos desprendemos da forma que utiliza a fala dos sujeitos, suas memórias, suas narrativas como fontes, que tentam interpretá-las, analisá-las, longe disso, dialogo com as crianças e não sobre as crianças. É uma pesquisa que conversa com elas, constrói conhecimento histórico-educacional com elas, e o aporte monadológico nos dá essa possibilidade de abertura.

Nessa pesquisa, as memórias das crianças, suas narrativas e desenhos são lidas como mônadas e são potentes de fala, de voz, de expressões, de visões de mundo que as cercam. Em suas mônadas é possível perceber uma cidade plural, diversa, com aqueles sujeitos que a História Local não mencionou, mas que no olhar atento das crianças, foram lembrados.

Deste modo, a partir das lembranças das crianças ao longo dessa pesquisa, produzi mônadas, percebendo que as suas falas, seus escritos, já eram prenes de potencialidades, de relações com o outro. As mônadas aqui, são como pequenas peças que foram dispostas no decorrer do texto por mim, cada peça traz em si muitos significados, traz a visão do todo, e reflete as relações das crianças com a cidade, com a história e a memória. Nessas peças,

vislumbro relações outras e a cada vez que me debruço a leitura delas, novas centelhas de sentidos saltam e me proporcionam novas leituras. Por isso a mônada não é uma fonte e não deve ser tomada como objeto de análise, pois, ela não traz uma verdade única, um sentido único, e ao desvelar a mônada, percebemos que ela é repleta de possibilidades de leitura do mundo das crianças.

Ao mergulhar nas mônadas produzidas aqui, o leitor (a) notará que não é o sujeito que se torna evidente, mas o coletivo, não é o cotidiano individual, mas o da comunidade, não foram repetições de histórias já contadas, mas histórias que haviam sido varridas, ditas não importantes. Nas mônadas, não temos a necessidade de falar por elas, pois elas se colocam por si só, como a força de um relâmpago (GALZERANI, 2002). Saltam nas mônadas dessa pesquisa as relações de consumo, os sujeitos que vivem menosprezados pela sociedade, a importância de lugares onde as relações coletivas acontecem na cidade de Campo Mourão, as brincadeiras, as experiências vividas em espaços públicos, as práticas socioculturais.

Nas mônadas, portanto, enxergamos um conjunto de fragmentos que trazem a cidade de Campo Mourão, com seus diferentes sujeitos, tempos e espaços. Ao entrar em contato com cada mônada, vemos as relações, os costumes das crianças que contam sobre seus passeios no bosque, na praça, enxergamos uma relação que é comum do coletivo; ao flagrar nas mônadas os objetos afetivos das crianças, vejo a importância da tradição, das experiências vividas, já defendidas por Benjamin. Contudo, essas são leituras monadológicas dessa pesquisadora, ela não é fechada, ela é aberta a novos sentidos, cada um ao entrar em contato com elas, poderá lê-las e ser tocado por elas de diferentes maneiras. Assim, na mônada é possível flagrar o todo social, mas cada leitor (a), movido por suas sensibilidades, se encontrará de formas diferentes. E acredito que as mônadas como miniaturas de significados nessa pesquisa podem instigar o leitor (a), ao entrar em contato com essas centelhas de sentidos, a refletir sobre uma educação mais colaborativa e dialógica, conhecer as crianças e compreendê-las como produtora de conhecimento.

A historiadora Maria Carolina Bovério Galzerani nos ajudou a compreender a mônada como miniaturas carregadas de sentidos que trazem junto de si inúmeras possibilidades de leituras das práticas socioculturais dos sujeitos, em que é possível flagrar o particular e o universal. Ela se dedicou a aprofundar os estudos sobre as mônadas benjaminianas no grupo do Kairós, no Centro de Memória e no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC), ambos na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Orientou teses de doutorado e dissertações de mestrado inspiradas no aporte teórico-metodológico monadológico.

Em nosso grupo de estudos Odisseia, coordenado pela minha orientadora, aprofundamos as reflexões com o filósofo Walter Benjamin como possibilidade de trabalhar

com memórias em uma perspectiva a contrapelo das tendências prevaletentes da modernidade, entrecruzando sensibilidades e racionalidades e somos instigados, a construir uma escrita desviante enveredando pela produção de mônadas. Outros grupos de pesquisas que dialogamos também tem acolhido o aporte metodológico das mônadas, como o grupo do Patrimônio, Memória e Educação (PAMEDUC) liderado pelo professor-historiador Elison Paim na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que orienta várias pesquisas de mestrado e doutorado escritas em imagens monadológicas. O grupo de estudo Mosaicos da professora Nara Rubia de Carvalho Cunha da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) tem trabalhado com seus orientandos nessa perspectiva. No grupo do GEPEC, na UNICAMP, a historiadora-professora Adriana Carvalho Koyama, vem produzindo com seus orientandos de mestrado pesquisas com a produção de mônadas, assim como os professores e historiadores Guilherme do Val Toledo Prado e Arnaldo Pinto Junior. O grupo Rastros, da Universidade de São Francisco, coordenado pela historiadora-professora Maria de Fátima Guimarães, orientou algumas dissertações ancoradas na perspectiva monadológica.

Temos encontrado no aporte-teórico das mônadas um modo de produzir conhecimento “[...] muito diferentes dos fragmentos concebidos em moldes positivistas” (GALZERANI, 2013, p. 86).

Além do aporte teórico-metodológico da mônada, trabalhamos com a acepção de memória, história, narrativa, tempo, espaço, sujeito, experiência e mônada desse filósofo que rompe com a perspectiva historiográfica positivista, historicista, aquela que defende a objetividade, ou tem pretensões de tornar-se imparcial a relação do sujeito com o tema de pesquisa no ato de produção de conhecimento histórico-educacional.

Benjamin nos convida a perceber-se como:

Sujeito historicamente situado, mas não sitiado. Ele o incentiva a construir com o que tem, atento ao que tem, é e constituiu, como sujeito da cultura e não apenas herdeiro de um legado. O apelo é para um trabalho a contrapelo das tendências no interior das sensibilidades modernas, não necessariamente negando as potencialidades que a modernidade apresenta, mas buscando ou construindo brechas que fomentem outros sentidos da produção de conhecimento (CUNHA, 2016, p. 66).

Nessa produção de conhecimento histórico-educacional com as crianças não buscamos uma verdade absoluta, nem mesmo se basear apenas na razão, mas entrecruzamos com as sensibilidades (GAY, 1988), o diálogo com diferentes temporalidades (presente/passado/futuro) e visões de mundo relativas à cidade.

No ensino de história, o “objeto” de estudo é um sujeito que fala, tem sentimentos, visões de mundo e experiência para contar. Estamos falando aqui de um conhecimento que acolhe as experiências numa noção alargada, pois abarca a própria vida das crianças (THOMPSON, 1981; BENJAMIN, 1994).

Assim, não defendemos um modo de produção de conhecimento que não considera a afetividade, as utopias, as paixões, as (in) completudes do ser humano (KRAMER, 1992; GALZERANI, 2008). Benjamin não se prende a ideia de verdade absoluta “[...] para que a verdade seja representada em sua unidade e em sua singularidade, a coerência dedutiva da ciência, exaustiva e sem lacunas, não é de nenhum modo necessária” (BENJAMIN, 1984, p. 55). O filósofo distancia-se, portanto, da forma como as ciências “duras” produzem conhecimento (pautada em uma lógica de um sistema explicativo e objetivo). Benjamin questiona os “[...] limites rígidos da racionalidade técnica, preconizando um tipo de conhecimento que inclui as paixões e as utopias indispensáveis à vida, sem as quais não há humanidade possível” (SOUZA, 2009, p. 187).

Seguindo as pegadas benjaminianas, compreendemos que no ato de produção de conhecimento histórico- educacional o diálogo se dá na relação entre pessoas inteiras (crianças), produtoras de racionalidades, sensibilidades, de dimensão (in) consciente, no entrecruzamento de diferentes temporalidades e espacialidades. Envolve um percurso teórico-metodológico desviante

Sinal Secreto. Transmite-se oralmente uma frase de Schuler. Todo conhecimento, disse ele, deve conter um mínimo de contra-senso, como os antigos padrões de tapete ou de frisos ornamentais, onde sempre se pode descobrir, nalgum ponto, um desvio insignificante de seu curso normal. Em outras palavras: decisivo não é o prosseguimento de conhecimento em conhecimento, mas o salto que se dá em cada um deles. É a marca imperceptível da autenticidade que os distingue de todos os objetos em série fabricados segundo um padrão (BENJAMIN, 1994, p. 264).

No percurso das reflexões de Benjamin, é possível que a história produzida pelas crianças em forma de narrativas, dialogue com as reflexões historiográficas, e deste modo, suspenda com o processo de hierarquização de conhecimentos (GALZERANI, 2008). É importante destacar, que não se trata de uma dicotomização de conhecimentos (acadêmicos e escolares), mas uma produção que se encontra com diferentes saberes (professores, crianças, comunidade, mídias) na interface com a cidade.

Ao afastar-se da noção da racionalidade técnica, distancio, portanto, da noção da razão como uma técnica, ou como um meio para atingir determinados fins, onde, por exemplo, o



professor detém o conhecimento e/ou aplica conteúdos na sala de aula e mantém uma situação hierárquica em relação ao estudante.

Ao assumir uma perspectiva que se afasta da racionalidade técnica, considero que o saber da criança não é desqualificado, ela é produtora de conhecimentos históricos-educacionais e portadora de sensibilidades (CHERVERL, 1990).

A presente pesquisa buscou construir rupturas nas práticas educativas que historicamente têm prevalecido no ensino de história na interface com a cidade, escolhendo o diálogo entre diferentes saberes-históriográficos, escolares (docentes e discentes), populares, pedagógicos relativos à cidade de Campo Mourão. Tal prática só foi possível porque, ao longo da pesquisa, a inspiração dos textos benjaminianos constituiu o fio condutor das tecituras metodológicas colocadas em ação.

Para organizar essa pesquisa, a composição apresentada inclui *um memorial de formação*, onde é possível perceber o encontro dessa pesquisadora com a História, a pesquisa e as crianças. Em seguida, a Introdução com as propostas dessa tecitura e os 3 capítulos que se encontram da seguinte forma:

O primeiro capítulo, “*Tecendo diálogos com o aporte teórico-metodológico da pesquisa no Ensino de História*”, costura um debate com alguns dos principais autores que fundamentam e sustentam as discussões e o desenvolvimento da pesquisa. Teço a imagem da criança benjaminiana como produtora de conhecimentos históricos-educacionais. No outro fio, alinhavo as noções sobre memória, história e tempo que defendo no ensino de história no contexto da modernidade capitalista. Nessa trama, busco um ensino de história dialógico e criativo.

No segundo momento “*As crianças produtoras de conhecimentos histórico-educacionais no ensino de História*” apresento o lugar da trama (escola) da pesquisa e as crianças narradoras das experiências, como a tecitura foi sendo bordada, trazendo alguns pequenos cristais monadológicos. Não esquecendo de entretecer com a história da cidade de Campo Mourão.

Em “*Os fios, as cores e os pontos da tecitura construída no ensino de História com as crianças*”, trago a composição das tecituras em mônadas em um diálogo com a pesquisadora e o referencial teórico-metodológico.

Convido o leitor (a) a conhecer o debate teórico e metodológico da pesquisa e refletir sobre a potencialidade de um ensino de história dialógico, criativo e autoral.

## CAPÍTULO 1

### TECENDO DIÁLOGOS COM O APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA NO ENSINO DE HISTÓRIA

#### FAÇO DE CONTA

Não tenho brinquedos antigos, mas gosto de inventar  
brinquedos com caixa de papelão, faço de conta que é  
um avião e espada de papelão. [...]

(estudante Luiz, 2021)

#### IMAGINO

[...]  
adoro pegar um galho de árvore e rasgar a alça da sacola  
e juntar os dois, imagino uma menina, daí saio andando  
por aí, brincando.

(estudante Larissa, 2021)

#### 1.1 A CRIANÇA COMO PRODUTORA DE CONHECIMENTO NO ENSINO DE HISTÓRIA

Início esse diálogo convidando caro (a) leitor (a) a buscar correspondência<sup>12</sup> com as mônadas<sup>13</sup> **Faço de Conta** e **Imagino**, dos estudantes Luiz de 9 anos de idade e da Larissa de 10 anos, que nos incitam a enxergar a criança como produtora de conhecimento. Lembrei logo de Walter Benjamin, que em sua obra *Infância em Berlim por volta de 1900*, na mônada *Canteiro de obra*, amplia as noções de criança, infância e brincadeiras. A criança é capaz de ressignificar suas experiências vividas e produzir culturas e histórias.

---

<sup>12</sup> É um conceito benjaminiano que remete a ideia de encontro entre nossas experiências do presente e outras experiências, de outros sujeitos, situados em outros tempos e espaços; um encontro com outros passados, outras gerações, outras memórias e histórias. Buscar correspondências é reconhecer “[...] uma relação comum de configuração” (GAGNEBIN, 2005, p. 97).

<sup>13</sup> Esses fragmentos de memórias foram expressos nas narrativas escritas da primeira tecitura construídas com as crianças.

[...] as crianças... sentem-se irresistivelmente atraídas pelos destroços que surgem da construção, do trabalho no jardim ou em casa, da atividade do alfaiate ou do marceneiro. Nestes restos que sobram elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e só para elas. Nestes restos elas estão menos empenhadas em imitar as obras dos adultos do que em estabelecer entre os mais diferentes materiais, por meio daquilo que criam em suas brincadeiras, uma nova e incoerente relação. Com isso, as crianças formam seu próprio mundo das coisas, mundo pequeno inserido em um maior (BENJAMIN, 1995, p. 18-19).

As crianças se interessam desde um pedaço de madeira sem uso em uma marcenaria, a um papel abandonado no quintal. Tudo isso pode se transformar em algo espetacular na mente inventiva da criança, uma simples caixa de papelão, logo se transforma em casa, em castelo, em carro, em avião e até mesmo em espada como nos conta o estudante Luiz. A criança recria os objetos, reconstrói com os destroços, refaz a partir das ruínas seus brinquedos e atribui sentidos e significados. Ela produz cultura do lixo da história, daquilo que foi desprezado, que não tem mais utilidade pelo mundo dos adultos.

Essa é a imagem de criança que acredito no ensino de história e que tem me acompanhado no trabalho com as crianças dessa pesquisa, aquela produtora de conhecimentos históricos-educacionais. Essa concepção tem encontrado subsídio teórico-metodológico no pensamento de Walter Benjamin. Apresento esse autor para compreendê-lo enraizado no tempo, no espaço e nas relações sociais.

Walter Benjamin é um filósofo, crítico literário, poeta e tradutor. Nasceu em Berlim em 15 de julho de 1892. Judeu, filho de família de comerciantes e banqueiros, teve uma infância abastada, recebeu “boa” educação e pode dedicar-se aos estudos até o período em que sua família entrou em crise com a República de Weimar. Após concluir sua tese de doutorado, enfrentou problemas na Universidade de Frankfurt, no que diz respeito ao seu modo de produzir conhecimento, muito distante dos modelos cartesianos predominantes na época. Logo passou por uma série de problemas financeiros, dependendo de uma bolsa concedida pelo Instituto de Pesquisa Social (futura Escola de Frankfurt) e principalmente de seus diretores, Horkheimer e Adorno. Escreveu artigos e ensaios como: *A Paris do Segundo Império na obra de Baudelaire*, muito criticado pelo Instituto, precisando reescrever para conseguir publicar com o nome de: *Alguns temas da obra de Baudelaire*; além do texto: *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade* que também teve que ser reformulado para ser publicado na revista do Instituto (GAGNEBIN, 2018).

Em agosto de 1939, já vivendo exilado na França, Benjamin e todos os judeus alemães tiveram de se entregar. Foram levados para um “campo de trabalho voluntário”. A saúde de

Benjamin se agravou ainda mais com problemas no coração e pela malária, além de todo o sofrimento causado por viver no período entre 2 grandes guerras e ser vítima de perseguição do nazismo. Benjamin só foi liberado em novembro após a ajuda de alguns amigos franceses.

Após retornar a Paris, escreve a tese: *Sobre o conceito de História*. Devido ao frio e falta de condições para aquecer o lugar onde morava, passa a maior parte do tempo acamado enquanto aguardava o visto para os Estados Unidos. Chegou a pedir ajuda de Horkheimer para conseguir uma vaga em uma universidade americana, o que lhe facilitaria o visto, contudo, precisou fugir para o sul da França antes da resposta devido a chegada das tropas nazistas. Ao conseguir um visto de emergência para o EUA, Benjamin precisaria chegar primeiro a Espanha e esse caminho só era possível a pé. Benjamin e outro grupo de refugiados conseguem chegar até a fronteira em 26 de setembro de 1940, porém recebem a informação de que não seria mais possível atravessar e que teriam que retornar. Apenas poderiam passar a noite no posto da fronteira. Em meio a todo esse cenário, Benjamin consome os tabletes de morfina que carregava e morre ao amanhecer. Os demais colegas que estavam no grupo conseguem atravessar a fronteira (GAGNEBIN, 2018).

Os últimos anos de vida de Benjamin foram anos de perseguição política e de dificuldades financeiras. Ao lermos sua obra, é importante compreender que por ser um filósofo contemporâneo, alemão e judeu, que viveu entre a virada do século XIX para o século XX, Walter Benjamin tem muito a dizer sobre as transformações radicais que ocorreram na Europa nesse período, em especial dentro da Alemanha que constituía o regime totalitário do nazismo, do qual ele foi vítima.

Benjamin traz em suas obras inúmeras discussões que envolvem: a História; modernidade; progresso; linguagem; infância; memória; tempo; cultura; e cidade. No que diz respeito as suas discussões sobre infância e imagem de criança, serão as ferramentas teórico-metodológicas para essa pesquisa, especialmente para compreender a aceção de criança como produtora de conhecimentos no ensino de história. Deste modo, vou tecer a imagem de criança no diálogo com Walter Benjamin e como aproximo minhas leituras dessa imagem de criança portadora de saber.

O filósofo Walter Benjamin discordava das concepções existentes sobre as crianças até o século XIX, as quais a concebiam como inferior e subordinada ao adulto, um ser não inteligente e sem linguagem. Segundo Benjamin (2017, p. 98): “[...] até o século XIX adentro o bebê era inteiramente desconhecido enquanto ser inteligente e, por outro lado, o adulto constituía para o educador o ideal a cuja semelhança ele pretendia formar a criança”. Até mesmo

a palavra infância, de *in-fans*, do latim, representa aquele que não fala, nesse sentido entende-se a concepção que se tinha da criança como um ser sem linguagem (KRAMER, 2009, p. 13).

Benjamin traz em vários de seus textos discussões sobre a importância da linguagem e da infância. Não se pode deixar de considerar que ele não entendia a história como linear, e por isso, não trata do homem como aquele que faz parte de um processo de evolução, em que há diferentes fases, onde ele aprende a expressar sentimentos por meio de gestos, depois aprende a falar, a andar e chega a ser um adulto. Benjamin considerava a totalidade desses processos e a construção coletiva, o homem sempre se constituindo enquanto sujeito e a infância não deve ser entendida como um momento menos importante que os outros (CORSINO, 2009).

Para Benjamin, a infância não é o ponto zero da existência humana, assim como a velhice não é o ponto final, todos esses momentos são construções que não desaparecem com a morte do indivíduo, mas transcendem e se transformam em uma criação coletiva (SOUZA; PEREIRA, 1998).

É na infância que a criança deixa de apenas dar nomes aos objetos e ao mundo e passa a atribuir sentidos. Em outras palavras, “[...] a infância é o momento em que a linguagem humana emerge como significação, pois é na fala da criança que acontece a passagem do signo linguístico para a ordem do sentido – da semiótica para a semântica” (SOUZA, 2009, p. 192).

Ao narrar sobre os *Velhos brinquedos*, Benjamin (2017) tece críticas à maneira como as crianças eram vistas e educadas. Compreendidos como homens e mulheres em dimensões reduzidas, utilizando inclusive roupas adultas em tamanhos menores. Por muitos séculos foram inferiorizadas colocadas em um mundo apartado dos adultos. Porém, mais do que isso, segundo o filósofo, “[...] apesar do século XIX trazer mudanças na forma de ver a criança, este século ainda relutava em aceitá-las como pequenos seres humanos” (BENJAMIN, 2017, p. 86).

O Iluminismo, em seu projeto de livrar os homens do mal que representa a ignorância ou o “não-saber” e torná-los senhores do mundo por via da razão, inaugura, num certo sentido, a preocupação com a criança e sua formação. Essa preocupação, porém, embora pioneira, não tinha por objetivo tratar das peculiaridades dessa “etapa” de vida. Ao contrário, olhava-a negando-a, uma vez que o que interessava é que ali estava um pequeno adulto, o homem de amanhã. Nesse momento, portanto, a infância é compreendida como uma fase efêmera, passageira e transitória que precisa ser apressada (SOUZA, PEREIRA, 1998, p. 29).

Deste modo, aquilo que era destinado a criança era escolhido pelo adulto, e tudo aquilo considerado como infantil fazia parte deste mundo. Foram mundos divididos, onde a criança

era protegida de tudo que o adulto considerava impróprio para aquela idade. Temas comuns no cotidiano das pessoas não costumavam ser contados às crianças ou discutidos com elas.

Benjamin (1995, p. 89-90) na mônada *Notícia de uma morte* em Infância em Berlim por volta de 1900 (1985) conta que seu pai ao falar da morte de um primo, não lhe revela o motivo, sendo que a causa de fato, o filósofo só vai descobrir anos mais tarde. Mas a questão que Benjamin destaca é como seu pai evita conversar com ele, uma criança de 5 anos de idade, sobre a doença do primo, poupando-lhe do tema, assim como os adultos costumam fazer com as crianças.

É possível perceber que “[...] era-lhe, ainda, vedado, enquanto criança, olhar além daquilo que lhe fora prescrito pelo mundo dominante dos adultos” (GALZERANI, 2002, p. 58). Ele percebia muitas coisas que buscavam escamotear do mundo em que vivia como;

A presença humana dos empregados de sua casa - em relação aos quais aproximava-se, muitas vezes, mais do que dos seus próprios pais. Percebia mendigos, prostitutas, ladrões imaginários, assaltando a casa paterna, numa tentativa flagrante de tentar abalar, pelo menos simbolicamente, a onipotência do seu progenitor (GALZERANI, 2002, p. 58).

No seu texto *Livros infantis velhos e esquecidos*, Benjamin constrói algumas críticas a maneira como os livros infantis foram construídos nos últimos séculos, de modo que se tornaram muito infantilizados. Para Benjamin (2017, P. 55): “[...] a criança exige do adulto uma representação clara e compreensível, mas não infantil”. Nesse caso, não há necessidade de o adulto procurar formas infantilizadas de se comunicar com a criança, ou de criar brinquedos, livros e objetos direcionados a estes de forma a simplificar ou traduzir as coisas.

O filósofo entende que é muito ocioso gastar o tempo, como se tem feito desde o Iluminismo, com tantos pedagogos (a quem Benjamin tece suas críticas relativas ao modelo de educação) dedicando-se a criar livros ilustrados, brinquedos e histórias que sejam capazes de atrair as crianças.

Nesse sentido, Benjamin “[...] rechaça grande parte das acepções ainda hoje dominantes no universo educacional - acepções estas existentes desde Platão, as quais atravessam a pedagogia cristã, com Santo Agostinho, e chegam até os nossos dias, via racionalismo cartesiano” (GALZERANI, 2002, p. 55).

As crianças não estão preocupadas com as exigências dos adultos, das pedagogias tradicionais prevalecentes na contemporaneidade, pois subvertem a ordem, “[...] não há dúvidas que brincar significa sempre libertação” (BENJAMIN, 2017, p. 85). É nesse ato de brincar que

a criança produz cultura, onde ela dá significados as coisas que inventa, mas também ressignifica outros, reelabora novos sentidos.

De um lado, o fato apresenta-se da seguinte forma: nada é mais adequado à criança do que irmanar em suas construções os materiais mais heterogêneos – pedras, plastinina, madeira, papel. Por outro lado, ninguém é mais casto em relação aos materiais do que as crianças: um simples pedacinho de madeira, uma pinha ou uma pedrinha reúnem na solidez, no monolitismo de sua matéria, uma exuberância das mais diferentes figuras. E ao imaginar para crianças bonecas de bétula ou de palha, um berço de vidro ou navios de estanho, os adultos estão na verdade interpretando a seu modo a sensibilidade infantil (BENJAMIN, 2017, p. 92).

A criança transforma o seu mundo, tornando-o diferente daquele que o adulto e o professor (a) tentam lhe impor, são com os restos, os detritos que não servem mais no mundo adulto, com os objetos inutilizados e com toda a sua potencialidade inventiva a criança é capaz de subverter a ordem dos adultos e fugir das suas regras. A partir do seu olhar, e não daqueles adultos que a cercam, ela pode criar, imaginar, inventar e produzir também a cultura e deixar suas marcas no mundo, pois “[...] as crianças formam o seu próprio mundo de coisas, um pequeno mundo inserido no grande” (BENJAMIN, 2017, p. 58). A criança é, portanto, produtora de conhecimentos, de cultura, de história, e sempre subvertendo a ordem natural imposta pelos adultos, com sua própria maneira de ver e entender o mundo (BENJAMIN, 2017; KRAMER, 2009).

Durante a brincadeira, a criança tem a possibilidade de retirar os objetos de uma função reificada, que ganha ubiquidade nas sociedades de consumo. Agindo sobre aqueles objetos no ato de brincar, a criança imprime-lhes um novo significado, o que contribui para afirmar o lugar de quem produz cultura (CABRAL, 2009, p. 254).

A partir da ideia de criança inventiva, que subverte a ordem, também podemos pensar a criança como profanadora, um conceito utilizado pelos pedagogos belgas Jan Masschelain e Maarten Simons (2014, p. 19) que entendem que:

Um tempo e lugar profanos, mas também as coisas profanas, referem-se a algo que é desligado do uso habitual, não mais sagrado ou ocupado por um significado específico, e, portanto, algo no mundo que é, ao mesmo tempo, acessível a todos e sujeito à (re) apropriação de significado. É algo, nesse sentido geral (não religioso), que foi corrompido ou expropriado; em outras palavras, algo que se tornou público. O conhecimento, por exemplo, mas também as habilidades que têm uma função especial na sociedade, são tornados gratuitos e disponíveis para o uso público.

Deste modo, retirando o caráter sagrado das coisas, a criança como profanadora apresenta novos usos e significados. Ela faz dos objetos a sua volta, das palavras, dos próprios brinquedos algo diferente do uso habitual. Assim, aquele conhecimento sobre os objetos, seus usos, ao tornarem-se públicos e chegarem a criança profanadora, são ressignificados.

É possível perceber nas mônadas de *Infância em Berlim por volta de 1900*, Benjamin construindo diferentes sentidos com os objetos que não está relacionado com a sua função, mas reinventando-o.

Nessa obra citada, o filósofo rememora o período em que viveu em Berlim, ainda criança, os lugares da cidade e da casa, os objetos, dos acontecimentos vividos, a partir do olhar de adulto. Ao construir historicamente o perfil da criança que ele foi, entrecruza imagens do seu presente - em 1932 e 1933, com o adulto exilado que vive na cidade de Paris - e de seu passado - em 1900 em Berlim. Nessa produção, ele:

[...] tece relações entre diferentes dimensões espaço-temporais e culturais, para oferecer historicamente um quadro social mais amplo, sem abrir mão da sua própria singularidade. Traz à tona o perfil cultural de uma classe burguesa em relação com outras personagens de outras classes sociais. Produz, pois, uma transformação radical da visão clássica de autobiografia, pois focaliza não apenas lembranças pessoais, mas a vibração de uma memória pessoal e coletiva. Não fala dele apenas. Fala de um nós, na relação com os outros. Rememora a criança que foi articulada a outros personagens. Criança na relação com crianças, com adultos, situados em diferentes categorias sociais. Imbrica, portanto, figuras diversas, espaços diversos e tempos diferentes, numa lógica temporal, nada linear, não etapista, não progressista, que vai do presente ao passado, e do passado ao presente (GALZERANI, 2002, p. 57).

Em *Infância em Berlim* encontramos a mônada *Armários*, e vemos a criança se relacionando com a gaveta da cômoda como um mundo dos sonhos, da fantasia e dos contos de fadas. Uma criança que se distrai e se refugia em um simples par de meias enroladas e que é capaz de imprimir nessa ação tantos significados, que para os adultos muitas vezes não são compreensíveis, mas para a criança é um mundo de refúgios, esconderijos, e de reinvenção de suas experiências. É na gaveta da *Escrivaninha*, ao fundo dela, que a criança encontra também outras fantasias e formas de subverter a ordem dos adultos, às suas proibições. É na gaveta que estão escondidos os livros, tão ansiados pela criança benjaminiana, os de Hoffmann, com suas histórias de eventos sobrenaturais e que são proibidos aos pequenos.

Estes, como o próprio Benjamin (2020, p. 99) diz: “[...] querem evidentemente conhecer tudo. E se os adultos só mostram o lado bem-comportado e correto da vida, elas logo vão querer conhecer o outro lado por si mesmas”. É nesse momento que a criança, curiosa, interessada,



rebelar-se às imposições dos adultos, despertada pela própria proibição e torna-se protagonista da história que o cerca, produzindo conhecimentos na relação com o mundo que a rodeia, com a cultura e tradição. É necessário:

[...] não infantilizar a criança. Criadora de cultura, colecionadora, rastreadora, cada pedra que a criança encontra, cada flor, objeto, pedaço, constitui o início de uma coleção. Implica também desnaturalizar a criança e estabelecer uma relação crítica com a tradição. A criança subverte a ordem e, com seu olhar rebelar outra maneira de enxergar o real. A infância remete a fantasia, à imaginação, à criação, ao sonho coletivo, à história presente, passada e futura (KRAMER, 2009, p. 295).

Acreditando em toda a potencialidade da criança, Benjamin deixa sinais em diversas passagens de sua obra, entre elas as narrativas radiofônicas, destacando o modo como acreditava conversar com as crianças e que os mais variados temas podiam ser debatidos e apresentados aos pequenos. Nas palavras de Benjamin:

Devemos falar a elas sobre impostores e criminosos que desrespeitam as leis para fazer uma fortuna em dólares e, pior, assim conseguem alcançar seus objetivos? Sim, esta é uma questão que deve ser colocada, e eu ficaria com a consciência pesada, se simplesmente chegasse aqui e ficasse contando histórias com tiros de pistolas disparados para todos os lados. Eu preciso dizer algumas palavras a vocês sobre as leis importantes e os grandes propósitos que constituem o pano de fundo das histórias em que os contrabandistas de álcool são os heróis (BENJAMIN, 2020, p. 209).

Benjamin entende que a criança precisa conhecer os temas presentes na sociedade, os problemas socialmente vivos no presente. No programa de rádio *A hora das crianças* realizado de 1929 até 1932, o autor conversava com as crianças sobre uma diversidade de temas, muitos deles considerados polêmicos em sua época. Vários dos textos escritos e utilizados neste programa pelo filósofo foram transformados em livro e contribuem para conhecermos a acepção de criança na perspectiva benjaminiana.

Em um dos textos presentes nessa obra, *A Berlim demoníaca*, ele inicia a narrativa assim: – “Hoje começarei com uma história que me aconteceu quando tinha quatorze anos. Naquela época eu era estudante em um internato” (BENJAMIN, 2020, p. 39). Ele contou as obras de Hoffmann que ouvia no internato, que tratavam de assuntos fantásticos, fantasmagóricos, inexplicáveis e, assombrosos. A maioria das crianças eram proibidas de ler essas produções, por isso, que algumas faziam as leituras escondidas enquanto seus pais não estavam em casa. Embora “[...] hoje em dia isso mudou, há uma grande quantidade de edições acessíveis ao

grande público – e, ao contrário do meu tempo, há cada vez mais pais que não proibem seus filhos de ler Hoffmann” (BENJAMIN, 2020, p. 46).

Ele aborda ainda nas narrativas radiofônicas temáticas ligadas à perseguição, o julgamento e a condenação à fogueira para todos os acusados de bruxaria em um período terrível da humanidade que se iniciou no século XIV. Na narrativa radiofônica *Processos contra bruxas*, Benjamin fala com as crianças sobre um tema absolutamente comum que está presente até mesmo nos contos de fadas, como ele mesmo cita, o de João e Maria. Entretanto, mais do que repetir as histórias e conduzir as crianças para um pensamento que reproduza tais estereótipos, ele problematiza com as crianças como o preconceito, as superstições e os abusos de poderes fizeram tanto mal para a humanidade. Assim, traz para o presente uma discussão tão importante, onde não apenas narra o que aconteceu naquele período de perseguições, mas leva a refletir sobre as relações de poderes, a maldade e o preconceito que por diversas vezes, levaram o ser humano a cometer tantos atos de barbáries (BENJAMIN, 2020).

Uma outra narrativa radiofônica que trata sobre os diferentes problemas sociais é seu texto sobre *A Bastilha, a antiga prisão nacional da França*. Nessa narrativa para as crianças, o filósofo destaca quem eram os prisioneiros da Bastilha, como eram julgados e como viviam naquele espaço. Evidencia que as condições de tratamento para cada prisioneiro dependiam muito do lugar que ele ocupava na sociedade, sendo muito bem cuidado, possuindo inúmeras regalias, caso fosse um príncipe, ou um membro da nobreza, e passando por terríveis dificuldades se fosse uma pessoa sem posses. O que o filósofo destaca sobre esse lugar é que se tratava de uma ferramenta de poder, de um local em que o Estado prendia, de forma autoritária, pessoas que julgava oferecer riscos a sua segurança, desde o mais simples escritor a alguém acusado de conspiração.

Todas essas coisas mostram o quanto a Bastilha era uma ferramenta do poder, e o quanto ela não era um instrumento do direito. Os homens são capazes de suportar a crueldade e a severidade, se perceberem que por trás delas está uma ideia, a ideia de que o rigor não é apenas o reverso do comodismo dos poderosos. A tomada da Bastilha não representa apenas uma mudança na história do Estado francês, mas na história da vida humana sob o Estado de direito (BENJAMIN, 2020, p. 169).

Assim, Benjamin reflete com as crianças sobre as relações de poderes e as classes sociais, evidenciando como sempre houve na sociedade o uso de poderes políticos e de riquezas para realizar suas ações. A discussão de temas como esses são importantes, não para contar fatos, mas para ser discutidos com as crianças pensando nas questões do seu presente. Aproveitando

aqui para pensar: que presente é esse que estamos vivendo em plena pandemia e diante de descasos do governo federal e de ideias autoritárias? Parece que estou lendo Benjamin narrar o período pós Primeira Guerra Mundial, a ascensão do Nazismo. Um regime totalitário em que o uso do poder e da força se fizeram presentes, e já eram utilizados para perseguições aos judeus, ciganos, homossexuais, comunistas, e tantos outros que foram vítimas desse regime. Quando penso sobre isso, logo, lembro o que estamos vivendo em nosso país, quando escutamos vários discursos dos políticos que estão no poder que utilizam da força, da coação e do poder para subjugar: povos quilombolas; populações indígenas; mulheres; comunidade LGBTQIA+; crianças; entre outros, que aqui constituem essa nação brasileira.

Os textos de Benjamin já expressam a preocupação<sup>14</sup> com esses problemas e destacam a importância que o filósofo atribuía às questões sociais, como as perseguições motivadas por preconceito a culturas, povos e costumes diferentes, e as pessoas que se opunham ao regime ditatorial estabelecido em sua época. É nítido que o passado ainda se faz presente e esses temas sensíveis são fundamentais para serem estudados no ensino de história, inclusive nos anos iniciais.

As narrativas radiofônicas produzidas pelo filósofo são importantes para compreender como Benjamin tratava desses problemas com as crianças, sem poupá-las como muitos ainda faziam, por considerá-las inferiores, ou sem inteligência. O filósofo não desqualifica as crianças, seu conhecimento e sua capacidade de compreender e produzir saberes.

O autor não deixa de tratar de temas polêmicos e cercados de preconceitos ainda em sua época e que perduram até os dias de hoje, mais de 80 anos depois de sua morte. Chama muito a atenção a sua narrativa sobre os ciganos com as crianças que começa assim: “Talvez nenhum de vocês já tenha tido coragem de subir na roda e espiar pela janela de uma caravana de ciganos” (BENJAMIN, 2020, p. 149). Inicia despertando a curiosidade e logo problematiza as acusações que esses povos sofreram, ressaltando que são sem fundamentos e incentivando as crianças a buscarem conhecer mais sobre a cultura e os costumes.

Bem se sabe que os ciganos foram vítimas também das perseguições nazistas, sofrendo com o preconceito e a violência na época em que Benjamin fez essa narrativa radiofônica. Dessa forma, é possível perceber novamente como o filósofo acreditava na importância de apresentar esse tema para as crianças, levando-as a reflexão sobre estereótipos que eram atribuídos injustamente a esses povos. Ele estimulava a reflexão das crianças de modo a desconstruírem

---

14 Benjamin era judeu e essas preocupações se davam também pelas perseguições ao seu povo em uma Alemanha nazista.

esses preconceitos, por exemplo, ao falar que os ciganos eram acusados de roubar crianças, o filósofo rebate ao afirmar que: “[...] já existem tantos truques maldosos que se diz serem praticados pelos ciganos, que não seria necessário acusá-los de algo de que são inocentes” (BENJAMIN, 2020, p. 14). E assim convida as crianças a não terem medo dos ciganos, mas respeitá-los. É importante destacar que eles não são narrados nem como vilões ou vítimas, apenas destacando a diferença cultural.

Ao debater com elas sobre os ciganos, as bruxas ou os presos na Bastilha, Benjamin não está apenas contando histórias, trazendo fatos para distrair as crianças, não se trata de um mero entretenimento. Ele faz toda a sua narração de modo a colocar as crianças diante de temas muito importantes de sua época que envolviam preconceitos, violências, abuso de poder, superstições, crimes, injustiças sociais, buscando junto com as crianças a reflexão e a crítica, de modo a incentivar que seus ouvintes procurassem sempre conhecer mais e pensar criticamente para não reproduzir estereótipos e preconceitos.

Quando penso nessas reflexões propostas pelo filósofo, me pergunto quem são os “ciganos” ou as “bruxas” de nosso tempo? Será que fazemos essas reflexões com nossas crianças no ensino de história? Ou será que estamos reproduzindo os mesmos preconceitos e violências com outras pessoas, outros povos e culturas até mesmo no ensino de história?

Esse exercício pode ser feito ao voltarmos nossos pensamentos a tantos grupos que hoje sofrem e são punidos, perseguidos, acuados, muitos assassinados sem defesa, entre eles, diversas crianças negras e da periferia do nosso país. Muitos países, entre eles o nosso, perseguem, prendem e proíbem, por exemplo, homossexuais. Outros tiram os direitos das mulheres, ou de negros, alguns ainda proíbem a entrada de imigrantes em seu território, arrancam suas crianças, separando-os das famílias. E muitos continuam fechando os olhos diante de tantas barbáries, entre elas a fome, a desigualdade social, as torturas em todos os sentidos, especialmente exacerbado em tempos de pandemia e polarização ideológica.

Benjamin (2020), ao abordar esses temas com as crianças, já se mostrava contrariado com tantas injustiças, mazelas e esforçava-se para provocar nessas crianças o desejo de serem diferentes, de despertarem uma dimensão mais humana, solidária, coletiva e respeitosa na relação com o outro. É buscando debater esses temas com as crianças, considerando-as sujeitos capazes de produzir conhecimento, de produzir cultura, de refletir, de criticar, que percebemos o quanto o autor acreditava nas potencialidades da criança, sem infantilizá-la e desprezá-la (BENJAMIN, 2020; GALZERANI, 2002).

Ele dialogava com as crianças de modo “próximo”, em uma linguagem clara. Benjamin iniciava seus programas como se conhecesse cada criança. Estimulava um pensamento crítico

da realidade para que as crianças pudessem compreender as injustiças sociais, enxergar as pessoas marginalizadas, desconstruir os estereótipos existentes na sociedade da época em relação à alguns grupos sociais, destacava a exploração mercantil, enfatizava as precárias condições de vida dos trabalhadores em fábricas, tratava das figuras invisibilizadas nas tramas urbanas da grande metrópole, entre outros temas, inclusive considerados “tabus” na época.

Ao entrar em contato com a obra de Benjamin “*A Hora das crianças*”, nos 29 textos que a compõe, nas suas conversas no rádio com as crianças, fiquei pensando o quanto são temáticas que dizem respeito ao ensino de história na contemporaneidade. Foi possível perceber que a criança é parte/integrante do povo, da cultura, da classe, etnia, gênero, do lugar em que vivem. Não é possível pensar na sociedade sem a participação das crianças e nem mesmo em acontecimentos históricos que não possam ser pensados juntamente com elas.

A existência de programas de rádio tendo como interlocutor a criança em um momento que essa tecnologia havia surgido apenas há 3 anos na sociedade alemã, dá-nos esperança de pensar possibilidades inventivas e criativas com as crianças no ensino de história, especialmente ao entender que elas não estão apartadas daquilo que as rodeia e nem mesmo das contradições sociais.

Nesse sentido, compreendo a potencialidade desse trabalho com as crianças tendo como mote de reflexão a cidade, estimulando-as a se enxergarem como produtoras de conhecimento para que possam a partir de suas narrativas se reconhecerem pertencentes a uma coletividade e encontrar sentidos compartilhados às suas experiências vividas. Penso que em cada momento é possível criar oportunidades para debatermos com as crianças questões socialmente vivas no presente, entre elas a presença dos indígenas e afro-brasileiros nas tramas urbanas.

Portanto, a imagem de criança sustentada pelo filósofo e por essa pesquisadora é de uma criança criadora de mundos, capaz de criar cultura e de ser cultura. É a criança inteligente, portadora de sensibilidades, de linguagem, de racionalidade e irracionalidade, consciência e inconsciência. É também a criança ainda cheia de coragem para atribuir seus próprios significados ao mundo, aos objetos, aos lugares e aos sonhos. Como afirma Galzerani (2002, p. 58): “[...] assim, as imagens construídas de infância pelo pensador berlinense, são afirmações da sua potencialidade como sujeito da história, a despeito da dominação na qual encontrava-se historicamente inserido”. É uma criança que em seu próprio mundo ouve o adulto e suas palavras, mas não as reproduz com o mesmo sentido do adulto, ela transforma e traz para o seu mundo, assim como fez o menino Benjamin ao ouvir a conversa dos adultos e notar uma palavra que desconhecia. Ao ouvi-la, ele atribui outro significado, usando em seu próprio mundo.

Assim quis o acaso que, certo dia, se falasse em minha presença a respeito de gravuras de cobre. No dia seguinte, colocando-me sob uma cadeira, estiquei para fora a cabeça – a isto chamei de “gravura de cobre”<sup>15</sup>. Mesmo tendo deste modo deturpado a mim e às palavras, não fiz senão o que devia para tomar pés na vida (BENJAMIN, 1995, p. 99).

É essa criança que o adulto não consegue controlar com suas próprias regras e modelos. Larrosa (2003) ao tratar da infância, apresenta uma criança que muito se assemelha com a criança benjaminiana. Essa criança é apresentada como um enigma, não como algo que aparece em nosso meio, mas “outro” porque ela não é a materialização de um projeto, de uma necessidade ou carência “[...] é o outro enquanto outro, não a partir do que colocamos nela” (LARROSA, 2003, p. 187). Esse outro, a criança (seu nascimento) não pode ser algo que podemos antecipar, ao contrário disso, ele suspende nossas certezas

Não é o começo de um processo mais ou menos antecipável, mas uma origem absoluta, um verdadeiro início. Não é o momento em que colocamos a criança em uma relação de continuidade conosco e com o nosso mundo (para que se converta em um de nós e se introduza em nosso mundo), mas o instante da absoluta descontinuidade, da possibilidade enigmática de que algo que não sabemos e que não nos pertence inaugure um novo início. Por isso, o nascimento não é um momento que se possa situar em uma cronologia, mas o que interrompe toda cronologia (LARROSA, 2003, p. 187).

Além disso, na infância a criança nos ensina com sua maneira de não aceitar o nosso saber, não aceitar a nossa tentativa de poder sobre ela, não aceitar nossa hospitalidade, nossas determinações de lugares que construímos para ela no mundo. Assim, nossas medidas de poder, de saber e lugar não cabem à criança, não servem a ela. É essa criança, ou essa infância, esse outro que nos mostram o quanto não sabemos e a “[...] experiência da criança como outro é a atenção à presença enigmática da infância, a esses seres estranhos dos quais nada se sabe e a esses seres selvagens que não entendem nossa língua” (LARROSA, 2003, p.186).

Assim, a criança benjaminiana é criativa, inventiva. É a criança que se relaciona, se comunica, aprende e inventa, cria brincadeiras, brinquedos, histórias, no contato com os lugares, com os objetos e na relação humana, ela cria também cultura e deixa sua marca no mundo. É uma criança atravessada por memórias, histórias, experiências entrecruzadas com a dos outros, um sujeito na sua inteireza humana, ainda não partido pelas fantasmagorias da sociedade capitalista (GALZERANI, 2002).

---

15 Benjamin faz um trocadilho com as palavras *kupferstich* (gravura de cobre) e *kopfverstich* (esticar a cabeça).

Por isso, acredito na produção de conhecimentos históricos-educacionais com as crianças, tecida por uma relação dialógica, coletiva e interativa (THOMPSON, 1981) que possa romper com a hierarquização dos saberes:

[...] questionando e ultrapassando tendências culturais ainda hoje persistentes. Refiro-me ao questionamento do estilhaçamento das relações sociais, à racionalidade instrumental gerando a hierarquização dos saberes, a desqualificação da criança, seja como produtora de conhecimentos, seja como pessoa inteira, portadora de singularidades (GALZERANI, 2002, p. 59).

Acredito na criança como um sujeito capaz de produzir conhecimentos históricos-educacionais na relação com os espaços da cidade, com suas próprias memórias, em práticas de rememoração. Seu conhecimento não deve ser desqualificado, ao contrário disso, é preciso ouvi-la e valorizar seus saberes. Por isso, nesse trabalho, é muito importante perceber as relações que as crianças possuem com a cidade, suas memórias, valorizando seus conhecimentos e seu poder de reelaboração dos sentidos, rompendo com a hierarquização do saber escolar e acadêmico que ainda está muito presente nas instituições de ensino.

É com o olhar subversivo e inventivo das crianças que acreditei ser possível a produção de conhecimentos históricos-educacionais na relação com os espaços da cidade em que vivem. Nesse processo, a criança compartilha esse conhecimento, transformando em uma construção coletiva e produz a sua história, do seu bairro, contribuindo para que se perceba como sujeito histórico e fortaleça o sentimento de pertencimento àquele lugar.

Assim, as crianças ao narrarem a cidade através do seu olhar, de suas sensibilidades, deixam suas marcas, produzem cultura, pois, como afirma Benjamin: “[...] assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso” (BENJAMIN, 1994, p. 05).

O que fica desses conselhos benjaminianos para esse trabalho que assume as crianças como produtoras de conhecimentos históricos-educacionais? Que conselhos podemos extrair para o ensino de história ao pensar o modo de produção de conhecimento histórico benjaminiano?

É possível flagrar brechas para questionarmos o distanciamento que tem prevalecido na contemporaneidade, com o avanço dos modos de produção capitalista na modernidade, entre o sujeito e temática de estudo no ato de produção de conhecimento.

Distanciamento entre nós adultos e as coisas das quais falamos, e que acabamos por idealizar. Desarticulação em relação a nós mesmos, em outros

tantos momentos. Portanto, tal pensador localiza esta capacidade infantil historicamente dada - dele próprio - de não perder a relação com os objetos dos quais falava, e, neste sentido, de não ser tomado completamente pelo sistema capitalista. Como adulto, Benjamin coloca em ação a mesma crítica relativa aos estilhaçamentos entre sujeito e objeto, lançando mão como ensaísta, de uma linguagem narrativa, alegórica, capaz de resguardar as íntimas relações existentes entre as palavras e as coisas, ou, ainda, entre os conhecimentos narrados e as suas “experiências vividas” (GALZERANI, 2002, p. 57).

Benjamin oferece algumas pistas para colocar em ação seu pensamento, apostando no trabalho com as memórias em práticas de rememoração. Acolhemos sua sugestão para trabalharmos no ensino de história com essa concepção de criança, como produtora de conhecimento histórico-educacional ao rememorar as suas experiências vividas na cidade de Campo Mourão.

## 1.2 APRENDER NA CIDADE

Os estudiosos que se debruçam em torno da temática da cidade são muitos, e o assunto têm cada vez mais despertado interesse quando diz respeito ao ensino de história. Muitos pontos chamaram a atenção para o viver urbano como as transformações nas cidades para melhorar a circulação de pessoas e mercadorias, o alargamento das ruas, a criação de galerias, de locais de venda e consumo. Mas, isso tudo impactou nos “padrões” de comportamento, no modo de viver na cidade, especialmente, a partir do século XIX, tornando-a um local de passagem, de transição, de relações impessoais, ou de individualismo, de reserva (SENNET, 1998; CUNHA, 2016). Walter Benjamin dedicou importantes trabalhos a esse tema como: *Passagens; Paris: Capital do século XIX*. Outros estudiosos como: George Simel; Anne Couquelin; Philippe Meirieu; Richard Sennet, também se inspiraram a escrever sobre a vida urbana.

Ao tratar da paisagem urbana moderna, Walter Benjamin a vê como um ser social, historicamente datada e não como uma categoria estática. Vendo as diferentes paisagens urbanas em que viveu, Benjamin as representa como espaço de sociabilidade, de conflitos e transformações, um lugar de circulação de pessoas e objetos. É um espaço ambíguo, cheio de contradições, e muitas vezes oferece “[...] (im) possibilidades do pleno desenvolvimento dos seres humanos, na relação com a cidadania participativa, com a solidariedade social” (GALZERANI, 2010, p. 601). Benjamin percebia nas cidades a exclusão de diferentes atores sociais e que possuíam seus encontros com a cidade dificultados, sem conseguir exercer o direito a este lugar. Ao mesmo tempo em que a cidade oferece diferentes formas de aprendizagem, ela limita, e interdita outros sujeitos. Por isso é importante, na produção de



conhecimentos históricos-educacionais, estimular a relação dos estudantes com esses espaços, buscando ampliar suas experiências na e com a cidade (GALZERANI, 2010).

A cidade pode ser concebida como mote de produção de conhecimentos históricos-educacionais, como afirmam França e Paim (2018), ela é espaço repleto de diferentes memórias, as quais podem se opor as tentativas de homogeneização das práticas culturais. O trabalho com memória na cidade, compreendendo a pluralidade, enfrenta, portanto, aquela proposta de rompimento com a memória homogênea que leva ao desaparecimento de diferentes sujeitos e grupos que habitam a cidade.

A cidade é concebida como um espaço de diversas memórias e histórias; memórias múltiplas que se colocam como contraponto às tendências de homogeneização e uniformização de práticas culturais em uma sociedade regida pela lógica do capital. Mais do que isso, o trabalho com memórias na relação com as cidades é um movimento de resistência aos processos das vivências urbanas que estamos mergulhados e que levam ao desaparecimento das singularidades e especificidades socioculturais que transpassam tal espaço (FRANÇA, PAIM, 2018, p. 52).

Trabalhar a cidade, o local, permite que os estudantes possam se compreender como sujeitos históricos, pois, rompemos com a ideia “[...] ‘fora do solo’ que tende a fazer do professor e dos educandos seres desolados ou ainda ‘des-solado’, sem solo, sem chão, sem lugar de pertencimento [...]” (GALZERANI, 2004, p. 27).

Ao encontro dessa reflexão a professora Déa Fenelon (1999) nos ajuda a pensar que são os habitantes da cidade, pertencentes a ela, a partir das suas relações que constroem a cultura de viver na cidade, modificando não apenas os espaços físicos, mas os modos de viver.

Isto se concretiza, como já se disse, a partir de uma concepção que busca captar e investigar, nas relações sociais entre os moradores da cidade, o entendimento de modos de viver, lutar e trabalhar, se divertir, desenhar, impregnar e constituir, com suas ações, a cultura urbana. Assim agindo esses moradores deixam registrado ou vão imprimindo suas marcas, no decorrer do tempo histórico, alterando, transformando ou conservando não apenas a estrutura física de suas cidades, mas também a maneira como se relacionaram ou constituíram seus modos de vida nesse cotidiano (FENELON, 1999, p. 290).

Considerando esses apontamentos, é necessário que as crianças compreendam que fazem parte desse viver na cidade, de ser cidade, da sua construção, enxergando que não são apenas os pioneiros e suas famílias que construíram e criaram as relações nesse espaço no passado, mas que todos nós, constantemente agimos e imprimimos nossas marcas no viver urbano.

Assim, ao trabalhar com as memórias das crianças na cidade, afastando-se daquela perspectiva que destaca apenas a história dos pioneiros, é possível romper com o desenraizamento provocado no sujeito que não se identifica com aquela história de poucas famílias, que não tem esses relatos de pioneiros na sua família, mas que tem outras histórias e memórias. Com isso, pode ser possível estimular nas crianças sentimentos de coletividade, de iniciativa e de participação coletiva, política, pois, a criança, ou o adulto que possui esse enraizamento com o local, com a sua história, pode vir a tornar-se um sujeito mais participativo “[...] capazes de tomar as ideias, tradições e realizações passadas para reinventá-las em nossas próprias práticas cotidianas” (GUIMARÃES, 2015, p. 95).

A professora Maria de Fátima Guimarães ressalta, que o sujeito enraizado na sua história pode vir a enfrentar as tentativas de “[...] colonização do presente pelo passado” (GUIMARÃES, 2015). No trabalho com as crianças na cidade, destaca-se a importância das suas memórias e histórias e de seus familiares. Compreendendo que as suas memórias são tão importantes quanto a memória hegemônica que é disseminada pela historiografia local, essa criança torna-se um sujeito histórico, e não cede o seu lugar e o espaço da sua memória a outros.

Além disso, é fundamental que ao pensar a cidade como um local de transformações e de contradições sociais, permita-se enxergar que ela é formada por diferentes valores, hábitos, atitudes, comportamentos e crenças, é um lugar de pluralidades e de diferenças (FENELON, 1999).

Para Déa Fenelon (1999), a cidade é uma construção dos homens e, portanto, não pode ser estritamente racional, já que ela é formada também por memória, natureza, cultura, público, privado, passado e futuro. Por isso, a cidade é muito mais do que apenas domínio de poder, ou projetos de ruas, espaços físicos e políticas urbanas.

No mais das vezes nossa percepção da cidade não é integral, mas bastante parcial, fragmentária e envolvida por outras referências. Mas ainda assim “todo cidadão possui numerosas relações com algumas partes de suas cidades e as imagens que dela produz estão impregnadas de memórias e de significações” (FENELON, 1999, p. 291-292).

Deste modo, as cidades oferecem diferentes maneiras de estudá-la, sem, no entanto, concentrar-se nas suas estruturas físicas, mas nas relações sociais presentes em seus espaços e nas formas de aprender na cidade. Uma das estudiosas da área do ensino de história na interface com a cidade é Lana Mara de Castro Siman. A professora-historiadora entende que a cidade “[...] é um texto a ser lido, como também um espaço e tempo que sejam experienciados com sensibilidade e astúcia” (SIMAN, 2013, p. 42). Por isso, o ato de ler a cidade, na sua relação

com presente e passado, demanda sensibilidades auditivas, visuais, táteis, olfativas, sempre observando as minúcias, movidos pela curiosidade do inusitado, do desconhecido, através das camadas do tempo. Essa leitura atenta requer que o leitor não despreze nenhum detalhe, para assim se apropriar dos indícios que o passado lhe traz (SIMAN, 2013).

Do ponto de vista metodológico o grande desafio, portanto, é o de revelar o escondido através de uma arqueologia do texto/tecido sobre o urbano que busca expor o que não se percebe em um território sempre transformado por novas edificações, novos traçados, novos atores sociais e novos usos. Uma arqueologia que pode fazer uso de documentos que secretam rastros e marcas daquilo que não mais se pode ver (SIMAN, 2013, p. 48).

A cidade-texto, segundo Siman (2013) apresenta inúmeras metáforas como cidade-máquina, cidade-selva e cidade educadora. No que diz respeito a relação entre a cidade e educação, mais precisamente a noção de cidade educadora, essa inclui educação formal ou não formal, e é um termo que vem sendo utilizado desde o final do século XX, inclusive como plano de educação em algumas cidades como Barcelona (LOPES, 2007).

A professora-historiadora Fátima Faleiros Lopes (2007) ajudou-me a compreender a noção de cidade educadora, ela desenvolveu sua pesquisa de doutorado trabalhando com Barcelona e Campinas. A autora trabalha com o conceito que foi aprofundado por Jaume Trilla Bernet (1999) e apresenta algumas considerações sobre a temática em diálogo com Bernet. A primeira delas é a de uma cidade que contém educação, ou seja, é um ambiente que possui estrutura pedagógica de educação formal e informal como escolas, museus, zoológicos, eventos e celebrações, todos capazes de promover a educação; a segunda consideração remete a cidade como agente de educação, isto é, um espaço que concentra pessoas, ideias, técnicas e objetos; e a terceira consideração trata-se de perceber a cidade como conteúdo educativo, um local onde as pessoas podem aprender de maneira informal, apenas por ser um cidadão, aprender a localizar-se na cidade, pegar transportes, encontrar estabelecimentos (LOPES, 2007).

Com isso, percebo o potencial do espaço urbano para “educar” e construir sensibilidades urbanas, estimular os sujeitos a se reconhecerem como cidadãos ativos e se identificarem com seu espaço de vivência, construindo laços identitários.

Sonia Regina Miranda e Lana Mara Siman, ao dedicarem seus estudos sobre cidade e ensino de história, ressaltaram que existem diferentes maneiras de aprender na cidade, que não seja apenas através da educação formal, ou partindo dela, mas experimentando a cidade, sem entrar em questões sobre a aprendizagem escolar, mas focando as relações que os sujeitos possuem nos espaços fora da escola, as relações com os lugares, com as pessoas, com as

memórias e as diferentes camadas de tempo presentes na cidade. É no espaço fora da escola que se processam muitas aprendizagens como o compartilhamento de memórias e sentidos que são próprios do urbano e que são possíveis por meio da sociabilidade e de diferentes redes presentes nesse espaço (MIRANDA; SIMAN, 2013, p. 21). “É, portanto, o ‘fora’ que potencializa, nos processos identitários, a constituição do sentido de lugar e, com ele, de pertencimento, embora o ‘fora’ siga, muitas vezes como algo que não tem lugar no currículo” (MIRANDA; SIMAN, 2013, p. 21-22).

É esse “fora” que possui potência suficiente para proporcionar aos estudantes que se reconheçam como sujeitos históricos, nessas relações cotidianas, em situações que muitas vezes podem parecer irrelevantes (MIRANDA; SIMAN, 2013).

Sônia Regina Miranda e Joan Pagés Blanch (2013) apontam a cidade como um território real, onde as pessoas são usuárias de serviços e consumidoras de produtos, mas também é o espaço em que nos deparamos com diferentes alteridades, onde nos colocamos frente ao outro. Além disso, a cidade não é educadora apenas pela sua materialidade, mas:

[...] nos permite conectar, em função das suas diversas camadas temporais que nos são dispostas no presente, modulações distintas dos seus vários tempos. Assim, podemos conectar, pelo olhar sobre o que nos dispõe a cidade – em suas materialidades e práticas visíveis no aqui e agora – diferentes presentes, diferentes passados, presente e passados, passados e futuros, futuros e presentes e diferentes futuros (MIRANDA; PAGÉS, 2013, p. 64).

Além desse aspecto educador da cidade, para Miranda e Siman (2013) a cidade pode ampliar a força dos objetos no estabelecimento dos vínculos, pois ela vai muito além do espaço onde se constituem as relações entre as pessoas e os acontecimentos, ela fornece a nós o suporte espacial que possibilita o surgimento de diferentes memórias. Assim, ao lembrarmos de determinados acontecimentos, temos junto a lembrança do espaço em que esse evento ocorreu, “[...] portanto, a cidade ancora a vida de cada um no tempo presente em sua multiplicidade de percepções simultâneas. Ademais, cidades trazem em si, em cada realidade singular, marcas de experiências passadas, em diversas camadas de tempo que se atravessam” (MIRANDA; SIMAN, 2013, p. 16).

Siman (2013) apresenta uma noção utilizada por Knauss (2006), que defende que as metáforas contribuem para transformar o ver em olhar. Ver e olhar são diferentes, para o autor, o olhar vai além dos sentidos, da percepção, é a partir do olhar que é possível conceber a cidade, ou seja, compreendê-la. Por isso, acredito na cidade pelo olhar das crianças, pois não se trata de simplesmente ver a cidade, mas concebê-la muito além de seus aspectos físicos, um olhar que estimule as experiências sensíveis, as memórias na relação com os lugares e sobre os

lugares, as experiências significativas, todas despertadas nessa relação de interação das crianças.

Diante dos inúmeros estímulos e formas de “educar” as sensibilidades que as cidades oferecem, é importante nos atentarmos para mediações que possam oferecer experiências, significativas no ensino de história. Guimarães (2015) afirma, que a cidade precisa ser buscada e reconhecida de modo que possa ser usufruída pela população, para que assim possam atribuir significados e novas formas de olhar para suas memórias e histórias nessa relação. E por meio do ensino de história é possível, portanto, ensinar e aprender com a cidade, com seus lugares e com as diferentes memórias escondidas nas tramas urbanas.

Em meio aos debates sobre a cidade, aprender na cidade ou ser cidadão, encontramos diferentes formas de pensá-la e de produzir conhecimentos com ela, de valorizar as memórias e até mesmo de se despertar relações mais sensíveis com o outro ou nos tornarmos outro. Francesco Careri (2017), professor e urbanista na cidade de Roma, contribui para pensar sobre a cidade e o caminhar e parar na cidade, destacando como podemos aprender com o simples ato de caminhar pelos diferentes lugares, sem se deixar guiar, mas a deriva. Como nos lembra Benjamin (1995, p. 73): “Saber orientar-se na cidade não significa muito. No entanto, perder-se numa cidade, como alguém se perde numa floresta, requer instrução”.

Em um evento organizado na cidade de São Paulo, Careri (2017) conhece a favela de São Francisco e junto de estudantes, professores e moradores da comunidade, fazem um percurso pelos lugares de São Francisco. O objetivo era chegar à casa de um dos moradores líderes da comunidade e promoverem uma manifestação para reivindicar a construção de um hospital para aquela localidade. Em uma espécie de aula, todos vão junto do professor Careri, e as crianças gritando na frente, “Hospital! Hospital!”, para que as pessoas se inteirassem pelo movimento, e quem sabe, ainda atrair mais pessoas para a caminhada. Nessa passagem Careri deixa-nos uma lição importante:

Quando estamos prontos para começar a andar, fico sabendo que já há alguns dias alguns dos líderes limparam um percurso do mato e da lama que o cobria, para chegar diretamente ao lugar estabelecido. É o primeiro obstáculo que aparece e procuro dizer que nunca se vai diretamente ao objetivo, seria fácil demais. Que o percurso mais breve nunca é o melhor, que há muitas coisas para ver ainda, que perdendo tempo ganha-se espaço (CARERI, 2017, p. 66).

Com o objetivo de facilitar o caminho pela comunidade, alguns dos líderes fizeram uma limpeza, contudo, Careri (2017) entende que nunca se deve ir direto ao objetivo. Para ele, muito se ganha no percurso, muito se conhece. Ao atravessar os diferentes lugares da favela é possível perceber as diversas formas de ser cidade. Se procurar pelo percurso mais fácil, mais rápido,

não se conhece os lugares. Ao acompanhá-lo, as crianças ficaram encantadas por conhecer espaços, como o que chamavam de labirinto. E mesmo que muitos tenham sofrido com os desafios daquele percurso, nas subidas íngremes, nas ruas estreitas, andando muito mais do que esperavam, puderam perceber essa valorosa lição de que “[...] o caminho mais curto nunca é o melhor” (CARERI, 2017, p. 69).

Essa discussão sobre caminhar pela cidade, parar, ou caminhar sem destino fixo nos lembra do personagem benjaminiano do *flâneur*, com “[...] a potência de um olhar contraditoriamente distraído e arguto, contraditoriamente ocioso e ocupado, contraditoriamente incerto e imbuído de intencionalidades” (SIMAN, 2013, p. 50). Assim, o *flâneur*, se dispõe a perder-se na cidade e a ler o que ela lhe oferece, rompendo com a lógica da sociedade atual. É nesse ponto que percebo essa aproximação com as palavras de Careri (2017), pois, a proposta de caminhar na cidade à deriva, sem se importar com o tempo ou com o caminho a ser tomado, é deixar-se surpreender e aprender com o que a cidade lhe oferece. Contudo, para perceber o visível e o invisível, aquilo que nossas sensibilidades foram educadas a não enxergar, é preciso que seja lida com sensibilidade, que o ver seja transformado em olhar (SIMAN, 2013).

Quando tratamos do tema da cidade, das experiências, de relacionar-se com ela, Careri (2017) contribui para que possamos refletir sobre esse caminhar pela cidade. Se buscamos o vínculo e as experiências com a cidade, não podemos simplesmente caminhar por ela, sem parar, buscando sempre o caminho mais rápido, contando o tempo. A experiência vem quando se está na cidade por inteiro. Quando se caminha com pressa, como nos diz Larrosa (2002) nada nos acontece. E para que possamos criar vínculos, ter experiências significativas, ir ao encontro do outro, é preciso ficar à deriva e dar a oportunidade ainda de perder-se na cidade (CARERI, 2017; GALZERANI, 2010; SIMAN, 2008).

Ao discutir essa noção de deriva, Careri (2017), primeiramente explica ser um termo de duplo sentido. O primeiro é o aspecto do navegar sem rumo, de entregar-se ao acaso, com a força dos ventos e da própria correnteza. E o segundo diz respeito a um dispositivo localizado na parte inferior do barco que auxilia para diminuir os desvios do barco, servindo e funcionando para viajar sempre a favor do vento, aproveitando-o.

Assim, a deriva não se impõe e não se contrapõe aos acontecimentos, ela segue o fluxo e muda sempre que o próprio vento muda. Ela deixa acontecer “[...] e, portanto, um território do ‘aqui e agora’, como tantas vezes são os fenômenos urbanos – obtendo potência e secundando a energia do vento, daquela pura força imaterial que, quando para, deixa de existir” (CARERI, 2017, p. 31).

Junto com essa noção de andar ou navegar à deriva, Careri (2017) também utiliza a metáfora da âncora. A âncora como um dispositivo que permite o navegante parar, é, portanto, a possibilidade de parar, esse parar é conhecer o outro, lugares, mas acima de tudo, é permitir-se encontrar com o outro, permitir-se ser estrangeiro e encontrar estrangeiros e saber comunicar-se com o outro. “Quem navega em águas estrangeiras deve ter uma clara visão da modalidade com a qual saudar o Outro, ao ir a seu encontro” (CARERI, 2017, p. 32). Assim, permitir-se estar à deriva não é só navegar sem rumo, mas é encontrar-se com o outro.

É importante navegar junto à costa e observar as paisagens, mas também entender onde descer a âncora, encontrar quem mora naquelas terras, descobrir estratégias para ir ao encontro dele, aprender a cumprimentar. Sem tudo isso, construir objetos e edifícios parece uma ação com fim em si mesma, vazia de significado, incapaz de produzir mito, história, cultura. A arte de ir ao encontro de alguém produz conhecimento recíproco entre as pessoas que se movem em nosso novo mundo e nos ajuda a imaginar, com elas, uma outra maneira de habitá-lo (CARERI, 2017, p. 32).

Dessa forma, ao tratar da cidade, e desse trabalho com as crianças, busco refletir sobre as diferentes possibilidades que encontramos nessa relação. É o encontro com o outro, é a construção de conhecimento de forma recíproca, com as crianças, com a comunidade, é permitir-se ficar à deriva quando se está na cidade e entender que o caminho mais curto nem sempre é o melhor, mas o mais difícil, com obstáculos é que pode nos mostrar as diferentes cidades, a forma como cada um a vê e vive. É também um exercício que se aproxima do caminhar na cidade como um *flâneur*, como Benjamin nos convida. Assim, à deriva, ao lançar âncora, eu também busquei encontrar-me com o outro, com as crianças, comunicar-me e encontrar-me com elas, como uma professora exposta no sentido larrosiano, e produzir conhecimentos históricos-educacionais com as crianças e não sobre as crianças.

A seguir, convido o leitor (a) para voltar-se a leitura do diálogo com a noção de memória benjaminiana a qual oferece os subsídios teórico-metodológico para a pesquisa.

### 1.3 UM CONVITE AO ALARGAMENTO DA ACEPÇÃO DE MEMÓRIA E TEMPO NO ENSINO DE HISTÓRIA

A partir do olhar da criança na cidade de Campo Mourão, no diálogo com poesias, fotografias, objetos, documentários, estimei o exercício da rememoração na perspectiva benjaminiana. Antes de adentrar a discussão sobre memória na concepção benjaminiana, apresento algumas discussões que envolvem o conceito de memória na segunda metade do século XIX.

Tendo como contexto o avanço do capitalismo e o crescimento das cidades na Europa Ocidental nos finais do século XIX, alguns estudiosos da época começaram a se preocupar com o desenraizamento e a perda de referências culturais e tradições. Sigmund Freud, Henri Bergson, Marcel Proust, Pierre Nora e Maurice Halbwachs, Andreas Huyssen, foram alguns dos autores envolvidos nessas discussões (SCHIMIDT, 2006).

Até metade do século XX, as discussões sobre memória e história foram dominadas pela historiografia francesa e a grande preocupação com as questões memorialísticas foram muito marcantes em autores como Pierre Nora. Os conceitos de memória, memória coletiva, memória individual e lugares de memória de autores como Halbwachs e Nora foram amplamente utilizados. No entanto, teóricos como Huyssen (2000) vem apresentando questionamentos a esses conceitos de memória como o de memória coletiva relativamente estáveis, que não dão mais conta de explicar toda a dinâmica da atualidade, com diferentes debates envolvendo grupos políticos e étnicos, pois essas diferenças demonstram não haver uma memória consensual coletiva e os diferentes grupos minoritários têm se posicionado requerendo suas próprias memórias contadas por eles e não outros (HUYSSSEN, 2000; GALZERANI, 2008).

Ainda no século XX a hierarquização dos saberes continuava colocando a história (ciência) acima da memória e diluindo as contribuições da memória “[...] tais como os esquecimentos, as dimensões afetivas, as involuntárias – e que potencializam, também, trazer à tona pessoas mais inteiras, menos partidas” (GALZERANI, 2008, p. 226).

Essas vertentes historiográficas que entendem a memória como um preceito teórico-metodológico da história, ou que entendem que a memória passa necessariamente pelos filtros da história e são colocadas em lados opostos das discussões, começaram a ser questionadas por alguns teóricos no final do século XX e início do XXI.

Nesse contexto, noções como a de que a memória é prisioneira da história e tudo aquilo que ainda chamamos de memória, é história, ou que a memória tem caráter vivo e espontâneo, mas a história tem enfoque exterior, racional e laicizante, e nesse sentido, história e memória são entendidas de modo dicotômico, passaram por problematizações recentemente (SEIXAS, 2001; GALZERANI, 2008; SHIMIDT, 2006; RICOUER, 2007).

Além disso, questionou-se também o fato de as produções historiográficas privilegiarem a memória voluntária “[...] desqualificando a memória involuntária tida como constitutiva de um terreno de irracionalismo (s) e, por essa razão, avessa à história” (SEIXAS, 2001, p. 48).

Contudo, com os novos debates historiográficos para além das vertentes francesas e as anglo-saxônicas, um leque maior de possibilidades para discutir o trabalho historiográfico com a memória e a história foi aberto em diálogo com a literatura, psicologia e psicanálise. Embora,



essas discussões sejam importantes para essa questão, nessa pesquisa tenho me afastado da dicotomização entre história e memória e a hierarquização das memórias (voluntária e involuntária). Aqui, história e memória, memória voluntária e involuntária caminham juntas em um entrecruzamento no ato de produzir conhecimento histórico-educacional. Portanto, me coloco contrária a ideia de acolher somente a memória voluntária, como tem sido priorizado pela historiografia prevalecente na contemporaneidade (GALZERANI, 2008; BENJAMIN, 1995; SEIXAS, 2007).

Acolho a memória involuntária, carregada de afetividade e esquecimentos, aquela que quebra a linearidade, surge de repente, despertada pelos sentidos, tocados por cheiros, sons, imagens, que não é procurada por um ato voluntário de lembrar. A memória involuntária é o oposto da memória voluntária, não tem um contexto intencional, onde o esquecimento também é capaz de construir e de produzir ornamentos, não sendo um simples “branco”; a voluntária é o lembrar intencional, é aquilo que chamamos de lembrança (GAGNEBIN, 2014).

Em seu texto *O trabalho de rememoração de Penélope*, uma das interlocutoras de Walter Benjamin no Brasil, a filósofa Jeanne Marie Gagnebin (2014) traz a acepção de *mémoire involontaire*, nas palavras de Benjamin como imagens que não só chegam sem serem chamadas; trata-se muito mais de imagens que nunca vimos antes de nos lembrar delas” (BENJAMIN, *apud* GAGNEBIN, 2014, p. 237). Sobre isso, Gagnebin comenta que:

[...] a rigor, nunca a havíamos percebido antes, ou melhor, sua visão, passou despercebida quando vivíamos e só agora, graças a esse efeito de renovação do esquecimento no lembrar, e por meio da memória que não procurou por ela com vontade consciente, mas soube acolhê-la e reconhecê-la como verdadeira sem a ter antes conhecido, somente assim essa nova e antiga imagem nos faz estremecer, transformando a apreensão do nosso passado e, ao mesmo tempo, do nosso presente (GAGNEBIN, 2014, p. 236).

Penso no exercício de rememoração benjaminiana, a qual entrecruza memória voluntária e a involuntária, sem desqualificar nenhum tipo de memória em detrimento de outras, abarcando todas as suas dimensões (FORTUNA; GALZERANI, 2015; SEIXAS, 2004; GAGNEBIN, 1993).

Partindo das reflexões benjaminianas entendo que é preciso quebrar a hierarquia existente entre memória e história que coloca uma condição de existência a memória, a de que ela só existe através do exercício historiográfico e do filtro da história, e relaciona-se com ela como se a memória fosse somente uma fonte e servisse para produzir apenas narrativas

historiográficas. Mais do que isso, como se fosse útil à história somente a memória consciente, alcançada por meio de um esforço intelectual (SEIXAS, 2001).

Considero importante a memória involuntária que acolhe os esquecimentos, as dimensões afetivas, pois, tudo isso pode ser potencializado no ato de produção de conhecimento histórico-educacional para trazer pessoas mais inteiras na relação com as suas experiências vividas (GALZERANI, 2008; FORTUNA; GALZERANI, 2015).

A concepção de memória de Walter Benjamin é alargada, pois, em suas escritas o autor abarca as memórias voluntárias e involuntárias, o consciente e inconsciente e o entrecruzamento de tempos e espaços (FRANÇA, 2020).

Como o próprio Benjamin nos diz, para acessar a memória involuntária é preciso mergulharmos em uma camada mais profunda.

Mesmo as formações espontâneas da *mémoire involontaire* são imagens visuais ainda em grande parte isoladas, apesar do caráter enigmático da sua presença. Mas por isso mesmo, se quisermos captar com pleno conhecimento de causa a vibração mais íntima dessa literatura, temos que mergulhar numa camada especial, a mais profunda, dessa memória involuntária, na qual os momentos da reminiscência, não mais isoladamente, com imagens, mas informes, não-visuais, indefinidos e densos, anunciam-nos um todo, como o peso da rede anuncia sua presa ao pescador. O odor é o sentido do peso, para quem lança sua rede no oceano do *temps perdu* (BENJAMIN, 1994, p. 49).

Na produção de conhecimentos históricos-educacionais, o exercício de rememoração passa a ser um trabalho que não toma a memória como objeto, mas como meio (GALZERANI, 2008). A “[...] memória é o meio onde se deu a vivência, assim como o solo é o meio no qual as antigas cidades estão soterradas” (BENJAMIN, 1994, p. 239).

Agregando a acepção de memória como meio, como palco de produção de conhecimento histórico-educacional como nos orienta Maria Carolina Galzerani em diálogo com Benjamin, a historiadora-professora nos lembra que não se trata,

[...] nas práticas educativas, de assumir a lógica do manejar os saberes (inclusive, as memórias) numa relação de exterioridade e de plena posse e domínio, com o objetivo, muitas vezes não explícito, de manter a posse e o domínio em relação ao aluno, o outro. Não se trata de hierarquizar os saberes, historiográficos, científicos, ou experienciais, relativos às memórias, inclusive, intitulado estes últimos como “senso comum”. Não se trata de separar dicotomicamente — como se fossem blocos monolíticos — os mesmos saberes. Não se trata, portanto, de separar o sujeito do objeto, os sujeitos dos sujeitos, nem, muito menos, apartar os sujeitos produtores de saberes das experiências vividas. Trata-se, sim, de reconhecer que, nas práticas de educação histórica, professores e alunos produzem saberes no palco das memórias, concebido sempre em movimento. Memórias-meio com a

potencialidade de ressignificarmos os conceitos de história e de Educação, atuando como brechas, alternativas, no interior das “ruas de mão única”, que, muitas vezes, dominam os cenários da cultura escolar contemporânea. Se conceber a memória como meio, como palco das práticas relativas à temporalidade, ela deverá envolver todos os sujeitos que participam, direta e indiretamente, neste caso, da comunidade escolar. Portanto, pressupõe uma amálgama de diferentes saberes, de diferentes dimensões, situados em diferentes vivências ou experiências vividas. Pressupõe, ao mesmo tempo, interações entre diferentes temporalidades, diferentes espaços, diferentes sujeitos. A memória-palco é lugar, ou seja, vale-se de lugares simbólicos para se exprimir, materializar-se (GALZERANI, 2008, p. 8).

A historiadora Nara Rubia de Carvalho Cunha, ao dialogar com o pensamento de Maria Carolina Bovério Galzerani, compreende que a memória como palco nos convida ao rompimento da definição de lugar de memória como um simples repositório daquilo “[...] que não vive mais, visto que tal definição concorre para esvaziar a memória de sua condição dinâmica de lugar e ainda tende a reforçar a crença na possibilidade de resgate do passado, como se propaga nas práticas de memória ligadas aos chamados lugares de memória” (CUNHA, 2016, p. 76).

O alargamento da memória benjaminiana é possível, pois o acontecimento para o indivíduo é limitado na medida em que ele foi vivido, mas ele é infinito na memória. Assim, sempre que lembrado o acontecimento se torna passível de ressignificações. Na memória esse acontecimento pode ter os sentidos reelaborados, “[...] o acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo o que vem antes e depois” (BENJAMIN, 1996, p. 37).

A rememoração em Benjamin é uma das possibilidades de promovermos transformações sociais, de produzirmos conhecimentos históricos-educacionais, pois, a rememoração não é simplesmente olhar para o passado movido por saudades, por lembranças, de resgate do passado, mas é o exercício de pensar o passado, a partir do presente, é o lembrar partindo do agora, fazendo o entrecruzamento desses tempos e espaços (GALZERANI, 2008; FRANÇA, 2020).

O exercício de rememoração é político, não deve se dar apenas para comemorar ou para pensar o passado como resgate. Não é um lembrar o passado de modo nostálgico e “[...] não se trata de lembrar o passado, de torná-lo presente na memória para permanecer no registro da queixa, da acusação, da recriminação” (GAGNEBIN, 2014, p. 104).

O lembrar, como explica Galzerani (2008, p. 227) é “[...] trazer imagens do passado vivido, como opção de questionamentos das relações e sensibilidades sociais, como uma busca atenciosa relativa aos rumos a serem construídos, sobretudo, no presente”.

Walter Benjamin em seu texto *Infância em Berlim por volta de 1900* traz esse exercício da rememoração por meio de suas mônadas. Nessa leitura não percebemos lembranças nostálgicas da sua infância, mas sim uma reflexão que promove o entrecruzamento de tempos e espaços e preocupações com as questões sociais, com a pobreza que percebia aos arredores da cidade. Embora houvesse certa proteção sobre esses assuntos na sua infância, por parte da família, tece críticas ao modo de vida burguês, sempre trazendo essas indagações para o seu presente.

Na mônada *Armários*, Benjamin nos convida a uma relação muito interessante entre a brincadeira da criança com a meia enrolada, e o que Gagnebin (2014) chama de “trazido junto” em uma tradução diferente da anterior a qual se referia a “tradição<sup>16</sup>”. Assim Benjamin rememora:

Era preciso abrir caminho até os cantos mais recônditos; então deparava minhas meias que ali jaziam amontoadas, enroladas e dobradas na maneira tradicional, de sorte que cada par tinha o aspecto de uma bolsa. Nada superava o prazer de mergulhar a mão em seu interior tão profundamente quanto possível. E não apenas pelo calor da lã. Era “tradição” enrolada naquele interior que eu sentia em minha mão e que, desse modo, me atraía para aquela profundidade. Quanto mais eu encerrava no punho e confirmava, tanto quanto possível, a posse daquela massa suave e lanosa, começava então a segunda etapa da brincadeira que trazia a empolgante revelação. Pois agora me punha a desembrolhar a “tradição” de sua bolsa de lã. Eu a trazia cada vez mais próxima de mim até que se consumasse a consternação: ao ser totalmente extraída de sua bolsa, a “tradição” deixava de existir. Não me cansava de provar aquela verdade enigmática: que a forma e o conteúdo, que o invólucro e o interior, que a “tradição” e a bolsa, eram uma única coisa. Uma única coisa – e, sem dúvida, uma terceira: aquela meia em que ambos haviam se convertido (BENJAMIN, 1995, p. 122).

Nessa passagem, Benjamin faz uma referência (de forma alegórica) a cultura, as experiências, a esse “trazido junto” que é passado de geração a geração (GAGNEBIN, 2014, p. 229). A filósofa compreende ainda como “[...] uma relação de fascínio, mas também de subversão crítica [...]” com a própria cultura, marcada especialmente “[...] por este gesto de desfazer e refazer, esta experiência de destruição e restituição que marca todo o pensamento benjaminiano” (GAGNEBIN, 1992, p. 46).

---

16 Gagnebin (2014) refere-se à tradução realizada por José Carlos Martins Barbosa, na publicação de 1987.

Quando fala da mão da criança que busca na gaveta das meias esse “trazido junto”, ao tocá-la desfaz o embrulho, transformando-a, talvez seja possível pensar na relação da criança com o objeto, com a cultura, pois na relação com a cultura, a criança também a modifica e é modificada por ela. Nesse processo ela também produz conhecimento e cultura.

A rememoração de Benjamin contribui para compreender que essas memórias que surgem de forma involuntária, num instante sempre fugidio, permitem que seja possível ressignificá-la à luz do presente. Benjamin traz uma possibilidade de um rememorar que modifica passado, presente e futuro, não se tratando de lembranças saudosistas.

A mônada *Armários* ainda nos possibilita pensar o ato de produzir conhecimento no ensino de história, de modo que a criança ao conhecer o “objeto/cidade” é necessário tateá-lo, “[...] trazer o objeto para perto, observá-lo, girá-lo como se gira um caleidoscópio para perceber as diferentes imagens, a polissemia e as ambivalências. Esta concepção de conhecimento conserva na estrutura a experiência, com sua capacidade sensível e imaginativa” (CUNHA, 2016, p. 84). Nesse sentido, tatear a cidade bem como as memórias, não é, portanto, alçar voos panorâmicos, mas mergulhar de forma intensa na relação “com”.

Ao tecer essas noções acerca da memória, Benjamin também nos oferece uma noção de tempo diferente daquela defendida pela historiografia tradicional e que assumimos no trabalho com as crianças e defendemos para o ensino de história. O filósofo não concebe o tempo como *chronos*, como linear e homogêneo, onde é sempre passado, presente e futuro, tempos estes que não se entrecruzam e seguem na direção do progresso. Nesse sentido, ao pensar as atividades com as crianças na relação com a cidade não pretendia pensar

[...] aspectos do passado, do presente e, em função disso, imaginar soluções para o futuro. Explicar o passado para compreender o presente e corrigir os riscos de falhas do futuro pautou, sob uma ótica de progresso, uma perspectiva temporal imaginada pelos cânones da tradição historiográfica inventada no século XIX, que se organizaria sob a égide de um Estado Nacional que determinava, acima de tudo, um projeto determinado e uniformizador de tempo e de passado (MIRANDA; PAGÉS, 2013, p. 64).

Benjamin (1994, p. 229) nos convida a acepção de tempo-agora ou o tempo-pleno, que “[...] não é o tempo homogêneo e vazio [...]” de sentido, pois o tempo prevalecente na cidade é o cronológico. A historiadora Maria Stella Brescianni nos conta que foi deixado

[...] em escaninhos do subconsciente, uma das antigas noções do tempo, exatamente aquela que diz respeito à engenhosidade humana que sabe captar o bom momento, a oportunidade. Essa noção boa do tempo (*kairos*) encontra-se afastada em função de uma outra noção, menos amável, que

designa o tempo em seu movimento cotidiano (*chronos*), o tempo que se esvai entre o dia e a noite, a duração de uma vida humana, aliado do Deus Kronos, pai de Zeus, na mitologia um deus devorador e cruel (BRESCIANI, 1992, p. 165).

O filósofo alemão tem uma visão de história que fortalece a concepção temporal fragmentária, descontínua sem ser esfacelada do social que permite “saltos do tigre”, sempre do presente para outros momentos significativos da historicidade (GALZERANI, 2010). Ele nos convida a encontrar o tempo do *kairós*, o tempo que tem a duração de um relâmpago, que surge muitas vezes, as memórias involuntárias, aquilo que estava esquecido, renegado, recalçado. É dessa concepção de tempo que partimos com as crianças para refletir sobre o entrecruzamento entre o passado, presente e futuro na relação com as tramas sociais urbanas.

Acredito que a cidade permite uma conexão com as crianças, em “[...] função de suas diversas camadas temporais que nos são dispostas no presente, modulações distintas dos seus vários tempos”. Assim, as crianças podem se relacionar com a cidade em suas “[...] materialidades e práticas visíveis no aqui e no agora-diferentes presentes, diferentes passados e diferentes futuros” (MIRANDA; PAGÉS; 2013, p. 64).

Partindo dessas concepções de tempo e de memória, é possível pensar que as crianças podem ressignificar o passado, não no exercício de voltar-se a história da cidade como um resgate ou por nostalgia, mas percebê-lo nas suas relações com o presente, com vista a um futuro mais aberto. Nesse sentido, o trabalho com as memórias e narrativas com as crianças na relação com a cidade, não é um resgate do passado

[...] porque o encontro com passado é mediado por uma vida percorrida no tempo. Há um intervalo de tempo entre o passado e o presente, que age sobre as sensibilidades do sujeito que rememora. Portanto as memórias, no movimento contínuo da rememoração, conseguem não perpetuar o vivido, mas rerepresentá-lo sempre outro, porque elas não são como blocos monolíticos que contêm o acontecido no passado, mas se (re) configuram a cada encontro de temporalidades (CUNHA, 2016, p.76).

Para Benjamin, o passado, quando ressurgir, não é a repetição de si mesmo, nem o presente na relação com o passado continua igual, ambos são ressignificados (GALZERANI, 2008; FRANÇA, 2015).

Enquanto construímos juntos esses conhecimentos (as crianças e eu), ao nos relacionarmos com as diferentes memórias que possuem na cidade, sobre sua relação com e na cidade, é possível enfrentarmos a perda da experiência coletiva já apontada por Benjamin. Com isso, fortalecemos as relações com os espaços públicos, com o coletivo e construímos vínculos

identitários com o lugar em que vivemos, nos reconhecendo como sujeitos históricos na relação com outras culturas.

É importante evidenciar que nos textos benjaminianos é possível perceber, por exemplo, uma relação estreita entre a memória e a narrativa. No seu texto *O Narrador*, Benjamin apresenta a noção de um narrador que teria se perdido na sociedade moderna. Esse narrador que seria aquele que transmite histórias, experiências (*erfahrung*) vem diminuindo. Essas experiências são aquelas transmitidas de geração a geração, que faziam sentido para toda a comunidade, contadas por narradores no tempo em que as tarefas eram artesanais e em sociedades pré-capitalistas. Benjamin (1994, p. 205) acredita que as histórias se perdem “[...] porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve histórias”. Esse narrador guarda na memória suas aventuras, transmitindo-as às gerações futuras.

Trata-se de transmitir de geração em geração algo que merece ser narrado, isto é, algo que deve adquirir uma forma estética e linguística e que, graças a isso, é passível de ser apropriado e transmitido, isto é, preservado do esquecimento, e nesse sentido, continuar vivo na memória dos homens [...] (GAGNEBIN, 2014, p. 224-225).

Nessa obra, Benjamin apresenta sua noção de que na modernidade vai reduzindo a experiência coletiva, com o tempo acelerado, com o uso das máquinas, com a distribuição das partes da produção capitalista. É nessa transição da sociedade artesã para a capitalista que há o rompimento das tradições de narradores. “A arte de narrar está se definindo porque a sabedoria – o lado épico da verdade – está em extinção. Porém esse processo vem de longe, nada seria mais tolo que ver nele um ‘sintoma de decadência’ ou uma característica moderna” (BENJAMIN, 1994, p. 201).

Aqueles narradores que viajavam, o artesão, o camponês, cada qual com as suas experiências, seriam para Benjamin os exemplos de narradores capazes de transmitir experiências coletivas aos seus ouvintes. Mas esses narradores na modernidade capitalista, a cada dia vem diminuindo. Com isso, as experiências vêm sendo embotadas, substituídas por vivências (*erlebnisse*), o passado não é mais uma referência para as pessoas do presente.

Lembrando que: “[...] a experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorrem todos os narradores” (BENJAMIN, 1994, p. 198). Essa experiência vem se perdendo na transição de uma sociedade a outra, assim, estamos sempre apressados, buscando informações novas, sem tempo para conversas e interação social, por isso, não há o que se transmitir às novas gerações, não participamos do mesmo código e linguagens, não dividimos um mundo comum em que histórias possam ser partilhadas e façam sentido para a coletividade.

Ao encontro com as discussões sobre experiência de Benjamin, Larrosa (2002) também traz suas impressões na sociedade atual e aponta para alguns fatores que podem prejudicá-la. A informação é uma delas, pois, a busca do indivíduo por informação não lhe permite que as coisas lhe aconteçam. Outro ponto que prejudica a experiência é o excesso de opinião. Todos têm que ter opiniões supostamente próprias sobre tudo que estão informados e aqueles que não tem opinião sentem-se como se faltasse alguma essência.

O jornalismo também é colocado como responsável pela falta de experiências, pois ele fabrica opiniões e informações. Ademais, Larrosa (2002) não desconsidera a questão do tempo e do excesso de trabalho, já que para o autor estamos sempre com pressa, com falta de tempo para realizar as diferentes coisas e esses sintomas alcançam o espaço escolar, estamos mais tempo na escola e com menos experiências (trans) formadoras. Para que a experiência nos toque e nos transforme é necessário

[...] um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço” (LARROSA, 2002, p. 24).

Até que ponto temos feito isso em nossas práticas de ensino de história? Larrosa e Benjamin tratam da aceleração do tempo, com a circulação de informações a todo instante. E nesse sentido as pessoas vão deixando de criar relações com o passado, com os lugares coletivos, e assim, as memórias também vão se apagando. Com o declínio da narrativa e a perda das experiências, as relações sociais se esfacelam cada vez mais (GALZERANI, 2002; BENJAMIN, 1994; LARROSA, 2002).

Embora as reflexões de Benjamin apontem para a perda da experiência e o declínio dos narradores na sociedade capitalista, da memória e da tradição, o filósofo acredita que existem formas de superar esses desafios e não se perde no campo das lamentações. Como afirma Nara Rubia de Carvalho Cunha “[...] a modernidade, da qual fala Benjamin, está situada historicamente, mas não pronta e acabada, pois é construção histórica e coletiva” (CUNHA, 2016, p. 66). Assim, é sempre possível procurar maneiras de superar esses entraves da modernidade e o filósofo aposta na rememoração. Ao rememorar trazemos narrativas carregadas de experiências, entrecruzada com diferentes, sujeitos, tempos e espaços.



Entusiasmada com o convite de Walter Benjamin para reinventar outras formas de narrar na contemporaneidade que possa trazer sentidos mais significativos para os sujeitos da experiência, convidei as crianças para narrarem as suas experiências vividas na relação com a cidade. O que elas podem nos contar? Quais as suas memórias? Como elas se relacionam na e com a cidade? Como e com quem brincam nos espaços coletivos? Como percebem as diferentes culturas que constituem as tramas urbanas? Mais do que lembrar, estou preocupada com os esquecimentos (BENJAMIN, 1994).

Assim, busquei construir conhecimentos com as crianças no ensino de história que não se prendam a uma história linear, mas que por meio do exercício da memória possam ressignificar as suas experiências vividas na relação com a cidade, a partir do presente, incluindo “[...] práticas de memória que possam agir tecendo os fios entre lugares, experiências vividas e os acontecimentos” (FORTUNA; GALZERANI, 2015, p. 44).

#### 1.4 É POSSÍVEL VIVER A MODERNIDADE CAPITALISTA A CONTRAPELO?

O filósofo Walter Benjamin trouxe muitas reflexões sobre as cidades e os ritmos de vida tão acelerados provocados pelo avanço da modernidade capitalista. Os processos de urbanização e de industrialização causaram um aumento populacional significativo nas grandes cidades como Paris e Londres, ainda no século XIX.

Nesse cenário da modernidade as ruas foram modificadas e alargadas, por exemplo, os *grands boulevards* em Paris, abriram espaços para o transporte, circulação de multidões e acesso às lojas de departamentos (SENNET, 1998, p. 181). Nessas transformações é possível apontar para a perda da individualidade do sujeito, onde esses são dissolvidos no movimento do viver coletivo, tendo sua identidade individual suspensa, substituída pela condição de habitante de um grande aglomerado urbano, perdendo as suas condições humanas e assemelhando-se a espectros. Walter Benjamin (1991, p. 36) também comenta sobre a entrega do homem as distrações da mercadoria, da moda, de diferentes artigos de luxo, levando a um culto dessa mercadoria, usando-a como forma de distração. E novamente pensamos no desaparecimento da individualidade desses sujeitos, em meio as multidões e/ou as mercadorias, a moda, as lojas de departamento (BRESCIANI, 1982; SENNET, 1998; BENJAMIN, 1995).

Penso que quando a historiadora Maria Stella Bresciani (1982) destaca essa perda do individualismo em meio à multidão, as massas humanas circulando nas grandes vias de Paris e Londres, entre operários indo ao trabalho ou pessoas indo às compras, é possível aproximar esse apagamento do sujeito quando Sennet (1998) destaca, que as lojas de departamento

começaram a vender produtos como roupas, ou utensílios para casa, todos no mesmo padrão, no mesmo molde. Isso porque essas pessoas pararam de comprar produtos únicos, feitos artesanalmente, mas começaram a comprar produtos de fábricas, produzidos em grandes quantidades. Nesse sentido, onde está a individualidade do sujeito? Suas expressões? Se este passou a utilizar mercadorias da moda, produzidos para vender e serem rapidamente substituídos.

Além disso, Bresciani (1982, p. 24-25) discorre sobre os problemas sociais gerados pelo supercrescimento de cidades como Londres e Paris, não sendo possível abrigar tantas pessoas, ou garantir emprego com salários decentes. Os bairros da periferia de Londres, apontados como lugares desconhecidos por uma parcela da população, lugares inabitáveis, como o *East End*, onde não havia condições mínimas de sobrevivência, com pessoas se amontoando em casas sujas, abandonadas, sem alimentação, sem acesso a água e rede de esgoto, doentes, entregues ao acaso. Essas condições não são muito diferentes do que Hadler (2018) destaca ao apresentar sua análise sobre Campinas, retratando os diferentes problemas enfrentados pela imensa população atraída pelos ideais de “progresso” dessa cidade, a qual não possuía infraestrutura para suportar tantas pessoas. Isso mostra o lado desumano da corrida pelo progresso, pela modernização, onde apenas algumas classes conseguem aproveitar todos esses supostos benefícios do desenvolvimento e as outras são exploradas.

Todos estes problemas surgiram com a modernidade capitalista, com a busca do ser humano pelo “progresso”, com a industrialização, a urbanização, levando as pessoas a modos de vida diferentes do que eram acostumadas (ritmos mais lentos, onde a produção era ainda artesanal, onde uma única pessoa dominava todos os processos de produção).

Diante disso, é importante pensar sobre a relação dos sujeitos com a cidade (HADLER, 2012; 2015), buscando formas de romper com o ritmo e o modo de nos relacionar, que a sociedade moderna capitalista nos impôs. Vivemos esses ritmos acelerados de forma que não temos tempo para ficar nos lugares, estamos sempre de passagem, mas nunca criamos relações significativas e vivemos poucas experiências coletivas nos espaços públicos. Muitas vezes não conhecemos nem nossos vizinhos, apesar de morarmos há anos no mesmo local (SIMMEL, 1973; HADLER, 2012; 2015).

Benjamin (1991), ao refletir sobre a modernidade no século XIX, aponta para a privatização do espaço público com o surgimento das galerias, das lojas de departamento em grandes cidades como Paris, entre outros. Esses lugares substituem espaços por onde as pessoas caminhavam, onde as pessoas saíam apenas para o passeio, observar a multidão, como na figura do *flâneur*, pois, “[...] na multidão, a cidade é ora paisagem, ora ninho acolhedor” (BENJAMIN,

1991, p. 39). Nesses locais é possível identificar a privatização do espaço, pois se antes era a rua (vias públicas), agora é a galeria com corredores cheios de vitrines e lojas onde a noção de propriedade ficou restrita para poucas pessoas (PAIM; GUIMARÃES, 2012).

Até mesmo as relações que antes eram coletivas, compartilhadas no trabalho, nos passeios, deixam de ter esse caráter, pois, o sujeito agora, volta-se para o interior de sua casa, para a sua intimidade (BENJAMIN, 1994; 2007). Assim, vão se perdendo as relações coletivas com os espaços públicos. Além disso, o aumento da população em muitas cidades, como Paris e Londres, ainda no século XIX, fez com que as pessoas não se conhecessem, deparando-se sempre com estranhos nas ruas (SENNET, 1998).

Esses aspectos apontados evidenciam os diferentes problemas que surgem com o avanço da modernidade capitalista apresentada por Benjamin, e que modifica as relações coletivas, o vínculo com os espaços e com as pessoas. A necessidade de tornar-se mais reservado, em uma sociedade marcada pelas relações do mercado, pelo consumo, pela necessidade de produzir e pelo avanço da industrialização. Tudo isso criou o que Simmel (1973, p. 17) chamou de “[...] reserva [...]”, e que impede que essas pessoas tenham vínculos com outros sujeitos e lugares e faz com que “pareçam frios e desalmados”.

Galzerani (2002) também nos ajuda a compreender o conceito de modernidade e pensar a cidade e as relações que temos com seus espaços. Para a autora, Benjamin inspirado em leituras de textos de Charles Baudelaire, dá sentido ao conceito de modernidade. Essa acepção trata de uma sociedade esfacelada, perdida e esvaziada de experiências, um mundo fadado as ruínas pelo modo capitalista, que acelera o tempo, que oprime, que não permite as pessoas pararem ou estabelecer relações coletivas. As pessoas não priorizam o ser, mas o ter, é a sociedade das vivências e não das experiências. É uma sociedade articulada com o avanço do sistema capitalista, onde Benjamin amplia a visão de modernidade pensando na relação com a cultura, com os aspectos sociais, as sensibilidades, não apenas a partir dos aspectos econômicos.

Nesse sentido, a modernidade é um projeto intimamente articulado com a burguesia bem como “[...] a expressão artística e intelectual de um projeto histórico, intimamente articulado com à ordem burguesa, capitalista, chamado “modernização” - contraditório, inacabado, mal resolvido, produtor de ruínas” (GALZERANI, 2005, p. 54).

Assim, o homem foi envolvido nas fantasmagorias da modernidade, no desejo do sempre igual, perdendo-se pela sedução dos corredores das galerias, das compras e lojas de departamento (BENJAMIN, 1991). Vivendo nas grandes cidades no século XIX, enfrentando diferentes problemas causados pelo aumento rápido da população, pela miséria, e deparando-se com os esforços de serem normalizados, de tornarem-se iguais, “[...] há a tentativa de apagar

as trajetórias, as experiências vividas e tornar esses sujeitos em massa, é uma tentativa de igualá-los, homogeneizá-los” (PAIM; GUIMARÃES, 2012, p. 74).

Na sociedade contemporânea, os efeitos desses processos históricos sociais da modernidade chegam em diferentes cidades brasileiras. Atualmente com a globalização, passamos por tendências de homogeneização e padronização cultural e os meios virtuais, as formas de entretenimento, as tecnologias, contribuem ainda mais para o isolamento social dos indivíduos. Estamos cada vez mais atentos as informações, as novidades e deixando de lado a convivência coletiva nos espaços públicos, e nesse sentido, temos poucas experiências significativas que possam ser transmitidas para as outras gerações (BENJAMIN, 1984; HADLER, 2012; 2015; GALZERANI, 2015; LARROSA, 2002).

São problemas enfrentados pela nossa sociedade moderna e que impede que tenhamos memórias na relação com os lugares vividos na cidade, relações sociais coletivas e nos levando ao esfacelamento da vida social.

Em tempos de problemas sociais tão manifestos e polarizações ideológicas, é preciso buscar formas de promover transformações para que possamos mudar essa realidade. É necessário se posicionar frente a esses desafios e vejo no ensino de história essas possibilidades. O ensino com as crianças é potente e a produção de conhecimentos na interface com as cidades pela via das memórias tem sido um caminho promissor para a reflexão e reinvenção educacional.

## 1.5 EM BUSCA DE UM ENSINO DE HISTÓRIA DIALÓGICO E CRIATIVO COM AS CRIANÇAS

Diante de todas as questões enfrentadas pela nossa sociedade, como é possível superar ou buscar o enfrentamento dos efeitos do avanço da modernidade capitalista no ensino de história, nos anos iniciais? Como contribuir para que as crianças possam criar o sentimento de pertencimento ao lugar em que vivem, mesmo em uma cidade pequena como a de Campo Mourão, que sente os efeitos da modernidade capitalista, e possam perceber-se como sujeitos históricos? Como fazer para que tenhamos experiências significativas e não apenas vivências no ensino de história?

França e Paim (2018, p. 48) acreditam na possibilidade de encontrar brechas nas práticas de ensino de história para “[...] recriar o tempo da narrativa, da memória e da resignificação de experiência”. A escola não é espaço controlado pela modernidade, tendo em vista que, “[...] professores e estudantes são capazes de resistir e de criar possibilidades de ação frente a todas

as práticas de ensino maquinicas” (FRANÇA; PAIM, 2018, p. 48). Para isso, existem vários caminhos, mas tenho apostado na proposta de rememoração de Walter Benjamin.

Ao trabalhar com as crianças no diálogo com as suas memórias (voluntárias e involuntárias), buscamos produzir conhecimentos históricos-educacionais tendo como mote de reflexão as relações sociais das crianças na e com a cidade.

Acredito também no papel da criança como narradora da sua cidade, que ao entrar em contato com os cacos da história, os restos, aquilo que não pode ser esquecido, escove a história a contrapelo (BENJAMIN, 1994). Pelo exercício da rememoração despertado nas crianças através do contato com lugares, ruas, casas, fotografias, objetos, jornais, literatura e documentário, as crianças podem reconhecer-se como sujeitos ativos, produtores de conhecimentos históricos-educacionais. Enxergarem que fazem parte da e na história e não apenas os grandes homens e políticos, ou os pioneiros da sua cidade, e mais do que isso, que suas histórias também são importantes e aprender a valorizá-las, bem como a de suas famílias. Além disso, é possível ampliar as relações humanas, afetivas e sensíveis com a cidade, com o local em que vivem e compreender as imbricações de tempo passado, presente e futuro, como afirma Galzerani (1998).

Nesse sentido, estimulamos as crianças se reconhecerem inseridas historicamente na história local (na sua região, no seu bairro, na sua própria história).

No próximo capítulo, convido o (a) leitor (a), a conhecer as crianças protagonistas desse trabalho e o lugar da trama (escola) entretecida com a cidade em que a pesquisa está sendo desenvolvida.

## CAPÍTULO 2

### AS CRIANÇAS PRODUTORAS DE CONHECIMENTOS HISTÓRICOS- EDUCACIONAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA

A gente não gostava de explicar as imagens porque explicar afasta as falas da imaginação.

(Manoel de Barros)



Estudante Larissa (2021).

## 2.1 A ESCOLA COMO UM ESPAÇO DE PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO HISTÓRICO-EDUCACIONAL

É na asa leste da cidade de Campo Mourão que está localizada a escola Municipal Professor Florestan Fernandes, onde foi tecida essa trama junto com as crianças do 4º ano dos anos iniciais durante o ano de 2021. A escola está situada no bairro denominado Francisco Ferreira Albuquerque e foi inaugurada em 26 de dezembro de 1996.

Ao entrar em contato com o Projeto Político Pedagógico da escola (PPP, 2020) entendemos que a instituição foi construída para ofertar vagas as crianças de famílias que habitavam o bairro, pois não havia vagas suficientes em escolas de outras regiões. Muitas famílias habitavam a periferia que ainda estava ligada a área rural, sem infraestrutura adequada. Devido as mudanças na agricultura que passou a ser extensiva, inúmeras famílias mudaram para essa região, onde não haviam construído conjuntos habitacionais. Após aumentar muito o número de moradores na região, a prefeitura iniciou construções desses conjuntos. Além disso, foi necessário a construção da escola para que o grande número de crianças em idade escolar pudessem frequentá-la.

No início das atividades na escola em 1997, a instituição ofertava as modalidades de Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Atualmente a escola possui: Educação Infantil; Ensino Fundamental I; Educação de Jovens e Adultos; Escola Integral; e Educação Especial.

A escola tem como patrono o professor e sociólogo Florestan Fernandes, falecido em 1995. A escolha deve-se a importante atuação de Florestan Fernandes no campo da educação, que defendia uma educação pública e de qualidade, além de atuar e defender os valores culturais e comunitários.

Em questionário socioeconômico produzido e coletado pela escola em 2019, foi verificado que pelo menos 70% dos estudantes vivem com o pai e a mãe, tendo os 2 como representantes legais. A renda de 82% das famílias que responderam ao questionário é de até 2 salários-mínimos e somente 30% dos responsáveis pelas crianças concluíram o Ensino Médio (PPP, 2020).

Ao menos 50% dos entrevistados responderam que o convívio maior com as crianças se dá a noite e 33% apenas nos fins de semana. As crianças ficam sob a responsabilidade da mãe (21%), avó (18%), irmãos mais velhos (17%) e Centro de Integração (8%), nos períodos que não estão na escola (PPP, 2020).

No nosso dia a dia na escola, percebemos que as crianças visitam muito pouco o museu, as bibliotecas, circo e teatros. Também é a minoria que faz aulas de dança, de música ou

esportes. A própria escola encontra dificuldades em fazer essas visitas por se deparar muitas vezes com questões burocráticas da prefeitura que impedem o uso do transporte escolar para essas aulas.

Há alguns anos as crianças que participavam da escola em período integral recebiam aulas de dança, de ballet, de circo, de pintura, porém, os projetos foram alterados e aqueles interessados passaram a frequentar o Serviço Social do Comércio (SESC) de Campo Mourão, onde realizam diferentes atividades como produção de jogos, contação de histórias e brincadeiras. No ano de 2020, devido a pandemia, as crianças não puderam participar dessas atividades.

A escola é muito procurada, apresentando turmas do período da manhã sempre lotadas, tendo em vista que é uma das poucas escolas de Campo Mourão que oferecem o ensino integral. Muitos pais necessitam da escola com período integral, pois trabalham o dia todo, além de ser um ambiente de aprendizagem e entendo-a como um espaço de socialização, desenvolvimento social, cultural e intelectual das crianças. Por isso, temos estudantes, inclusive, de bairros mais distantes da escola que necessitam acordar muito cedo, se deslocar de van ou de ônibus escolar. Por outro lado, a escola integral com seu tempo estendido contribui na constituição de sensibilidades modernas (GAY, 1989; THOMPSON, 1981).

A racionalização da vida, via racionalização da subjetividade, passa necessariamente por um aprendizado do tempo como linear e da possibilidade de planejar um futuro como um percurso a ser percorrido. A tentativa, muitas vezes, infrutífera de aprender a cultura escolarizada, é também, para boa parte das crianças das camadas populares, o aprendizado do fracasso, e resulta num dilaceramento dramático do sujeito. Mesmo para aqueles que obtêm um relativo sucesso escolar, a experiência de se sentir estrangeiro em sua própria cultura marca a sua relação (e, geralmente, certo distanciamento) em relação aos seus pares (família, vizinhança, colegas de infância) e com sua própria história (BERTUCCI; FARIA FILHO; OLIVEIRA, 2010, p. 62).

Normalmente a escola não apresenta problemas com violência escolar, agressão à professores, funcionários ou outros estudantes. Alguns casos isolados ocorrem com pouca frequência, assim em relação a agressividade, posso dizer que não é uma prática dominante nesse espaço. Temos muitos estudantes com dificuldades de aprendizagens, alguns casos que ainda não estão alfabetizados, especialmente com dificuldade na leitura, e ainda estudantes com laudos médicos de hiperatividade, dislexia, déficit de aprendizagem e limítrofe.

São crianças carinhosas com vínculos de amizade já formados na educação infantil, seguindo juntos até o final dos anos iniciais. Por serem turmas que acompanho desde o 1º ano, criamos vínculos de afetividade e eles com seus professores. É muito comum a resistência de



certas turmas ao trocarem de professores no início do ano letivo, ou mudarem de turma e não ficarem junto dos colegas.

Em geral, é uma escola receptiva, acolhedora, tanto para estudantes quanto para funcionários e comunidade. Possui atividades significativas como a Noite da Poesia que acontece anualmente, a Mostra Cultural de Atividades e a Festa Junina que é uma das maiores da região leste da cidade. Esses eventos ajudam a envolver a comunidade escolar, criando vínculos sociais coletivos.

Nesta perspectiva, pensamos o espaço da escola como o lugar onde as relações entre os saberes (docentes, das crianças, da comunidade escolar, da cultura histórica) circulam e tensionam frente aos novos saberes escolares diante da complexidade do processo de ensino e aprendizagem e das incógnitas vividas no chão da escola (FORTUNA; MOLINA, 2015). Convido caro (a) leitor (a) a conhecer as crianças com quem produzo conhecimento histórico-educacional tecido por relações dialógicas e criativas (THOMPSON, 1981).

## 2. 2. CONHECENDO AS CRIANÇAS PROTAGONISTAS DA PESQUISA

As crianças protagonistas dessa pesquisa cursaram o 4º ano do Ensino Fundamental I em 2021. Era uma turma da qual gostava muito, pois a maioria dos estudantes eu já conhecia desde o nível II, outros desde o 1º ano. São crianças que me marcaram no ano em que trabalhei com eles a alfabetização.

Em geral, gostavam de ouvir “estórias”, todos os dias eu escolhia um livro infantil e lia no início de nossas aulas, ou no final, depois conversávamos sobre o livro, os personagens e a interpretação deles, dando asas para a imaginação. Depois do 1º ano não consegui mais trabalhar com eles, e em 2021 tive novamente a oportunidade de ficar junto deles para realizarmos essa produção de conhecimentos históricos-educacionais.

A turma possuía 19 crianças, entre 8, 9 e 10 anos de idade. A maioria deles vivem próximos da escola nos bairros Jardim Albuquerque, Jardim Paulista, Nossa Senhora Aparecida, Aeroporto, Ilha Bela e outros. Algumas crianças precisam vir de longe como Cidade Alta, Cidade Nova e Jardim Tropical, por isso precisam de transporte escolar como van e ônibus escolar. Alguns reclamavam, em tempos de aulas presenciais, que era necessário acordar antes das 06h da manhã para pegar o transporte e chegavam sonolentos na escola.

Não fugindo do perfil dos estudantes da escola, em geral, as crianças dessa turma são de famílias de trabalhadores do comércio, em sua maioria e alguns de indústrias como a Cooperativa Agropecuária Mourãoense Ltda. (COAMO) e a José Batista Sobrinho (JBS).

Devido a pandemia, muitas crianças tiveram maiores dificuldades de manter as atividades escolares e as participações em aulas via remota, pois dependiam exclusivamente do celular dos pais para acessar os vídeos ou entrarem em contato com os professores. Alguns não possuíam *internet* em casa e eventualmente conseguiam colocar créditos para realizar as atividades. Isso dificultou a participação das crianças nas aulas. Devido a idade, muitas crianças ficavam com os avós, com tios ou irmão mais velhos em casa e não desenvolveram uma rotina de estudos para acompanhar as tarefas e realizá-las diariamente. Foram poucos os que conseguiram desenvolvê-las sem a presença de um adulto para auxiliar, e os pais reclamavam com frequência da dificuldade em realizar as atividades com as crianças, mesmo com todo o apoio que oferecemos para a família.

O fato de ter conhecido as crianças presencialmente alguns anos antes da pandemia contribui para um bom relacionamento com eles nesse momento de distanciamento social. Elas eram, em sua maioria, crianças participativas, mesmo nas aulas *on-line*, gostavam de perguntar, de contar coisas relacionadas as suas experiências, de tirar dúvidas e falar de vários exemplos relacionados com suas experiências de vida.

Nas primeiras tecituras construídas com as crianças, pude perceber como eles se sentem em relação a pandemia, em alguns momentos de aula *on-line* algumas crianças relatavam o desejo de retomar as aulas presenciais, a saudade dos amigos, das professoras, dos colegas da van, do ônibus. Algumas mães relataram problemas de ansiedade das crianças, muito choro pelo desejo de retornar, nervosismo antes das aulas *on-line* causados pela ansiedade, noites sem dormir.

Muitas vezes lemos e ouvimos os relatos dos adultos, mas as crianças sofreram e sofrem diretamente o impacto do distanciamento como nos contam nas mônadas.<sup>17</sup>

## **COVID-19 AFASTA AS PESSOAS**

[...] O que eu não gosto é dessa doença Covid-19 que afasta as pessoas, também tenho saudades da escola (VÍTOR, 2021).

## **QUARENTENA**

---

<sup>17</sup> Nas narrativas produzidas pelas crianças na tecitura 2, podemos observar como registraram esse momento.

Meu nome é Yasmin eu vim contar minha história. Bom eu moro em Campo Mourão, eu tenho 10 anos meu signo é de peixes, sou uma pessoa muito sonhadora, bom eu gosto de viajar, conhecer lugares novos, mas nessa quarentena eu não viajo mais. Eu amava ir pra Curitiba, e também para casa do vovô e da vovó e eu sinto saudades. Eu gostava de andar de bicicleta com meu pai [...] (YASMIN, 2021).

### EU SINTO FALTA

Voltar para a escola para minha rotina, queria ver vocês professoras de novo, sinto falta da tia e tio da van, das crianças da van e da escola, eu sinto falta da educação física – arte – matemática e ciências (LARISSA, 2021).

### EU QUERIA

[...] queria que a Covid acabasse pra poder ver mais meu irmãozinho de 2 anos (MORGHANA, 2021).

Nas mônadas “Covid-19 afasta as pessoas”, “Quarentena” e “Eu sinto falta”, “Eu Quería” os estudantes Vítor, Yasmin, Larissa e Morghana contaram como se sentiam em relação a pandemia, que ela afastava as pessoas, que não deixava ir à escola, nem ver as professoras, os amigos, os familiares e a saudade que sentiam das pessoas e dos lugares da cidade, bem como de conhecer novos espaços. A relação deles com a cidade, com os lugares, ou seja, as experiências coletivas, foram impossibilitadas nesse contexto pandêmico. As experiências na modernidade capitalista para Benjamin (1995) já não eram como na sociedade pré-capitalista, e na pandemia foram ainda mais cerceadas dos espaços coletivos e das relações sociais. Por isso foi importante encontrar brechas que permitiram que as crianças construíssem relações significativas na relação com o outro na pandemia e pós-pandemia e a escola é um desses lugares para acolher a coletividade, socialização e trocas de experiências. Nas palavras da professora Carolina, é fundamental potencializar, através de um pensar histórico - coletivo, polissêmico, relacional, questionador - inclusive, no diálogo com livros didáticos, a formação de pessoas “[...] capazes de se situarem no tempo e no espaço, aptas a se relacionarem socialmente, de maneira a desnaturalizarem os sofrimentos humanos (próprios e alheios), na construção de relações mais solidárias e autônomas - pelo menos nas margens, nas brechas do sistema” (GALZERANI, 2013, p.56).

Continuamos por vários meses em casa, com muitas tentativas de retorno e no mês de abril de 2021 a volta foi novamente suspensa, assim começamos as aulas, através do *Google Meet*. Somente em julho de 2021, no dia 23, é que conseguimos retornar presencialmente, mas

de forma híbrida. Dessa maneira nós trabalhamos com 3 grupos diferentes. Os 2 grupos que aceitaram o retorno presencial (16 crianças) e o grupo que continuou no remoto (3 crianças). Assim, enquanto tínhamos um grupo de 8 crianças na sala, os outros 2 grupos que estavam em casa realizavam as atividades impressas, ou nos livros didáticos, assistiam vídeos com a explicação, gravados por mim, e tiravam dúvidas conversando comigo pelo *WhatsApp*. Contudo, a respeito dos estudantes que estavam no modo híbrido, nas semanas que ficavam em casa, tivemos dificuldades para a realização das atividades.

Durante as aulas pelo *Google Meet* para a realização dessa pesquisa entre abril e julho de 2021, eu percebia que algumas crianças não tinham medo de falar, nem aquela insegurança para trabalhar com tecnologias como muitos adultos têm. Ao retornamos presencialmente, todos disseram que sentiam falta da interação, da escola, dos amigos e professores.

Para colocar em ação a pesquisa construímos 7 tecituras (atividades educativas), cada uma delas foi nomeada por eixos temáticos: 1ª tecitura - *Fragmentos de memória*; 2ª tecitura - *As experiências das crianças na cidade*; 3ª tecitura - *Os lugares afetivos das crianças*; 4ª tecitura - *A história maior e menor em Campo Mourão*; 5ª tecitura - *Minha história na cidade de Campo Mourão*; 6ª tecitura - *As relações com os objetos são encharcadas de vida*.

As tecituras foram produzidas com as crianças de forma remota, contando com o uso de *WhatsApp*, *Google Meet* e *YouTube*. Para aqueles que não tinham acesso às tecnologias, foram impressas as atividades educativas.

No entanto, tivemos um número reduzido de estudantes que participaram das atividades síncronas, ou seja, das aulas na modalidade em tempo real. Dos 19 estudantes, tivemos 11 que tinham recursos para participar, mas geralmente, apenas 8 ou 9 estavam presentes nas aulas. As demais crianças realizaram as atividades por meio de material impresso e vídeos que eu gravava conversando com eles sobre a proposta da construção das tecituras, estimulando eles a pensarem em casa junto com seus pais. Das crianças que não podiam participar, verificamos a dificuldade de acesso à *internet*, ou ainda de celular para participar no período de aula.

As crianças recebiam os materiais impressos na escola. Geralmente, organizávamos kits de atividades com todos as disciplinas seguindo o planejamento de conteúdo. Em alguns casos, nós levamos na casa das crianças quando os familiares informavam que não conseguiriam ir até a escola. Já fizemos entregas para crianças que estavam com casos de Covid e a família não podia sair, deixando no portão da casa.

Esses momentos em que recebíamos as tecituras das crianças e enviávamos as novas, vale ressaltar que eram escolhidos pela secretaria ou pela direção da escola. As datas foram

escolhidas ao analisar a situação dos casos de novas pessoas contaminadas com Covid, dependendo do controle da situação, as atividades eram entregues a cada 15 dias. Em alguns momentos, já preparamos atividades para 30 dias de aula, por saber que demoraríamos a ter oportunidade de encontrá-los novamente. Muitas vezes, telefonava para conversar com as crianças.

Contudo, o que percebemos nesse contexto foi um crescimento da evasão escolar entre os estudantes do Ensino Fundamental I. Há alguns casos de crianças que não conseguimos entrar em contato com os responsáveis, que ficaram mais de 3 meses sem retorno, onde até mesmo o Conselho Tutelar teve dificuldades de contatar a família dessas crianças. Há aqueles também, que mesmo com acesso a atividades, celular e *internet*, deixaram de participar até mesmo das aulas pelo *Google Meet* porque os familiares não conseguiam acompanhar e são crianças que não têm autonomia para realizar as tecituras sozinhas ou participar das aulas remotas.

Infelizmente a pandemia só aumentou os problemas relacionados a educação que são provocados pelas desigualdades sociais em nosso país. Enquanto víamos a maioria dos estudantes das escolas particulares com aulas *on-line* o período todo, com acesso a computador, *internet*, material, espaço adequado para estudos, nossas crianças da escola pública ficaram 1 ano e meio sem frequentar escola e sem condições de ter aulas ao vivo com os professores e recursos básicos para garantir sua educação.

Muitas crianças ficaram longe da escola ou evadiram, não por escolha da família, mas pelas circunstâncias sociais provocadas pela pandemia. Tivemos muitos casos de famílias que recebem um salário-mínimo, ou apenas os auxílios de programas sociais do governo, e que não tinham condições de comprar celulares e instalar *internet* para que os filhos pudessem assistir videoaulas e conversar com a professora. Essa é a realidade dos professores e estudantes da escola pública no nosso país e a pandemia apenas escancarou o quanto a desigualdade e a falta de investimentos nos atingem diretamente. Ficamos diante de estudantes que iriam prestar vestibulares, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e que passaram quase 2 anos sem frequentar a escola, realizando atividades sozinhos. Outros que tiveram sua alfabetização prejudicada, que estão no 3º ano ou 4º dos anos iniciais e não sabem escrever o próprio nome. Esses estudantes têm realmente as mesmas oportunidades que aqueles das escolas particulares que assistiram aulas ao vivo, com professor à disposição, acesso à *internet* e materiais, bem como casas confortáveis e escritórios para acomodá-los?

Reitero novamente que com a pandemia da Covid-19 a realidade social foi agravada e até quando continuaremos vivendo essa situação de desigualdade social gritante em nosso país?

Convido a uma reflexão com Eduardo Galeano em “A Escola do mundo às avessas”, instigando (a) leitor (a) a construir uma educação a contrapelo.

Dia a dia nega-se às crianças o  
direito de ser criança. Os fatos,  
que zombam desse direito, ostentam  
seus ensinamentos na vida cotidiana. O  
mundo trata os meninos ricos como se  
fossem dinheiro, para que se acostumem  
a atuar como o dinheiro atua. O mundo  
trata os meninos pobres como se  
fossem lixo, para que se transformem em  
lixo. E os do meio, os que não são ricos  
nem pobres, conserva-os atados à mesa  
do televisor, para que aceitem desde  
cedo como destino, a vida prisioneira.  
Muita magia e muita sorte têm as crianças  
que conseguem ser crianças.

### 2.2.1 Só os professores não querem voltar a trabalhar!?

Quando iniciamos o ano de 2020 já sabíamos da existência da Covid-19 e da sua gravidade. No início de janeiro eu vi as primeiras notícias sobre essa doença pela televisão, enquanto ainda estava de férias. Parecia tão distante de nós, ninguém acreditava que em março estaríamos fazendo *lockdown*. Quando tudo iniciou, as previsões diziam que em agosto já voltaríamos ao normal. Não voltamos! Quando surgiram as primeiras notícias de vacinas eficazes, pensamos que em breve seríamos vacinados. Não fomos!

No início do ano de 2020, eu sonhava que desenvolveria com as crianças essa pesquisa presencialmente na escola, realizando atividades que envolviam o percurso pela cidade e em espaços museológicos. Ficava planejando, ansiosa para começar. Chegou agosto e ainda não tínhamos retornado presencialmente. Eu e minha orientadora decidimos deixar para iniciar a pesquisa em fevereiro de 2021. Chegou fevereiro e os planos eram para retornar com as crianças em março. Novamente fomos surpreendidos pelo *lockdown*. Em maio de 2021 tínhamos previsão de retorno para junho e mais uma vez entrando em *lockdown*. O trajeto pela

cidade, a visita ao museu, a exposição das atividades na escola e no museu se distanciaram cada vez mais. Em uma pesquisa onde a proposta é trabalhar a relação das crianças com a cidade onde vivem, nós ficamos de mãos atadas, pois o isolamento e o distanciamento social não permitem nada disso. Por isso, busquei por formas de trabalhar a cidade e a relação das crianças com ela, sem conseguir necessariamente nos deslocarmos pelos vários lugares que planejávamos a princípio.

Além disso, a realidade da escola, principalmente a escola pública, têm sido muito difícil. Não sou capaz de contar todos os problemas que enfrentamos nesse período de pandemia. Tivemos inúmeras previsões de retorno presencial, todas frustradas, devido o rápido aumento de pessoas contaminadas pela Covid. Mesmo com o retorno, ainda em grupos divididos, com distanciamento, sem possibilidades de atividades em grupos, de passeios. O sonho da vacina para todos, parecia ainda tão distante!

Hoje, 09 de maio de 2022 apenas 82% da população acima de 5 anos foi vacinada com a 1ª dose; 76% com a 2ª dose, e 40% com a dose de reforço. Contudo, temos 664.000 mil vidas que foram ceifadas. Indignação e revolta diante de um desgoverno que não comprou as vacinas no tempo em que poderíamos receber o número de doses suficientes, para que não tivéssemos nesse momento tantas famílias enlutadas. Nesse momento me coloco junto dessas famílias.

Enquanto essa barbárie foi vivida, nós continuávamos na luta para conseguir fazer chegar as atividades aos estudantes, fazer com que os vídeos pudessem ser acessados, as chamadas de vídeo por *WhatsApp* realizadas, para ter notícias das crianças, conversar com elas, dar o apoio necessário e construir as tecituras educativas, acompanhar as aulas do presencial e do remoto.

Somente no final de julho de 2021 é que retornamos, mas ainda com muitas restrições, não tínhamos recreio, só era permitido ficar nas salas, sem aulas de educação física no pátio, sem atividades em grupos, até o lanche era servido na sala de aula. Com o retorno presencial, o trabalho dobrou, pois, algumas crianças estavam em casa, outros na escola, precisávamos dialogar com os estudantes que estavam presencialmente, e buscar formas de auxiliar aqueles que estavam na casa, gravar vídeos, mandar áudios e atividades impressas.

Percebi que a realidade escolar em diferentes regiões do país também não foi fácil, uma tarefa árdua, com muitos desafios. Partilhamos relatos de muitos docentes sobre a dificuldade de comunicação com as crianças e falta de acesso a rede de *internet*. Muitas cobranças dos professores e ao mesmo tempo os professores eram pressionados diariamente sobre o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem das crianças pelas políticas

públicas educacionais. Mas em meio a tantas angústias vividas e desafios cotidianos que enfrentamos nessa pandemia, gostaria de compartilhar uma experiência sensível e que nos enche de esperança de que ainda é possível encontrar alternativas e caminhos para superarmos juntos as dificuldades. Onde também busquei inspiração para construir alternativas naquele momento para dialogar e construir pontes com as crianças e com suas famílias. A narrativa é da professora Poliana Martins que trabalha na Educação Infantil em uma escola de um bairro carente da cidade de São José dos Campos, interior de São Paulo.

Em 2020, nessa escola, atendíamos em torno de 600 crianças/bebês na faixa etária de 0 a 5 anos.

Acometidos pela pandemia que nos pegou de surpresa, nos vimos diante deste desafio de chegar em todas as nossas crianças e não deixar ninguém para trás. Chegar em um contexto que nos esgotava, pois o mundo colapsava para além dos muros da escola: víamos famílias, amigos, conhecidos, e milhares de pessoas no mundo inteiro nos deixando sem nem ao menos poder nos despedir, e tínhamos a árdua missão, em meio à tudo isso, de fazer a escola presente na vida de todas e cada uma daquelas 600 crianças que faziam parte das nossas rotinas.

No início nos chateamos pelas não devolutivas “pedagógicas” àquilo que tanto planejávamos e executávamos, mas foi num processo de derrubar muros, transpor barreiras e se colocar num lugar de relação junto ao outro, junto à uma família que também colapsava, que também perdia entes queridos, perdia empregos, que via o mundo ruir enquanto era cobrada de sua responsabilidade em dar conta das atividades planejadas pela escola, que demos um novo sentido ao ser educador, ao ser educação.

Neste não entendimento em relação às não devolutivas foi onde deixamos de ter portas e passamos a ser pontes. Pontes que nos levavam às portas das casas dessas famílias. Enquanto equipe escola, saímos deste espaço físico que é a instituição para conhecer os lares daqueles de quem tanto cobrávamos devolutivas. E num processo de chegar e querer ensinar o que fazer, ou como fazer, chegamos e aprendemos muito mais. Muito mais sobre a vida para além da escola, sobre a vida que acontece paralelamente com o que se vive na escola. Reconhecemos famílias que muitas vezes tinham 3-4 (ou mais) crianças em “séries” diferentes para acompanhar. Que eram cobradas por 3-4 (ou mais) professoras pela não realização das atividades online. Por 3-4 (ou mais) professoras pela não participação nas chamadas de vídeo ou nas aulas ao vivo. Famílias que na maioria das vezes tinham um único aparelho telefônico (quando o tinham) para ser dividido entre essas mesmas 3-4 (ou mais) crianças que compunham o seio familiar. Isso quando tinham o aparelho, ou quando o responsável não estava fora trabalhando, utilizando este instrumento, enquanto as crianças eram assistidas por terceiros. Entre outras diversas organizações.

Além dessa estrutura familiar, conhecemos famílias que não tinham mais o que comer, que não tinham mais o que vestir, que não tinham mais de onde prover. Chegamos a conhecer residências que não tinham nem mesmo eletricidade ou saneamento.

Residências que abraçavam famílias que semanalmente eram cobradas sobre as devolutivas pedagógicas das atividades online propostas pela escola ...



A essas famílias, procuramos dispor o nosso tempo, a nossa escuta, a nossa acolhida, os nossos materiais, os nossos recursos, procuramos mobilizar a nossa comunidade pela solidariedade que clamava vida em empatia. E procuramos trazer esse mesmo olhar de empatia para cada novo contato que realizávamos. Foi um longo processo de ressignificação do papel do professor em tempos de pandemia. No começo, vestidos de uma armadura inatingível, de uma escola inalcançável, não conseguimos mobilizar a todos. Ainda havia aqueles que acreditavam que tínhamos sim que somente cobrar, pois era dever e responsabilidade da família. Mas, aos poucos, fomos nos conscientizando que o dever e a responsabilidade não era só da família, como diz a própria legislação – é da família, mas também da instituição. Não nos cabia somente cobrar, mas fazer chegar. E só conseguiríamos fazer chegar quando chegássemos também, quando conhecêssemos, quando nos entregássemos. Porque educação é para quem está disposto a se doar! Nossos momentos de formação foram destinados a desabafar sim, mas também pensar em estratégias para sempre alcançar a todos e não deixar ninguém para trás. Desanimamos muitas vezes, choramos em muitas outras, nos sentimos incapazes em N situações, mas nos demos as mãos, fomos juntos e trilhamos um caminho muito feliz, em meio a tempos tão escuros.

Claro que enquanto instituição pública, gerida por recursos públicos, por prestações de contas e esclarecimentos quanto a participações e realizações, precisávamos agir com fidelidade nos registros ao que, de fato, acontecia, a quem, de fato, participava (ou não). Mas tiramos os óculos que julgamos e nos vestimos com o olhar do coração, o mesmo olhar que nos fez escolher essa profissão que sempre nos coloca em relação (e também em provação!).

Finalizamos o ano esgotadas sim! Completamente esgotadas! Mas finalizamos com um sentimento tão grande de dever cumprido, de um trabalho bem-feito. Acredito que nunca fomos tão humanos quanto precisamos, mas dia a dia nos esforçamos para fazê-lo.

Poliana Martins (2020).

O relato da professora Poliana Martins<sup>18</sup>, os sentimentos que ela deixa transparecer em seu texto, representam muito bem o que nós professores vivemos naquele momento e reverbera em nossas falas, como se entrecruzam. Independente do lugar no país, a escola pública só continua atuando com a força de vontade, dedicação e esperança de professores, famílias e comunidade escolar. Mesmo que fosse indo na casa, mesmo que fosse atendendo os estudantes a noite quando os responsáveis só dispunham daquele horário para ofertar o celular ou o auxílio, eu não medi esforços para que, ainda assim, fosse possível uma outra educação em tempos de pandemia. Para que os prejuízos fossem os menores possíveis em termos educacionais, mas, mais do que isso, o diálogo e o apoio emocional para essas crianças, pois lidamos com o medo, a pressão, as cobranças, a tristeza, o sentimento de impotência diante de

---

<sup>18</sup> Disponível em: Texto compartilhado no grupo GEPEC e disseminada no *facebook* de Rosaura Soligo em 2020. A professora Poliana Martins nos autorizou a utilizar seu relato na dissertação quando entramos em contato por e-mail.

tudo aquilo. A vontade de ajudar as crianças, as famílias, os pais que falavam que não aguentam mais, que tinham vontade de desistir, que não tinham mais forças para resistir. Precisamos lidar com todos os nossos sentimentos e não só o das crianças, mas de seus familiares. Suas mães que vinham nos procurar para dizer que estavam desistindo, que só iriam ajudar a criança se ela quisesse, que preferiam que reprovassem porque não suportavam mais as cobranças, não tinham tempo e nem energia para ajudar a fazer uma atividade a mais!

Além do nosso cansaço, lidamos com o cansaço das famílias. Diante do nosso sofrimento com as mortes em decorrência da Covid, ouvir e oferecer apoio às crianças, às mães que são as mais sobrecarregadas, diante das dificuldades, ainda encontramos caminhos para superá-las e nos fortalecermos naquele momento de pandemia e nos compadecemos com a dor do outro.

Ser professor em tempos de pandemia, é acolher, é oferecer ajuda, é ouvir, é chorar junto com famílias enlutadas, é estender a mão, é ser resistência e (re) existir! É levar para casa também o sofrimento de perder uma mãe, é ser informada que aquela mãe que você conversou na semana passada e te avisou que estava com Covid, hoje faleceu e deixou um bebê recém-nascido e uma filha de 8 anos de idade; é ouvir alguns dias depois do pai dessas crianças que não tem mais de onde tirar forças para continuar. É sofrer junto e tentar de alguma forma oferecer apoio para alguém e saber que só o tempo poderá curar as feridas traumáticas provocadas pela pandemia.

Nossa profissão não é só ensinar, é saber ouvir, é saber a hora de falar, o que falar, é apoiar, é também aprender com a força dessa criança que desenha a mãe lá no céu, em forma de estrelinha e diz que de lá ela está cuidando dela.

É ouvir governante, deputado, presidente, dizerem que só os professores não querem voltar a trabalhar, e ouvir calado, engolir seco, chorar e lutar. Tudo isso enquanto estava às 22h da noite preparando uma aula, corrigindo atividades por fotos, respondendo uma mãe e um estudante que solicitava apoio na construção das atividades educativas e acreditando que ainda era possível continuarmos lutando juntos.

É ligar por vídeo chamada para aquele estudante, o qual a única forma que a mãe encontrou para que eu pudesse auxiliar na construção das tecituras foi levá-lo para o trabalho, deixá-lo na lavanderia da casa da patroa para ele não “atrapalhar”. O que dizer dessa situação?

É ligar para conversar com outra criança, depois das 18h:30 min, porque esse é o único horário que a mãe está em casa e pode deixar a criança com o celular.

Contudo, diante de tudo isso e compartilhando das ideias da professora Poliana Martins e de Walter Benjamin, acreditamos que é possível diante de ruínas, da barbárie

provocada pela pandemia, buscar construir práticas educativas significativas para as crianças e para os professores e construir relações sociais mais humanas, solidárias e inclusivas. Acredito que tudo isso que enfrentamos nos ajudou a ressignificar nossa profissão, nosso papel como professores. E encontrar em meio ao caos, brechas para realizar um trabalho capaz de fortalecer o vínculo das crianças, de suas famílias com o lugar em que vivem na relação com o outro e o fortalecimento da sua dimensão humana, especialmente em tempos de pandemia. A seguir, conheceremos o lugar que essa trama está sendo construída.

### 2.3 AS CRIANÇAS SITUADAS NO ESPAÇO: CAMPO MOURÃO

A trama foi tecida na cidade de Campo Mourão, situada no interior do estado do Paraná, com uma população estimada em 95 mil habitantes, segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020). É considerada a cidade polo da microrregião e agrega 24 municípios. O município de Campo Mourão está localizado na Região Sul do país, no estado do Paraná e na Mesorregião Centro Ocidental Paranaense. Está localizada aproximadamente a 450 km da capital, Curitiba. Sua extensão territorial é de 757, 876 Km, segundo Morigi (2013).

No mapa abaixo, é possível observar a localização do município de Campo Mourão.

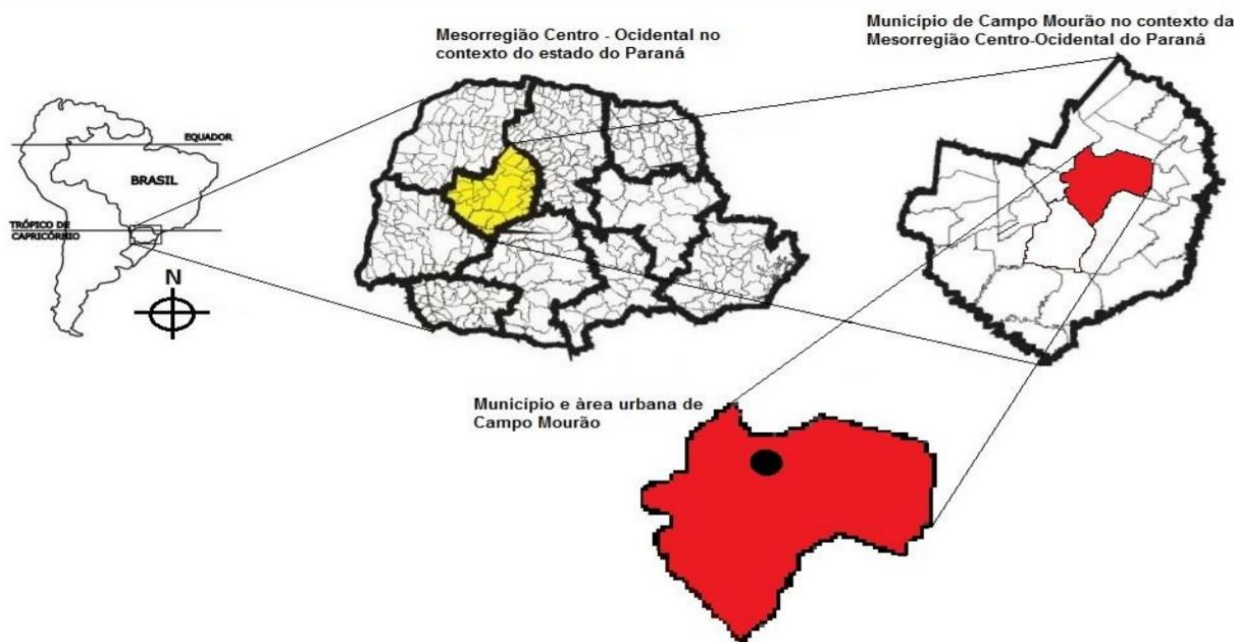


Figura 1: Localização do município de Campo Mourão – PR.

Fonte: Ipardes; IBGE (2011).

Organizado: MORIGI (2013).

O município em relação à economia, tem o predomínio do cultivo agrícola, destacando-se a cultura de soja e milho. Além disso, abriga a sede de uma das maiores empresas agrícolas da América Latina, a Cooperativa Agropecuária Mourãoense Ltda. (COAMO)<sup>19</sup>, segundo o levantamento realizado pelo Monitor Global de Cooperativas. Essa empresa emprega aproximadamente 8.000 funcionários em todas as suas filiais. Outra empresa importante para a economia local e que emprega grande número de trabalhadores é a José Batista Sobrinho (JBS), com uma unidade processadora de carnes instalada no município há alguns anos<sup>20</sup>. Além disso o comércio local também é responsável por gerar emprego e renda de muitas famílias, pois muitos consumidores se deslocam de toda a região. Muitos dos estudantes da escola em que leciono são filhos de trabalhadores das empresas mencionadas e do comércio local.

Campo Mourão é conhecida nacionalmente pela realização da festa do Carneiro no Buraco, evento realizado no mês de julho, que recebe em média cerca de 150 mil pessoas, que além do interesse pelo prato servido no almoço, também vêm para participar das inúmeras atrações como: rodeio; brinquedos; shows com bandas e duplas nacionais; e o espetáculo do Guardiã do Fogo. A história do prato típico da cidade é contada por Simionato (1999):

Na década de 1960, o senhor Ênio Camargo de Queiroz, juntamente com a família do senhor Joaquim Teodoro de Oliveira e do senhor Saul Ferreira Caldas, adaptaram os costumes indígenas sul-americanos e dos Jesuítas e tropeiros aos costumes assistidos num filme texano, acreditando que um prato feito com carne de carneiro ficaria sumamente apetitoso (SIMIONATO, 1999, p. 145).

O prato foi aprimorado e em 1991 ocorreu a primeira Festa Nacional do Carneiro no Buraco, tornando-se o prato típico oficial de Campo Mourão e reconhecido oficialmente como patrimônio cultural. Entretanto, questionado por uma parte da população que não se reconhece nessa festividade, inclusive meus estudantes, pois a maioria contou que nunca provou o prato e outros que nem sequer foram ao local da festa para participar de outros atrativos como o parque de diversões. Que patrimônio cultural é esse que não tem ressonância na comunidade local? (GONÇALVES, 2009).

No que diz respeito aos espaços coletivos de Campo Mourão, um dos principais locais é o Parque do Lago Joaquim Antônio Teodoro de Oliveira que aos fins de semana,

---

19 A informação pode ser consultada em: <http://www.coamo.com.br/site/noticia/2137/coamo-e-a-maior-cooperativa-agricola-da-america-latina-confirma-ranking-da-aci>.

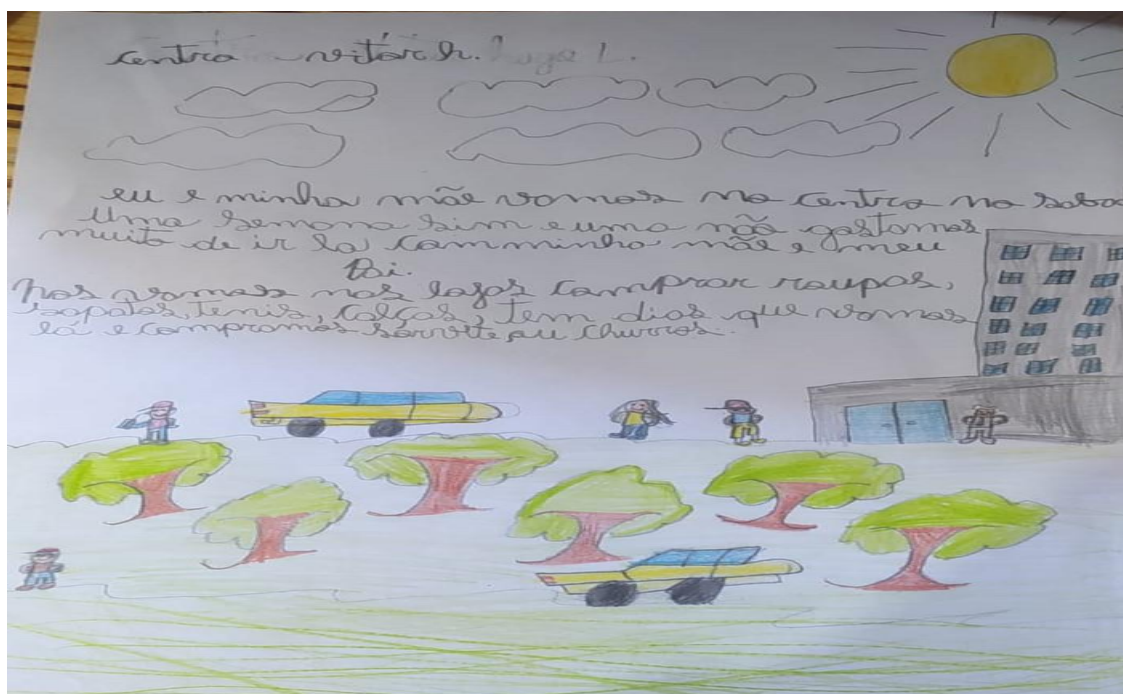
20 As informações sobre a economia local podem ser consultadas em: <https://campomourao.atende.net/#!/tipo/pagina/valor/1>.

principalmente, reúne inúmeras famílias que buscam o local para prática de esportes como: futebol de areia; vôlei; piquenique; tererê; academia ao ar livre; parquinho; pista de *cooper* que permite caminhada com passagem pela mata. Também há uma concha acústica que recebia eventos, antes da pandemia, aos fins de tarde de sábados e domingos.

Em relação a outras atividades culturais, Campo Mourão conta com espaços como: Teatro Municipal; Escola Municipal de Arte Circenses; Conservatório Municipal Musical Prof. Leone de Biaggio; Centro de Criatividade; Casa da Cultura; Academia Municipal de Ballet; Biblioteca Municipal Professor Egydio Martello; e Museu Municipal Deolindo Mendes Pereira. No entanto, ainda me questiono quem é que frequenta esses espaços, uma vez que as crianças protagonistas dessa pesquisa em suas narrativas orais contaram em sala de aula que não conhecem parte desses espaços culturais da cidade. Aí me pergunto, a cidade não é para ser usufruída por toda a população?

Conversando com as crianças durante as aulas e nas tecituras construídas pelas crianças percebi que ir até o centro da cidade, para algumas crianças está ligado a fazer compras ou ao período natalino, que atrai as pessoas com o projeto intitulado “Campo Mourão, a cidade Natal”. A iluminação da praça e algumas ruas próximas a região central, decorações natalinas envolvendo o comércio, apresentações culturais de música, teatro, dança, chegada do Papai Noel e passeio de trenzinho<sup>21</sup> são realizadas para a população. Alguns deles contaram que foram até lá no dia da chegada do Papai Noel, que passearam de trenzinho, como o estudante Vítor.

### Luzes de Natal



[...]Também aqui na cidade gosto de ir no cinema, finais de ano eu e minha família subíamos ao centro para ver as luzes, gosto de brincar perto da minha casa com amigos, pega-pega, esconde-esconde, andamos de bicicleta (VÍTOR, 2021).

Percebo que muitas das práticas socioculturais das crianças nesse período natalino embora estejam ligadas à religiosidade, também estão amalgamadas com experiências mercantis. Outro fio que podemos trazer é a relação com o centro da cidade, apenas como um espaço vinculado as mercadorias. Conversando com as crianças durante a aula, percebi que muitas dessas práticas mercadológicas aproximam e outras distanciam as crianças das suas experiências vividas e podem ser lidas também como fantasmagorias da modernidade (BENJAMIN, 1994). Até que ponto tais práticas possibilitam a constituição dos sujeitos na sua inteireza humana? Até que ponto essas experiências colocam em exercício à cidadania ativa na relação com a cidade? Foi pensando nessas questões que ficava atenta na construção das tecituras, de modo que pudéssemos romper com essa relação da cidade pela via mercantil. Como viver a cidade para além da sua funcionalidade (morar e comprar), ressignificando o lugar em que vivemos atribuindo a cidade um lugar de encontro, afetividade, carregado de memórias plurais e histórias? Preocupava-me plantar uma sementinha para ampliar essas percepções das crianças na relação com a cidade. É possível pelo ensino remoto emergir outras narrativas? Esse era o meu desafio com as crianças.

Porém, outros lugares como o Parque do Lago Azul não é frequentando por eles, embora tenham me falado que sentem muita vontade de conhecê-lo. O Parque do Lago Azul é um espaço onde acontecem muitas práticas coletivas, possui várias trilhas ecológicas e oferece esportes náuticos e pesca e uma extensa área de reflorestamento com espécies nativas e exóticas, além do Centro de Educação Ambiental. Em alguns períodos do ano são realizadas as Caminhadas da Natureza. O percurso dessa caminhada passa pelas diversas cachoeiras, matas, propiciando um envolvimento da comunidade e ao mesmo tempo, um turismo rural pelo município. Mas como a cidade foi engendrada historicamente?

#### 2.4 CAMPO MOURÃO: QUE HISTÓRIA É ESSA?

Para alguns autores locais a fase de “colonização” efetiva de Campo Mourão ocorreu nos anos de 1903 a 1910 com a construção e a fixação de moradias por algumas famílias, dando início à pecuária e a agricultura. A história narrada e presente na historiografia local, no museu e em espaços públicos da cidade, evidenciam algumas famílias, homens e políticos como

responsáveis pela construção da cidade e somente a memória desses sujeitos se destacam nesses locais.

Sobre os processos de ocupação e reocupação desse território, alguns autores indicam que do século XIX ao início do XX, a região de Campo Mourão foi apontada pelo Estado como um lugar de vazio demográfico. Contudo, ainda no século XIX, já era de conhecimento do Estado a presença nessa região de indígenas, paraguaios, argentinos e demais povos migrantes do próprio território brasileiro (WACHOWICZ, 1982). Então, como podemos falar de vazio demográfico?

Para os historiadores Astor Weber e Jorge Pagliarini (2019, p. 62): “[...] as terras estavam habitadas por indígenas e os termos ‘sertão, terras devolutas, boca do sertão, em outras passagens mata virgem’ apenas eram utilizados para justificar a colonização”. Assim, o interesse do estado nesse período foi promover a colonização dirigida na região, buscando a mercantilização dessas terras. A população que já vivia no local não trazia lucros, viviam de subsistência e o governo buscou promover as marchas de “ocupação da região”.

A frente de expansão demográfica teve como principais atores sociais as sociedades indígenas e os agricultores posseiros (caboclos e colonos pobres). Nesta fase, a terra não era mercantilizada e o acesso à propriedade da terra era efetuado por posses, de acordo com a legislação específica, o uso da terra se dava com finalidades da subsistência familiar e eventuais excedentes destinados para o mercado e/ou trocados por manufaturas. Desse modo, esta frente de ocupação pode ser identificada como a que atuou na faixa da frente demográfica e da frente econômica, isto é, socialmente eram “amansadores de terras”, antes do aporte das frentes pioneiras, já que esta etapa foi caracterizada pela colonização dirigida, que objetivou a mercantilização das terras (WEBER; PAGLIARINI, 2019, p. 66).

Embora a historiografia local tenha conhecimento da existência de outros povos que já viviam aqui, os *Kaingang*, por exemplo, ao tratar dos processos migratórios utilizam termos como “ocupação” e “colonização” dessas terras e não “reocupação”. Consideravam, portanto, esse território como desabitado, porém essas terras foram “reocupadas” pelos migrantes conforme entendimento de Tomazi (1997), já que haviam índios que ocupavam esse território anteriormente a chegada dos colonizadores. Penso que o melhor termo seria invasão, não é mesmo?

É interessante ver que Mota (2012)<sup>22</sup> pesquisa e conclui, que os povos da região no período das expedições guarapuavanas pertenciam aos *Kaingang*, assim, “[...] apesar das

---

<sup>22</sup> Lúcio Tadeu Mota é professor dos programas de pós-graduação (mestrado e doutorado) da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e Universidade Federal da Grande Dourados (UFGS-MS).

variações de grafia ou mesmo de interpretação dos termos, o certo é que essa região foi ocupada por grupos Kaingang desde a saída das populações Guarani pela ação das bandeiras paulistas [...]” (MOTA, 2012, p.123). O que não vemos, portanto, na bibliografia local.

Depois, Mota (2012) comenta, que o governo tinha a intenção naquele período entre 1870 e 1880, de reunir os índios da região em 2 aldeias, com objetivos diversos como da apropriação de suas terras. Por isso, existiam os homens responsáveis pela “pacificação” ou “amansamento” dos índios, já que esses grupos passaram a resistir às ocupações e a estabelecer contato com os representantes do governo para exigir demarcação de seus territórios por medo de perdê-los à medida que os colonizadores avançavam. Logo, a relação entre o Cacique Bandeira e o Comendador, muito lembrada entre os autores locais, não ocorreu de forma simples e por mera coincidência, existiam ali interesses mútuos, que não são retratados na bibliografia local, fala-se muito da amizade entre ambos, mas pouco discorrem sobre os conflitos de interesses que existiam nessa relação. Assim, Mota (2012) expõe que:

O esforço do governo provincial para estabelecer relações amistosas com o grupo do cacique Bandeira tinha, além do propósito de abrir os territórios entre os rios Piquiri e Ivaí para a ocupação, outros objetivos: a abertura da conquista dos territórios entre os rios Piquiri e Iguaçu até o rio Paraná, os quais estavam ocupados por grupos resistentes (MOTA, 2012, p.133).

Para Weber e Pagliarini (2019) é importante entender que os índios não foram simples vítimas do processo de colonização, mas entender que tiveram importante papel de resistência, de luta e de negociações para não perderem suas terras. Assim, embora a presença de outros grupos como os povos indígenas não apareça na historiografia local, existem trabalhos importantes como os de Mota (2012), que contribuem para compreendermos quem eram os grupos que já habitavam essa região e como foi a relação entre esses povos e as frentes de colonização promovidas pelo Estado.

Muito diferente do que autores como Mota (2012) e Tomazi (1997) trazem, nas referências locais nos deparamos com obras como de Brzezinsk (1975) que comentam e enaltecem a chegada da primeira família, os Pereira, os quais teriam vindo em grande número “[...] quanto aos Pereiras, aqui chegaram, como se fez menção, com esposas, construíram as

---

Desenvolve estudos e pesquisas nas áreas de História indígena, Antropologia e Arqueologia relacionadas as populações indígenas no Sul do Brasil, com ênfase nas populações *Kaingang* e *Xetá*. Não é um autor local da região de Campo Mourão, mas sua obra *Campo Mourão: os Territórios do Cacique Kuaracibera dos Guaranias, ou os Pahy-Ke-Rê dos Kaingang*, ou os Campos do Mourão dos Conquistadores Portugueses, traz discussões muito importantes sobre a presença indígena na região e uma versão diferente das obras locais.



primeiras moradas dedicando-se ao cultivo de cereais e a pecuária” (BRZEZINSK, 1975, p. 19). Muitas outras famílias “tradicionais” na cidade até os dias de hoje chegaram nesse período, como os Oliveira e Teodoro, a família de Bento Gonçalves, Guilherme de Paula Xavier, entre outros pioneiros sempre lembrados pela historiografia mourãoense. Contudo, os *nortistas*, como bem conta Gonzalez (2012), que também migraram para a região nessas décadas, não são lembrados e a história dos povos indígenas, sua cultura e tradições não são conhecidos pela população nos dias de hoje.

Segundo a historiografia local prevalecente, foram muitas adversidades enfrentadas por esses primeiros moradores, como animais perigosos, a falta de alimentos e materiais de necessidades básicas devido à grande distância entre outras cidades (VEIGA, 1999; BRZEZINSK, 1975; SIMIONATO, 1996; 1997; 2008). Questionável essa noção de colonização, não é?

Antes que essas famílias conseguissem fixar-se na região, houve outros períodos considerados importantes pela historiografia local. Alguns autores dizem respeito a algumas expedições guarapuavanas que teriam vindo para a região com o objetivo de povoar essas terras e criar gado bovino. Essas expedições chegaram entre os anos de 1880 e 1881. Porém, o documento de requerimento de posse das terras pertencente aos membros dessas expedições e que é apresentado por todos os autores locais, traz o ano de 1893.

Nessas expedições do final do século XIX Brzezinsk (1975) menciona, que os guarapuavanos Guilherme de Paula Xavier, Jorge Walter e o Comendador Norberto tinham como missão de “pacificar os indígenas” da região, pois, aqui havia 2 tribos conhecidas, uma delas com o chefe chamado Gembre e a outra com o chefe Índio Bandeira. Veja que essa versão não é diferente daquela que conhecemos também com a invasão dos portugueses no início do século XVI no Brasil.

Segundo Veiga (1999), o Comendador Norberto Mendes Cordeiro<sup>23</sup> possuía amizade com o índio Bandeira, tendo este, portanto, influenciado na vinda do Comendador Norberto para a região nos anos de 1880.

Fazendeiro de gado e amansador de índios, como se denominava, pelo contato que mantinha com os índios, então, tivera o Comendador Norberto a amizade do cacique Índio Bandeira, que, em 1880, veio a convencê-lo para uma

---

<sup>23</sup> De acordo com Veiga (1999), o nome verdadeiro de Norberto Marcondes era Norberto Mendes Cordeiro. Não se sabe qual motivo levou ao erro dos nomes nos registros da cidade. Até mesmo uma das avenidas centrais da cidade possuem o nome Comendador Norberto Marcondes.

expedição aos Campos do Mourão, dele, índio, conhecidos, porque ali habitava com sua gente (VEIGA, 1999, p. 79).

É possível perceber na historiografia local prevalecte uma história da colonização da cidade desprovida de conflitos e tensões, no que diz respeito as terras, e a pacífica relação entre pioneiros e povos indígenas. Visão essa questionável e que necessita de problematização frente a essa perspectiva disseminada pelas obras que circulam na região. É possível pensar nessa amizade dos povos indígenas com os colonizadores? Como já evidencia Mota (2012), essa relação entre colonizadores e indígenas não era desprovida de conflitos de interesses e a resistência dos povos indígenas não é retratada entre as fontes locais.

É muito comum nos depararmos com autores que destacam que no final do século XIX, a região atraiu muitos tropeiros vindos de São Paulo e Mato Grosso do Sul, e que ao passar por Campo Mourão, acabavam se instalando definitivamente. O autor Veiga (1999) afirma, que em 1903 a população de Campo Mourão não passava de 50 habitantes e em 1921 já chegava a 200. Em 1934 eram cerca de 2.000 pessoas e em 1940 já chegava a 11.964 habitantes. Em 1950 a população era de 33.949. Assim, a partir da década de 1930 é possível perceber um crescimento da população do município, influenciada pelo governo que via a necessidade de “ocupar” as terras que ficavam mais a oeste do Paraná. Ao mesmo tempo, pergunto: até que ponto o aumento populacional vem acompanhado de condições dignas de sobrevivência dessa população?

Até os anos de 1960 o município era movido ainda pela agricultura familiar e pela pecuária. A partir dessa década, a agricultura torna-se destaque no cenário econômico, principalmente com a produção de soja. Assim, a região passa a atrair migrantes sulistas<sup>24</sup>, principalmente de descendência alemã, italiana e ucraniana. Em um outro momento de migrações a região recebeu também nordestinos, mineiros e paulistas (VEIGA, 1999), no entanto, ao buscarmos as produções historiográficas sobre a localidade não encontramos produções, mas sim um apagamento dessas memórias.

Quanto à presença de migrantes oriundos de regiões rurais do Norte, Nordeste e Sudeste do Brasil, estes aparecem na historiografia genericamente como *caboclos*, *pêlo-duros*, *nortistas*, etc. De acordo com Laverdi, trata-se de trabalhadores que chegaram à região na mesma época das frentes migratórias *sulistas* (migrantes de Santa Catarina e Rio Grande do Sul, descendentes de alemães e italianos), e que, apesar disto, passaram a ser classificados enquanto *outros*. Assim, embora fisicamente continuassem ali, estes trabalhadores *nortistas* praticamente desapareceram dos relatos históricos sobre o Oeste

---

<sup>24</sup> De acordo com Laverdi (2005), são trabalhadores das frentes migratórias sulistas (migrantes de Santa Catarina e Rio Grande do Sul, descendentes de alemães e italianos).

paranaense, enquanto, em contrapartida, coube aos *sulistas* a honra de serem chamados de *pioneiros* da região (GONZALEZ, 2012, p. 10).

Se entendemos que no período de colonização foi recebido diferentes povos e culturas, por que ainda continuam disseminando uma história pautada em apenas algumas famílias pioneiras e grupos políticos em Campo Mourão? Onde estão as outras pessoas, que aqui, com sua força de trabalho construíram esse município? Continuaremos a endossar uma historiografia local que anula a pluralidade cultural?

A década de 1950 ficou conhecida para a população mourãoense como um período de “progresso” e desenvolvimento econômico, período logo após a sua emancipação política que teria ocorrido em 10 de outubro de 1947. Para Simionato (2008):

Até 1940, pouco progresso teve Campo Mourão, começando a acordar novamente quando o governador Manuel Ribas determinou ao engenheiro Sady Silva, medir o patrimônio da Vila de Campo Mourão, para atualizar e substituir a medição feita por Feitosa. A partir disso se deu o aumento do povoamento efetivamente, pois, com as delimitações do território iniciou-se as vendas de terras pelo Estado (SIMIONATO, 2008, p. 29).

Qual a ideia de progresso veiculada pela historiografia oficial da cidade? Aquela ligada ao desenvolvimento econômico, tecnológico, urbanização e aumento populacional? Mas as condições de vida da maioria da população local tiveram melhorias com o “progresso”? E as relações sociais melhoraram? (BENJAMIN, 1994; SENNET, 2002). O extermínio dos povos indígenas da região também é progresso?

A história de Campo Mourão não difere muito dos demais municípios quando ressalta alguns indivíduos ou políticos, sempre priorizando as memórias de determinados grupos sociais. Destacam-se pioneiros, poucas famílias como responsáveis pela colonização e desconsidera a presença dos povos indígenas que viviam na região antes da chegada dos colonizadores, silenciando tantos grupos plurais e valorizando outros, bem como não existe indícios da presença da população afrodescendente no local. Portanto, é uma história oficial contada sob a lógica do progresso, do desenvolvimento e da modernização (BENJAMIN, 2007).

É diante dessa história que sai pelos poros da cidade e se sente engrandecida de uma narração hegemônica, apagando memórias plurais, que me propus a trabalhar a contrapelo com as crianças em uma das tecituras educativas. De modo que elas pudessem, como pessoas na sua inteireza humana, inseridas com as suas diferenças na trama social, serem capazes de rearticular as percepções espaço-temporais, dimensões em crise pela aceleração do tempo, pela

fragmentação do espaço e pelo apagamento das memórias, fruto dos efeitos do avanço da modernidade capitalista (GALZERANI, 2010).

Convido-o, caro (a) leitor (a), a mergulhar nas tecituras que foram construídas coletivamente com as crianças.

### CAPÍTULO 3

## OS FIOS, AS CORES, OS PONTOS DA TECITURA CONSTRUÍDA NO ENSINO DE HISTÓRIA COM AS CRIANÇAS

*Cidade é um lugar lindo para mim, um tipo de abrigo perfeito, como se eu tivesse no colo de alguém.*

*(estudante, Larissa)*

*A cidade é como uma casa para mim.*

*(estudante Daniela)*

Neste capítulo apresento a composição das tecituras em imagens monadológicas. As mônadas são centelhas de sentidos que tornam as narrativas das crianças mais que comunicáveis, sobretudo, experienciáveis (PETRUCCI; ROSA, 2012). Procurei flagrar o que de significativo emerge das narrativas ao entrar em contato com elas. A minha preocupação foi, ao elaborar as mônadas, sobretudo captar “[...] não o passado, nem o presente, nem o futuro, não é o eu ou o outro, mas as relações” (CUNHA, 2016, p. 71). Elas foram produzidas a partir das narrativas escritas, dos desenhos e fotografias das crianças, no diálogo com a minha leitura e as contribuições dos autores que subsidiam costurar essa trama. Lembro que não são apenas as minhas leituras das produções das crianças, mas uma troca de sensibilidades e aprendizados que estão presentes em cada mônada. Falo de aprendizados porque no diálogo com essas produções vou refletindo sobre a minha prática pedagógica, a relação entre teoria e prática, ou seja, ação, reflexão e ação. Durante as aulas e nas mônadas das experiências vividas das crianças, possibilitou-me vê-los:

[...] reconstituírem-se enquanto sujeitos e reconstituir também sua cultura, seu tempo, sua história, re-inventando a dialogicidade [...] ouvir o que até então não pôde ser expresso ou escutado, transformando as sobras, dobras, as franjas, em objeto de investigação significa levar em conta o que vem sendo tratado como lixo” da história (KRAMMER, 1998, p. 23).

Assim, as mônadas produzidas a partir das lembranças das crianças na confecção das tecituras me permitiram perceber como elas se relacionam com a cidade, com o local em que vivem, com as suas próprias memórias sobre esses espaços. Apesar da história da cidade que enaltece os pioneiros prevalecer na historiografia local, foi importante para as crianças se

colocarem como sujeitos ao enfatizarem sua família, outras histórias, outros sujeitos. Ao ler os conjuntos de mônadas, podemos perceber a potência da fala dessas crianças quando enxergamos a pluralidade de memórias, esquecimentos, diferentes temporalidades e sensibilidades.

No olhar das crianças sobre os lugares da cidade, a história, os objetos, percebo uma maneira de enxergar as coisas que só a criança é capaz, e nesse sentido, aprendi com elas a transver o mundo. Desse modo, convido o leitor (a) a encontrar correspondência no sentido benjaminiano com as relações sociais que emergem dos estudantes com e na cidade de Campo Mourão e as suas pluralidades culturais.

Vamos mergulhar nas tecituras produzidas?

### 3.1 1ª TECITURA - FRAGMENTOS DE MEMÓRIAS

Nesse percurso de diálogo apresento a 1ª tecitura que foi produzida com as crianças. Selecionei um trecho de um poema de Manoel de Barros sobre sua infância no sítio e um trecho de meu memorial de formação sobre minha infância. Vamos conhecer?

#### *Fragmento de memória Manoel de Barros*

*Isto porque a gente foi criada em lugar onde não tinha brinquedo fabricado. Isto porque a gente havia que fabricar os nossos brinquedos: eram boizinho de osso, bolas de meia, automóveis de lata. Também a gente fazia de conta que sapo é boi de cela e viajava de sapo. Outra era ouvir nas conchas as origens do mundo. Estranhei muito quando, mais tarde, precisei de morar na cidade. Na cidade, um dia, contei para minha mãe que vira na Praça um homem montado no cavalo de pedra a mostrar uma faca comprida para o alto. Minha mãe corrigiu que não era uma faca, era uma espada. E que o homem era um herói da nossa história. (Manoel de Barros)*

#### *Fragmento de memória da prof.<sup>a</sup> Maíra*

*A casa onde passei a infância ficava bem longe da cidade e era rodeada de todo tipo de árvores, tinha pé de ameixa, de cereja, de poncã, de laranja, mexerica, abacate, manga, fruta não faltava, mas também tinham outras árvores como Ipê, Araucárias, Pinho. Alguns*

*metros abaixo da casa tinha um rio, não muito largo, nem fundo. Era perfeito para as crianças, foi onde eu e meus irmão aprendemos a nadar. Em dias de muito calor, terminávamos os afazeres do sítio e íamos todos para o rio, até a mãe. Depois que voltávamos para casa, ela fazia um café com bolinho frito de massa de pão. Parece que sinto o cheiro do café sendo preparado por ela (Prof.<sup>a</sup> Maíra).*

Nessa tecitura, convidei as crianças a lerem comigo e após a leitura dos fragmentos de memórias conversei com eles para que produzissem uma narrativa contando o que mais gostaram sobre a infância do poeta Manoel de Barros e na minha infância. Compartilho as narrativas das crianças.

Destaco que as crianças ficaram impressionadas com as experiências de infância do poeta Manoel de Barros e a minha. Foram infâncias em lugares diferentes por ser no sítio e com maneiras diferentes de brincar. O que mais causou curiosidade, divertimento ou até mesmo estranhamento em várias narrativas dos estudantes foi a professora nadar no rio e o poeta fabricar os próprios brinquedos, como nos conta a estudante Geovanna “[...] *deve ser bem divertido brincar com os brinquedos que eles faziam como por exemplo: boizinho de osso, bolas de meia e automóveis de latas, pareciam bem divertidos*” (GEOVANNA, 2021); A estudante Maria Eduarda achou muito legal a infância da professora Maíra porque ela “[...] *ia para o rio junto com os seus irmãos e aquelas árvores, é muito legal. A infância do Manoel de Barros também é muito legal porque ele tinha que fazer os seus próprios brinquedos ele viu um cavalo de pedra muito legal*”. A estudante Ana Alice gostou que o poeta fazia “[...] *boizinho de osso, bola de meia, automóveis de lata também brincava de faz de conta e o sapo é boi de cela e viajava de sapo*”.

Muitos acharam interessantes porque alguns estudantes brincam com bonecas e carros que são produzidos e comprados por familiares. Mas também encontramos crianças que fabricam seus brinquedos como lemos nas mônadas **Faz de Conta e Imagino**, que trazem experiências dos estudantes Luiz e Larissa reinventando seus brinquedos a partir de utensílios. Elas brincam com objetos, como: papelão; galhos; folhas; caixas e atribuem outros sentidos e novas funções (BENJAMIN, 2017).

Depois de conversar com as crianças e acolher as memórias do poeta e da professora, no segundo momento dessa aula, aproveitamos a inspiração dos fragmentos de memórias trabalhados e estimulei as crianças a rememorarem as suas brincadeiras, os seus brinquedos, os lugares da cidade que mais costumavam brincar e com quem e que tempos e espaços na cidade as brincadeiras aconteciam.

### **NÃO COSTUMO SAIR MUITO**

Meus bonecos são da Marvel, jogo bola com meu pai, eu brinco na frente de casa, não costumo sair muito (VÍTOR, 2021).

### **NÃO PODE SAIR**

Eu gosto de brincar de cozinha, eu tenho duas amigas a Jeniffer e a Kiara, eu brinco na minha casa porque não pode sair (YASMIN, 2021).

### **EU BRINCAVA**

Eu brincava de bonecas com as minhas primas [...] nós brincávamos na casa da minha tia lá em Luiziana e quando chegava ela fazia café e daí eu brincava com a Maria e quando a Amanda chegava, nós nos divertíamos muito e quando ia embora eu ficava triste (ISABELLE, 2021).

### **GOSTO DE BRINCAR**

Meus brinquedos são vários tipos de bonecas *barbies* e eu gosto muito de brincar com seus acessórios e eu brinco com meu irmão que pega os bonecos dele para gente brincar juntos, como se fosse uma família. As vezes no dia de domingo nós vamos na casa dos meus avós e quando encontramos nossos primos, brincamos de correr. Na cidade o lugar que eu gosto mais de ir é no bosque porque lá tem um parquinho que gosto de brincar (GEOVANNA, 2021).

### **EU CRESCI**

Quando eu era pequena gostava de brincar de boneca e urso, eu cresci e brinco com a Gabi e a Maria Vitória. Nós brincamos de esconde-esconde e pega-pega e de *barbie*, eu e a Maria, e o lugar que eu gosto de brincar com os meus amigos é o campinho e o bosque (MARIA EDUARDA, 2021).

### **BRINCADEIRA FAVORITA**

Eu tenho uma boneca e minhas brincadeiras são pular corda e pega-pega, mas a minha brincadeira favorita é esconde-esconde e eu brinco com meus primos, eu gosto muito de brincar nos brinquedos do Paraná (ANA JÚLIA, 2021).

### **EU BRINCO**

[...] Eu brinco com as minhas primas e com meus primos, brincamos muito de queimado e um, porém é muito ótimo simplesmente a melhor brincadeira. Ganhei uma bicicleta amei, mudei de casa 3 vezes, mas tenho duas cadelas na minha casa, 1 tartaruga, um peixe e duas calopsitas. #amo minha vida, fim (LARISSA, 2021).



## CADERNOS ANTIGOS

Na casa, na calçada e brinco com minhas bonecas com os cadernos antigos e eu brinco de pega-pega com o meu primo e esconde-esconde, pique-esconde e brinco de pular corda (ANA ALICE, 2021).

## NÃO TENHO MAIS BRINQUEDOS

E gostava de brincar num parque que era perto da minha casa. Eu não tenho mais brinquedos porque estou grande pra brincar, então doamos eles (MORGHANA, 2021).

Nessas narrativas dos estudantes Vítor, Yasmin, Isabelle, Geovanna, Maria Eduarda, Ana Júlia, Larissa, Ana Alice e Morghana, percebo como as brincadeiras coletivas ainda estão muito presentes no cotidiano. Embora alguns disponham de aparelhos celulares, televisão ou videogames, esses dispositivos não são citados nas suas falas. É muito interessante observar como ainda vemos nas brincadeiras dessas crianças a presença de formas de se divertir que são mais “tradicionais”, como: pega-pega; esconde-esconde; corda; queimado; futebol; e bicicleta. Brincadeiras que fazem as crianças se relacionarem, criarem experiências com o lugar que moram, com seu bairro, as crianças da vizinhança, com seus familiares, são atividades que não podem ser realizadas sozinhas como nos aparelhos eletrônicos. Quanto as brincadeiras coletivas e de rua, essas estimulam as crianças a “descobrir-se” na cidade e reinventar outras possibilidades de se relacionar com ela e de viver de forma mais plena. As brincadeiras são potentes para criarem e recriarem o mundo e cenários de autonomia das crianças em relação às experiências perceptivas dos adultos, visto que o principal não é o “[...] fazer como se [...]”, mas o “[...] fazer sempre de novo [...]” (BENJAMIN, 1994, p. 253), seja com a boneca, com o ursinho, com a bola, ou com os amigos e familiares. Nesse sentido, “[...] não há dúvida que brincar significa sempre libertação. Rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio” (BENJAMIN, 1994, p. 85).

Destaco que ao refletir sobre o desenvolvimento dessa tecitura, 3 questões considero muito importantes: a primeira em diálogo com Benjamin entendendo o brincar como um lócus de ressignificação de experiências vividas na relação com a cidade. Mais do que isso, o brincar é uma possibilidade de a criança ousar ter experiências significativas no sentido larrosiano. Segundo, ao produzir suas memórias as crianças trouxeram pistas das suas histórias de brincadeiras e das experiências de vida situadas no tempo e no espaço. O que possibilitou compreender que ao brincar as crianças produzem cultura (BENJAMIN, 1994). E a terceira é

que a memória foi um meio de produção de conhecimento histórico-educacional relativa aos lugares das brincadeiras das crianças na cidade de Campo Mourão.

Nas práticas de rememoração as crianças fizeram como o trabalho de Penélope, a cada dia desfazer o que está tecido, ressignificando as suas memórias, através do olhar transgressor e curioso, que não se prende as “verdades” dos adultos. Nesse trabalho de desfazer os fios daquilo que já está tecido, é possível também que as crianças se percebam como sujeitos históricos e como produtores de cultura (BENJAMIN, 2017).

Ampliando, ainda com as crianças, as possibilidades de refletirmos sobre os lugares da cidade que elas se relacionam e como são essas relações sociais, construímos a próxima tecitura.

### **3. 2ª TECITURA - AS EXPERIÊNCIAS DAS CRIANÇAS NA CIDADE**

Na 2ª tecitura, conversei com as crianças para eles construírem uma narrativa contando como se relacionam com a cidade, falei da importância de não esquecer de contar dos lugares que mais gostam de ir em Campo Mourão com seus colegas e pais, os lugares que mais frequentam na cidade e um lugar que gostariam muito de conhecer.

Essa tecitura permitiu conhecer como as crianças se relacionam com os lugares da cidade. Em tempos de relações cada vez mais controladas pelo virtual, pensar sobre os lugares com os quais nos relacionamos, que não estamos apenas de passagem, é importante para criar vínculos identitários. Essa tecitura pode evidenciar a importância da educação na e pela cidade, uma vez que é possível ressignificar as relações com os diferentes espaços (HADLER, 2015).

Assim, em movimentos de tatear a cidade e seus lugares (como a criança benjaminiana que leva a mão por entre armários, despensas, escrivaninhas, gavetas a procura de tudo aquilo que os adultos lhe proíbem), elas podem se reconhecer na cidade, como nos diz Benjamin, “Saber orientar-se numa cidade não significa muito. No entanto, perder-se numa cidade, como alguém se perde numa floresta, requer instrução” (BENJAMIN, 2000, p.73).

Partilho algumas das mônadas da 2ª tecitura:

#### **EU AMO TUDO EM CAMPO MOURÃO**

Meu lugar favorito é o bosque e a pracinha da cidade. [...] o bosque ele é muito bonito tem várias flores, passarinhos cantando de qualquer tipo e animais selvagens, eu amo tudo em Campo Mourão (MARIA EDUARDA, 2021).

### **DIVERTI MUITO NAQUELE DIA**

[...] Gosto de ver o chafariz e ir no bosque, lá vi vários animais como patos, saracuras, peixes: atravessamos uma ponte caminhamos em meio ao bosque quando paramos para apreciar a natureza e fazer um lanche aí logo vimos muitas capivaras, também havia brinquedos me diverti muito naquele dia (LUIZ, 2021).

### **MORANDO EM CAMPO MOURÃO EU ME SINTO BEM**

Os lugares que eu mais gosto de ir com minha família são centro, sorvetão. Morando em Campo Mourão eu me sinto bem. Gostaria de ver o Lar dos Velhinhos porque queria saber como eles são cuidados lá (MORGHANA, 2021).

### **PORQUE EU GOSTO DE BRINCAR**

[...] eu gosto de brincar no shopping e de ir no parque porque eu gosto de brincar de carrinho e de boneco e de bola e pular corda (ALEXSSANDRO, 2021).

### **BRINCANDO COM A VOVÓ**

O lugar que eu mais gosto de ir é na casa da vovó, eu gosto de assistir tv e tomando café com a minha irmã Juliana e brincando um pouco com a vovó (GABRIEL MAIA, 2021).

Ao ler as narrativas das crianças, fiquei pensando que os seus lugares de experiências com a cidade são um pouco restritos. Alguns espaços como: teatro; circo; museu; escola de música; e de dança, são pouco conhecidos para eles. Nesse sentido, questiono: a cidade existe para ser usufruída por todos os cidadãos, mas porque eles não se relacionam nesses espaços coletivos?

Algumas pistas posso compartilhar a partir do que ouvi de alguns estudantes, entre elas: problemas como falta de tempo, de dinheiro e de transporte são narrados como as principais dificuldades para frequentar esses lugares da cidade. Espaços como o Parque do Lago Azul definido como um dos principais pontos turísticos de Campo Mourão, não recebem boa parte da sua própria população. São problemas que impedem os próprios moradores da cidade, de conhecê-la, de frequentar assiduamente os lugares, de ter experiências com esses espaços coletivos.

Dentre os lugares mais citados por eles está o bosque, como nos conta Maria Eduarda, Alexssandro e Luiz e aqui temos apenas a do estudante Gabriel que se volta para a casa e a

família. O bosque é um dos poucos lugares na cidade que possui um amplo espaço de lazer com brinquedos, lago, animais, trilha e espaço para piqueniques. Percebo que é muito importante para as crianças e suas famílias, pois, é um espaço gratuito. Lá é um ponto de encontro das famílias aos fins de semana. Ao perceber a presença do bosque nas narrativas de muitas crianças, entendo que esse lugar não está apenas representado como lugar de lazer, mas é lugar de encontro, lugar de experiências coletivas, lugar onde essas famílias buscam romper com a aceleração do tempo, com a correria do dia a dia, do trabalho. Não é coincidência que tantas vezes o bosque foi mencionado pelas crianças, além dos animais e plantas que se relacionam nas brincadeiras.

Buscando conhecer outros espaços, aqueles pelos quais as crianças têm maior afeição, propus que desenhassem e contassem sobre seus lugares afetivos em Campo Mourão, e agora convido o leitor (a) a conhecê-los.

### **3. 3 3ª TECITURA - OS LUGARES AFETIVOS DAS CRIANÇAS**

Na 3ª tecitura, conversei com as crianças durante a aula para que produzissem um desenho do seu lugar preferido na cidade de Campo Mourão e depois convidei-os: Vamos escrever uma narrativa contando por que gosta muito desse lugar? Quando essa tecitura foi construída com as crianças, o objetivo era conhecer os lugares afetivos deles com e na cidade. Estimular eles a rememorarem os lugares, que para eles, eram realmente significativos, preche de memórias, de sensibilidades, de relações coletivas, é uma forma de se opor as relações de consumo que fazem com que as pessoas busquem sempre se identificar com espaços como lojas, praças de alimentações ou locais mercadológicos (FORTUNA, 2001).

A seguir, divido com o leitor (a) algumas das mônadas das crianças da 3ª tecitura.

O local mais mencionado pelas crianças novamente é o Bosque, temos a narrativa dos estudantes Geovanna, Loreny, Gabriel Maia, Vítor e Maria Eduarda, que trazem desenhos que podem ser lidos como mônadas visuais.

## PARQUE DO LAGO



(GEOVANNA, 2021)

### AMIGOS, PIQUENIQUE E FAMÍLIA

O meu lugar favorito de ir é o parque do lago, é porque lá tem um parque bem divertido e uma floresta que é bem legal também e tem muitas lembranças lá que foram engraçadas a primeira coisa que aconteceu foi que eu atolei o pé na lama e depois que meu irmão fugiu de um quero-quero. O parque do lago é para encontrar amigos, fazer piquenique, passear com minha família (GEOVANNA, 2021).

Conseguimos flagrar que o bosque é um espaço de encontro de amigos e familiares e de piquenique como ela nos conta. As mônadas lampejam experiências que foram tão importantes para a Geovanna naquele momento, como atolar o pé na lama e ver o irmão correndo de um passarinho. São momentos singulares das crianças que emergem na relação com esse espaço coletivo e que foram arrancados do *continuum* da história e das fantasmagorias modernas.

Em outras mônadas visuais: **O parque do lago é maravilhoso; Tem a natureza; Eu gosto de ir no bosque**, sobressaem a presença dos familiares nos espaços coletivos.

## O PARQUE DO LAGO É MARAVILHOSO



(LORENY, 2021)

Eu gosto de ir no parque do lago e no sítio da minha vó e de ir no rio, quem vai comigo é minha mãe Rosana, meu avô Adão e com minha vó Lídia e com meu irmão Emanuel. Eu gosto muito de morar em Campo Mourão e eu gosto muito de tudo em Campo Mourão. Eu amo Campo Mourão porque aqui não tem muita pobreza que nem tinha em Curitiba e em Campo Mourão é muito mais calmo e não tem muita violência (LORENY, 2021).

## TEM A NATUREZA



(MARIA EDUARDA, 2021)

O bosque, eu amo o bosque porque é muito legal e também tem a natureza e vários animais selvagens (MARIA EDUARDA, 2021).

## EU GOSTO DE IR NO BOSQUE



(VÍTOR, 2021)

Eu gosto muito de ir no bosque, gosto de brincar, de passear, eu brinco com meu irmão no bosque, brincamos de esconde-esconde, e nos brinquedos escorrega e no balanço (VÍTOR, 2021).

## PIQUENIQUE



(GABRIEL MAIA, 2021)

Eu e minha vovó e a minha irmã fizemos o piquenique no bosque (GABRIEL MAIA, 2021).

Em tempos que vivemos tão acelerados, encontrar experiências que se desvencilham do tempo cronológico é tão significativo na formação da criança. Principalmente porque temos visto em algumas cidades modernas a retirada do local de convivência das pessoas, a destruição de lagos, bosques e praças, muitas vezes para construir ruas mais largas e facilitar o trânsito



dos veículos e não dos pedestres, com isso a convivência coletiva é embotada, efeitos do avanço da modernidade capitalista (BENJAMIN, 1994).

Por outro lado, fiquei inquieta em relação as crianças escreverem sobre seus lugares afetivos referindo-se sempre ao Bosque. E me questioneei se a relação delas com a cidade não é restrita. Em busca de uma reflexão coletiva, elas me contaram da dificuldade do acesso direto a diferentes lugares da cidade, especialmente porque muitos espaços coletivos e culturais concentram-se em regiões centrais, distante dos bairros da periferia que habitam e de suas realidades sociais. No entanto, sabemos das infinitas possibilidades que os bairros da cidade oferecem para as crianças brincarem nas ruas, mas percebo que algumas ficam restritas apenas as suas próprias residências ou casa de seus familiares como podemos ver nas mônadas: **Porque ela junta a minha família; Meu lugar Favorito; Lugar que mais gosto de Campo Mourão.**

### PORQUE ELA JUNTA A MINHA FAMÍLIA



Eu gosto da minha casa porque ela junta a minha família (LUIZ, 2021).

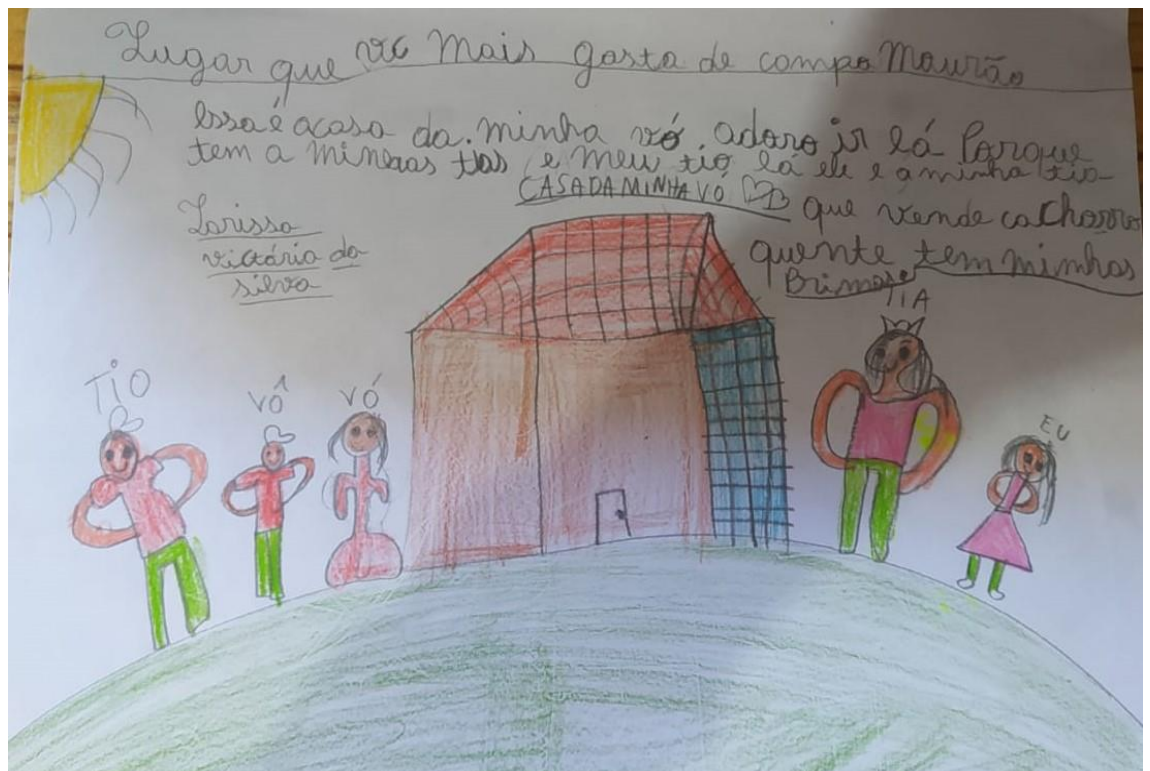


## MEU LUGAR FAVORITO



Esses dias a minha casa é o meu lugar favorito e a cachoeira é encantadora (YASMIN, 2021).

## LUGAR QUE MAIS GOSTO DE CAMPO MOURÃO



(LARISSA, 2021)

Refletindo sobre as escolhas das crianças em espaços privados como lugares afetivos da cidade, embora essas narrativas não tenham sido prevalentes, fiquei pensando: Será que esse “isolamento” das crianças, do voltar-se para a sua intimidade (residências) para o espaço privado é fruto do efeito do avanço da modernidade capitalista em Campo Mourão? (BENJAMIN, 1994, p. 2007).

Ainda pensando sobre seus lugares afetivos, flagrei outros espaços lembrados pelas crianças, onde geralmente gostam de brincar com a família, com amigos, ou até mesmo a casa onde passam boa parte do tempo e possuem um vínculo afetivo.

### PISTA DE CAMINHADA



Oi, eu sou a Larissa eu adoro o bosque, vou lá às vezes, mas adoro mais ainda a pista de caminhada, vou lá direto, nunca parei aliás, moro na rua de baixo da pista de caminhada, é legal (LARISSA, 2021).

Dessa forma, vemos lugares como a *Pista de caminhada* citado pela estudante Larissa. Nas suas narrativas a presença da família em momento de lazer é marcante, em tempos que ninguém consegue parar para um passeio, o momento e o local mais apreciados pela estudante é este em que é possível se relacionar com a família e outras pessoas.

Nas mônadas seguintes as crianças trouxeram lugares variados também que conhecem ou que gostariam de conhecer. Vemos a relação com lugares do bairro como o campinho de futebol do estudante Alexssandro, mas também espaços comerciais como o *Bobs*, ou pontos muito conhecidos da cidade como a praça com a *Catedral* do estudante Luiz, e o Condomínio do estudante Sidney que deseja conhecer este espaço por dentro.

### EU GOSTO DE BRINCAR



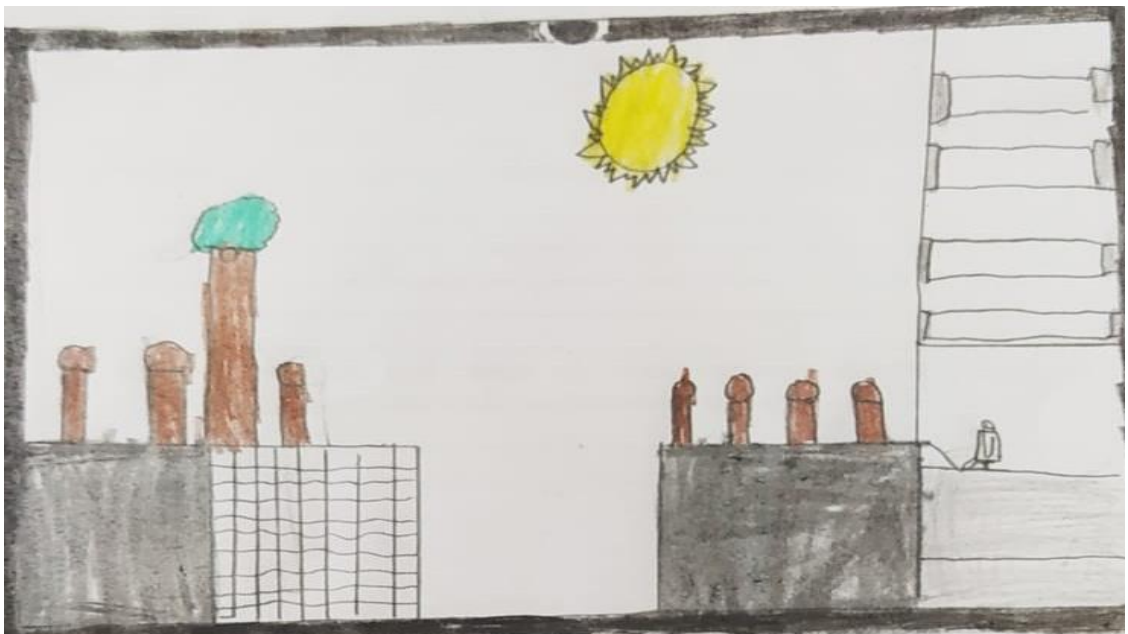
Eu gosto do campinho porque eu gosto de brincar (ALEXSSANDRO, 2021).

## CATEDRAL



(Luiz, 2021)

## NÃO CONHEÇO UM CONDOMÍNIO



[...] Eu queria conhecer um condomínio por dentro porque eu já conheci por fora né e só um condomínio porque eu só não conheço um condomínio (SIDNEY, 2021).



## BOBS



Adoro ir no Bobs porque na turma que eu fiquei no primeiro ano, ganhamos a gincana, então comemos sorvete, casquinha, e hambúguer [...] Anos depois fomos para o cinema e depois para o SESC [...] (LARISSA, 2021).

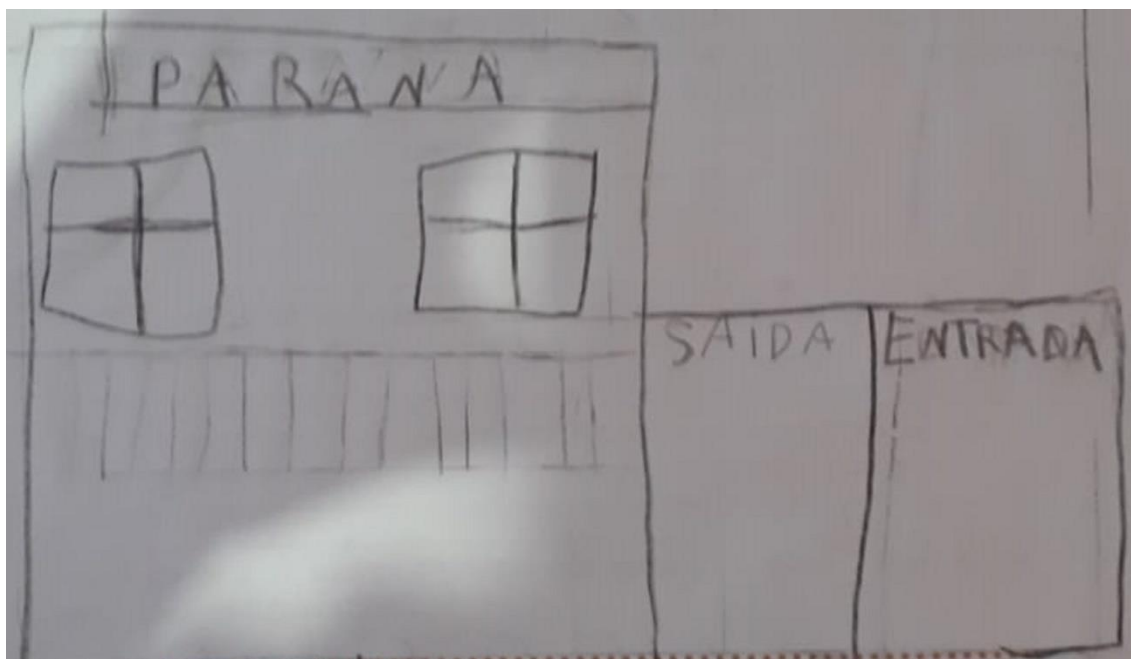
## BURGUER KING



Eu gosto desse lugar porque tem hambúguer e também é um lugar legal (MORGHANA, 2021).

Além disso, outros lugares mencionados por algumas crianças são o centro da cidade, sorveterias, o mercado Paraná com a praça de alimentação e os brinquedos.

## MILK SHAKES E BRINQUEDOS



Eu gosto do Paraná porque tem muitos milk shakes e brinquedos (ANA JULIA, 2021).

Embora poucas crianças narraram sobre esses espaços comerciais, percebo uma relação com lugares marcados pelo consumismo, por uma cultura construída em torno de marcas de *fast-food*, de shoppings e que oferecem entretenimentos as famílias, mas restringem as relações com outros espaços da cidade e outras pessoas. Além disso, vemos que as relações estão articuladas ao sistema capitalista, onde os aspectos sociais, as sensibilidades perdem seu espaço e o que prevalece são os aspectos econômicos, as mercadorias e o seu status independente da utilidade (GALZERANI, 2002; SENNET, 1989).

Nesse sentido, foi possível perceber que as produções de narrativas das crianças trouxeram lugares de experiências, de relações coletivas e individuais carregadas de sentidos para essas crianças, entre elas, as suas experiências no Bosque e até mesmo nas suas casas ou de familiares. Embora espaços de consumo tenham sido lembrados pelas crianças, outros lugares foram lembrados, elas descobriram em outras tecituras que produzimos que a cidade também pode ser um “[...] texto a ser lido e interpretado. Percebemos as crianças não coisificando a cidade como um objeto sem voz, mas aprendendo a se relacionar com os detalhes, com os dados marginais, com as pistas que ajudam a montar uma realidade não experimentável diretamente” (FORTUNA, 2002, p. 92).

Refletindo sobre o desenvolvimento dessa tecitura, ressalto que as produções iconográficas possibilitaram a construção de conhecimento histórico-educacional no diálogo

com as crianças pela descoberta de experiências de pertencimento à cidade e ao mesmo tempo, articulamos os lugares das experiências individuais aos espaços sociais da cidade.

Nessa tecitura, compreendi que os estudantes vivenciaram momentos de criação com seus desenhos, tendo como matéria-prima as suas próprias memórias e, enquanto sujeitos históricos, foram reconstruindo fragmentos da realidade vivida. Ao debruçar meu olhar nessas tecituras propostas e nos diálogos com as crianças em aula e com as mônadas, percebo que foi possível a (re) valorização de sensibilidades, como lembranças, memórias das coisas simples da vida cotidiana.

Após essa reflexão da minha prática pedagógica, fiquei preocupada em ampliar as noções espaço-temporais das crianças com a cidade. Nesse sentido, estimulei as crianças a conhecer as diferentes culturas que formam a cidade, para isso, elaborei a 4ª tecitura.

### **3. 4 4ª TECITURA - A HISTÓRIA MAIOR E MENOR NA CIDADE DE CAMPO MOURÃO**

Na 4º tecitura, iniciamos a aula assistindo os vídeos<sup>25</sup> “Campo Mourão: Assim nasce uma cidade<sup>26</sup>”, gravado nos anos de 1960 pelo museu de Campo Mourão. Depois fomos conversando sobre quem são as pessoas que mais apareceram como construtores da cidade. As crianças falaram sobre:

*a Família Albuquerque/Família Teodoro/  
ex-prefeito José Pochasky/família Zamir Teixeira/  
Luciano Marmonthel/família Ferrari/família Trombini*

Outras crianças destacaram a presença dos pioneiros da cidade, algumas destacaram que apenas as pessoas ricas e os grandes empresários foram lembrados. Fomentando o debate, ainda conversei com eles sobre quais os grupos de pessoas que eles perceberam que não aparecem na história da constituição da cidade de Campo Mourão.

---

<sup>25</sup> Disponível: Campo Mourão “Assim nasce uma cidade”. 2008. 1 vídeo (9 min. 2s.). Publicado pelo canal Irineu Luiz Ferreira Lima. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3tRaRxIEaak>. Acesso em 28 mar. 2021.

Assim, problematizamos essa narrativa produzida no vídeo e disponibilizada no museu para seus visitantes, pelo fato de privilegiarem apenas as famílias pioneiras ou pessoas pertencentes a elite como construtoras da cidade e apagarem a memória da maior parte da população, que aqui estavam presentes no processo de “colonização” dessas terras, como os povos indígenas e os grupos que migraram para cá como os grupos que se deslocaram da Região Norte e Nordeste. Mais do que lembrar, nos atentamos aos esquecimentos (BENJAMIN, 1994).

A autora Selva Guimarães Fonseca (2006) também questiona e comenta esse debate em torno do local e como esse tema costuma ser abordado nos currículos municipais destacando que o espaço que é reservado ao estudo dos aspectos políticos geralmente valoriza algumas pessoas e heróis quando tratam da origem dos municípios.

Ressaltam-se, por exemplo, temas recorrentes, nos currículos oficiais de alguns municípios: “a origem e a evolução do município e do Estado”, “os vultos, pessoas que contribuíram para o progresso da cidade, da região”. Nesta perspectiva, o bairro, o município, o Estado ou a região têm um destino linear, evolutivo pautado pela lógica dos vultos, de heróis, figuras políticas, pertencentes às elites locais ou regionais, que “fizeram o progresso” da região (FONSECA, 2006, p. 129).

Assim, essa forma de ensino não valoriza as diferentes pluralidades que formam a cidade, mas somente aquela história dos governos locais, pautada em documentos desse grupo geralmente político. Distante desse tipo de proposta, construímos narrativas orais, escritas e visuais com as crianças desconstruindo a história maior e puxando fios para trazer as histórias menores, que permitem valorizar a história das crianças, do seu bairro e das suas famílias (PEREIRA, 2017).

Foi pensando na perspectiva de trabalhar com a história menor que durante a exibição do vídeo fomos conversando sobre os nomes que eram mencionados e os lugares elencados para apresentar a cidade. Fomos problematizando aquela história maior contada, de modo que as crianças pudessem perceber as ausências e as presenças de determinados grupos sociais na constituição da cidade. Assim, fizemos o exercício de pensar nos grupos apagados nas paisagens urbanas, no passado e no presente. Elas perceberam a falta dos povos indígenas, os habitantes originários da região, e ainda das suas famílias que também chegaram há décadas em Campo Mourão e que eram provenientes de diferentes estados e descendências, destacando-se a presença dos povos afro-brasileiros na cidade. A estudante Larissa lembra também dos “*pobres, os moradores de rua e mendigos*”.

Questionei ainda sobre os lugares que foram apresentados no vídeo e as crianças contaram que a maior parte eles conheciam, mas conversei com eles, questionando se outros lugares



mereciam ser lembrados por considerarem muito importante. Logo, as crianças falaram sobre o lugar que fica a sua casa e outros da casa da avó. Inclusive eles trouxeram fotografias para contar a importância desses lugares para eles. Outros que não estavam na aula do *Google Meet* encaminharam a atividade na outra semana, com a fotografia escaneada.

Foi possível perceber no diálogo com as crianças que esse vídeo apresenta uma perspectiva de colonização de Campo Mourão de forma hegemônica, que pode ser lida também como uma história maior como nos lembra Walter Benjamin.

Vejam a sua narrativa:

Quando era pequeno aprendia história com o Neubauer, o mesmo livro de texto que utilizava e, segundo creio, se utiliza em algumas escolas, ainda que hoje em dia tenha um aspecto bastante diferente. No meu tempo, o que mais chamava a atenção neste livro era que a maior parte das palavras estava impressa em dois tipos de letra, uma era grande e a outra pequena. Em letras grandes figuravam os nomes dos reis, as guerras e os acordos de paz, os tratados, os feitos importantes etc. tudo isso se tinha de aprender, o que não achava muita graça. A letra pequena estava consagrada à chamada história da cultura, que tratava dos usos e costumes das pessoas em tempos antigos, de suas convicções, sua arte, sua ciência, suas construções etc. isso não precisava aprender. Bastava ler. E isto sim me divertia. Não me importava que esta parte fosse muito ampla e, por isso, com letra menos ainda. Na escola, não chegávamos a ouvir muito sobre isso. O professor de alemão nos dizia que essas coisas pertenciam à aula de história, e o professor de história afirmava que sobre isso se falava na hora de alemão. Por fim, quase nunca se falava desse assunto (BENJAMIN, 1995, p. 97).

Benjamin problematizava essa questão também na infância. Ficava inquieto com a história escrita com letras pequenas e outra com letras grandes nos livros em que estudava.

A história de letras grandes foi lida pelo professor-historiador Nilton Pereira em diálogo com Walter Benjamin como uma história maior, aquela relacionada as grandes personalidades, reis, prefeitos, políticos, entre outros. Essa história maior é aquela que elege apenas as memórias hegemônicas, e, nesse sentido, as memórias dos sujeitos são desvalorizadas e negligenciadas. Quando se aborda a história de forma a contá-la na perspectiva de uma história maior, deixa-se de lado as “minorias sociais” que habitam a cidade, especialmente aqueles que estão à margem da sociedade. Essa história maior é a história do colonizador, do pioneiro, dos “desbravadores” de terras, ela não conta a história na perspectiva de grupos que não são pertencentes a elite social, é uma história colonizada (PEREIRA, 2017).

Assim, cria “[...] classificações binárias e hierárquicas que definem o branco e o não branco, a razão e os saberes tradicionais, a religião e o mito, o tradicional e o moderno, o primitivo e o civilizado” (PEREIRA, 2017, p. 234). Diante disso, continuamos ensinando as

crianças nas escolas essa história e não a valorizar a da população? E a história menor, aquelas escritas em letras minúsculas, quando serão contadas para as crianças no ensino de história? Assim questiono: como fica a história menor em Campo Mourão?

A história menor é a da resistência. É ela que conta sobre os grupos que tiveram seus saberes, seus costumes e práticas colonizados, é a história de povos indígenas, de africanos, de mulheres, crianças, dos sujeitos comuns que constituem a paisagem urbana.

Entendo, que a história contada na escola pode trabalhar com as crianças uma história menor, que acolhe os conhecimentos dissonantes e abarca diferentes costumes, culturas, memórias, valorizando-as e compreendendo a importância da pluralidade cultural.

Nessa discussão foi possível pensar no entorno da escola, da vida das crianças como uma história que pode ser lida em letras pequenas, que muitas vezes estão invisíveis na sociedade e nas tramas urbanas. Histórias essas que refletem sobre “[...] o tempo da vida prática, diária, dos ritmos das formas de trabalho, das diversões, das práticas afetivas e culturais do local” (PEREIRA, 2017, p. 240).

Foi com essas reflexões que problematizei essa tecitura com as crianças, entendendo que a história menor é a de resistência. Foi possível, com a história menor, que elas se reconhecessem como parte da história, se percebessem como sujeitos históricos que produzem conhecimento e movem a história. As suas memórias, a de familiares e do lugar em que vivem contribuíram para a construção dos laços identitários. Foi com essas inquietações que demos continuidade a 5ª tecitura para conhecer a história das crianças na cidade.

### **3. 5 5ª TECITURA - MINHA HISTÓRIA NA CIDADE DE CAMPO MOURÃO**

Nessa 5ª tecitura continuamos, ainda, a conversa sobre o vídeo “Campo Mourão: Assim nasce uma cidade”, retomando o que as crianças tinham falado sobre a presença de seus familiares na cidade e o silenciamento dessas memórias. Então, conversei com eles para produzirem um texto narrando a história deles e de seus familiares em Campo Mourão. A seguir, apresento algumas mônadas.

#### **GOSTO DA MINHA FAMÍLIA**

Eu morava em um apartamento desde quando eu nasci no dia 10 de dezembro de 2008 e depois me mudei para uma casa verde e me mudei de novo para uma casa e gosto muito da minha família eles são muito especiais na minha vida, desde quando eu nasci eu amo eles e agora eu vou amar eles para sempre, eu tenho a prima Juliana eu chamo ela de irmã, ela gravou um vídeo meu pequeno lá na casa da vó Luzia que faleceu, eu troquei de vó que é mãe da minha irmã, ela tem 20 anos e minha vó com 62, o doutor que ajudou no parto é Jurandir (GABRIEL, 2021).

### **TENHO VÁRIOS AMIGOS**

Meu pai nasceu em Campo Mourão no hospital Anchieta, conheceu minha mãe no jardim Paulista em 2010. Eu Vitor, nasci em 2011 no hospital Santa Casa, moramos hoje no Jardim Albuquerque onde tenho vários amigos (VÍTOR, 2021).

### **EM CAMPO MOURÃO MORO FAZ MUITO TEMPO**

Aqui em Campo Mourão, eu moro faz muito tempo, desde 2014, pois antes morava em São Paulo. A gente ficou um mês na casa da minha vó chamada Marlene e alugamos uma casa, mas a gente não tinha gostado muito daquela casa e alugamos outra casa mais bonita e depois dessa casa a gente conseguiu comprar um terreno e fizemos uma casa nova. Nessa casa nova eu ganhei um irmãozinho, que já tem sete anos, meus pais trabalham e nós estudamos, eu no Caic e ele no Manoel Bandeira. E moramos no Jardim Bandeirantes (GEOVANNA, 2021).

### **VEIO DE LÁ AINDA PEQUENO**

Meu pai nasceu em Mundo Novo no Mato Grosso, veio de lá ainda pequeno, veio com sua mãe e seus irmãos (LUIZ, 2021).

Com essa tecitura, pretendíamos desenvolver a noção de sujeito histórico, a importância das histórias de vida deles e de seus familiares na constituição da cidade. Essa discussão foi importante para eles compreenderem a presença de diferentes famílias na composição da cidade. Assim como a importância das pessoas comuns na organização social, política, econômica e cultural do município. Mais do que isso, percebessem a cidade com diferentes “[...] camadas de tempo e de memórias que convivem não harmoniosamente, mas em tensão, em conflito constante” (CUNHA, 2016, p. 67).

Ao ler as narrativas das crianças e pensar sobre intencionalidade da tecitura, percebi que elas tiveram dificuldades em trazer suas memórias e de seus familiares de um modo mais ampliado, de maneira que pudéssemos conhecer as relações sociais que constituem elas e seus familiares. Mas por outro lado, sei das dificuldades na pandemia, e ao conversar com alguns deles compreendi que estavam exaustos nas diferentes atividades que estavam se envolvendo com as crianças para que o processo de ensino e aprendizagem pudesse acontecer remotamente. E considerando que essa tecitura envolvia também a conversa com os pais para a construção dessa memória, devido à sobrecarga, ela não foi desenvolvida da maneira que esperava. Por isso, pensei que poderia continuar essa conversa. A minha ideia foi pensar na escolha de um

objeto que pudesse potencializar a rememoração das crianças. Foi com essa intenção que organizei a 6ª tecitura.

### 3. 6 6ª TECITURA - AS RELAÇÕES COM OS OBJETOS SÃO ENCHARCADAS DE VIDAS

Puxando o fio da conversa anterior sobre a história deles e de suas famílias em Campo Mourão, solicitei que as crianças escolhessem um objeto que tivesse alguma relação com a sua história, as suas memórias e o lugar em que vivem. Após a escolha do objeto, pedi para fotografar e escrever um fragmento de memória contando como o objeto se relaciona com sua história. Para potencializar a escrita desse fragmento de memória, escolhi um objeto da minha casa e produzi uma narrativa escrita que contava a minha experiência vivida quando criança.

Vamos conhecer as memórias que compartilhei com as crianças, intitulado *Hora do café!*



FONTE: ARQUIVO DA AUTORA.

*Você sabe que objeto é esse? Provavelmente já viu um desses na casa de alguém, ou até mesmo tem um na sua casa? Não é?*

*Esse é um moedor de café. E não é qualquer moedor, era o moedor de café que ficava na parede da casa onde passei a infância com minha família. Faz tanto tempo que temos ele, está com meus pais desde o casamento. Todos os dias bem cedinho a mãe me acordava para ir moer o café. Enquanto ela fazia um bolinho, eu moía o café que era torrado por ela no fogão a lenha. Depois do café todos saíam para cumprir suas tarefas no sítio e a tarde, o rito de moer o café se repetia.*

*Hoje compramos o café moído direto no mercado para ganhar tempo. Mesmo assim, parece que falta o tempo. Tempo de conversar com os amigos, os familiares, de parar para pensar na vida, de tomar um café saboroso e com gosto de histórias.*

Considero importante trabalhar com os objetos que fazem parte da nossa história e que são carregados de memórias e sensibilidades. Ao entrar em contato com determinados objetos, é possível despertar memórias que estavam guardadas, e deste modo podem auxiliar nesse exercício de rememoração e de ressignificação das experiências vividas.

Quem não guarda um objeto que é carregado de sentidos? Pode ser uma foto, um cartão, uma carta, uma moeda. Assim, após a leitura das minhas memórias, as crianças foram instigadas a buscarem objetos que contavam suas histórias familiares e afetivas.

As crianças narraram sobre muitos objetos desde: *ursinho de pelúcia; chaleira; fotografias; receita de bolo; canetas; foice; rastelo; pratos; e vasos*. Compartilho algumas mônadas.

### **PRATO ANTIGO**

[...] minha vó deu um prato para a minha mãe que era da mãe dela, perguntei a minha mãe de quem era o prato e ela disse bem assim, é da sua tataravó [...] um prato bem antigo[...]. Minha mãe até hoje tem o prato de sua linda e querida avó, tipo se fosse uma herança (LARISSA, 2021).

### **A RECEITA DA MINHA VÓ**

A minha vó tem uma receita muito gostosa, os momentos mais legais da minha vida é quando eu a ajudo, nós rimos juntas, é o melhor dia da minha vida, eu amo o bolo dela de mandioca é delicioso até parece bolo de milho pode acreditar é uma delícia, eu amo demais, se você comer pode acreditar você vai adorar (ANA JÚLIA, 2021).

### **A CANETA MÁGICA**

A caneta mágica é a caneta que tem várias cores e tenho uma, minha bisavó tinha também e é uma tradição, eu amo as cores dela mais a da minha vó era de Deus e a minha é LoL e toda vez eu lembro da minha bisavó e essa é a caneta mágica[...] (ISABELLE, 2021).

### **O TOCA FITA DO MEU VÔ**

Ele tem toca fita, meu vovô escuta até hoje e comprou quando eu nem tinha nascido era de 1927, mas eles gostam de escutar até hoje. Tem muitas fitas, 35, minha vó gosta de escutar até hoje (ALISSON, 2021)

## VASO AZUL DE FLOR DA MINHA VÓ



Esse vaso que tem na minha casa foi um presente da minha vó aonde a minha família tem até hoje, todos os dias minha família troca de flor por ser uma lembrança muito bonita da minha vó. Todas as manhãs que me levanto coloco água na flor e quero levar para minha casa quando ficar mais velho (VÍTOR, 2021).

Embora os objetos façam parte da vida particular das crianças, ao contarem a sua história, outras foram entrecruzadas: dos familiares; de pessoas próximas; de uma comunidade ou um coletivo mais amplo. As memórias individuais encontraram-se com o coletivo. O que nos interessou não foi o objeto em si, mas as relações sociais que foram construídas em torno do objeto. Ao narrar a história de algum objeto, conseguimos imaginar e conhecer a vida em que ele se inseria.

Essa atividade realizada com cada objeto trouxe inúmeras lembranças que quando reunidos com os demais objetos, constituíram mosaicos da vida de cada criança ou de cada família na relação com outros sujeitos, tempos e espaços (FRANÇA, 2015).

Nessa tecitura me inspirei no professor-historiador Francisco Régis Ramos (2016), que propõe um trabalho com o objeto gerador, onde é importante saber pensar no objeto e entendê-lo, não como mera curiosidade, mas como dinâmica de poder, esse olhar permite perceber que usamos os objetos e ao mesmo tempo somos usados por eles. Ramos (2016) explica que fazer o exercício de analisar o objeto, seu contexto e o sujeito, torna possível perceber as práticas sociais e as relações de determinados períodos. Deste modo, ao olhar para os objetos compartilhados pelas crianças conseguimos refletir sobre os sujeitos relacionados àqueles objetos e aquele contexto, de modo a romper com aquela história homogênea vista no vídeo sobre a cidade, buscando evidenciar a história daquelas pessoas relacionadas a esse objeto.

Como propõe Ramos (2016):

O trabalho com objetos geradores não se vincula a relações nas quais o sujeito simplesmente descobre o objeto. Não se trata da revelação à luz de métodos cujos passos estão seguramente definidos. Antes de tudo, o potencial educativo dos objetos geradores reside no exercício de alargamento do nosso ser no mundo, da experiência de viver a historicidade do ser que dá existência a nós e ao mundo, em suas múltiplas ligações (RAMOS, 2016, p. 74).

Nessa tecitura potencializamos a rememoração das crianças na relação com a tecitura anterior, relacionando o objeto com a história deles, a família e a memória.

Ao lembrar da fala deles e as suas narrativas aqui presentes, percebo que eles buscaram conhecer sobre si e seus familiares por meio da história do objeto. Vejo que as crianças trouxeram objetos que para eles tem “*tradição*” familiar como Isabelle e a caneta mágica e que a fazem lembrar da avó; ou ainda dos estudantes Vítor e Larissa que falam de objetos que são “heranças” familiares, que trazem lembranças. Outra narrativa muito tocante é *a receita da minha avó* que mostra a importância desse momento para a estudante Ana Julia, valorizando essa experiência que para ela são os dias mais legais, pois elas riem juntas enquanto ela ajuda a avó. São momentos como esses que marcam, que tocam e fazem parte de experiências, onde a criança aprende com alguém que se apresenta como na figura do narrador benjaminiano. Essa rememoração é importante, pois é onde a criança percebe e ressignifica esses momentos entendendo como *o melhor dia da minha vida* (BENJAMIN, 1996; LARROSSA, 2002).

Nas rememorações das crianças é possível perceber, ainda, como os objetos escolhidos com o seu potencial gerador, aproximam-se do cotidiano, do vivido. Por isso, não se trata de simples objetos que trazem memórias, mas sim, objetos capazes de ampliar a percepção do tempo presente e das relações complexas que os envolvem. Além disso, o

[...] intuito dessa pedagogia do objeto é ampliar nossa percepção sobre a multiplicidade cultural entranhada nos objetos – a trama de valores e seres humanos que reside na criação, no uso, na transformação, na destruição ou na reconstrução de objetos (RAMOS, 2004, p. 34).

Com essas reflexões acerca do objeto gerador, busquei despertar nas crianças rememorações que pudessem ser ressignificadas, de modo que conseguissem perceber como os objetos são repletos de historicidade, de sentidos que estão vinculados ao coletivo, a comunidade que vivem. Como Benjamin já apontava, a relação das crianças com os mais variados objetos, é importante nas suas criações, permitem a elas que possam se apartar do

mundo dos adultos, produzindo o seu. Assim, nessa tecitura, de forma mais direcionada, as crianças buscaram por objetos que pudessem nos mostrar essas relações mais amplas presentes no seu cotidiano, no contexto familiar ou na comunidade, lendo-os e percebendo como todos somos repletos de histórias.



## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ritos de passagem – assim se denominam no folclore as cerimônias ligadas à morte, ao nascimento, ao casamento, à puberdade etc. Na vida moderna, estas transições tornam-se cada vez mais irreconhecíveis e difíceis de vivenciar.

Tornamo-nos muito pobres em experiências limiars. O adormecer talvez seja a única delas que nos restou. (E com isso também, o despertar.) E, finalmente, tal qual as variações das figuras do sonho, oscilam também em torno de limiars os altos e baixos da conversação e as mudanças sexuais do amor. [...] – O limiar (*Schwelle*) deve ser rigorosamente diferenciado da fronteira (*Grenze*).

O limiar é uma zona. Mudança, transição, fluxo estão contidos na palavra *schwollen* (inchar, entumecer), e a etimologia não deve negligenciar estes significados.

Por outro lado, é necessário determinar (manter, constatar) o contexto tectônico e cerimonial imediato que deu à palavra seu significado. Morada do sonho. (BENJAMIN, 2007 *apud* GAGNEBIN, 2014, p. 34).

Ao retomar a leitura de meu memorial me deparei com uma lembrança na qual contei sobre a criança professora e o sonho de meu pai de me ver sendo chamada de professora. Nessa reflexão, fiquei emocionada ao me ver hoje, realizando esse sonho de meu pai, e da criança que brincava de ensinar. Hoje, me orgulho de ser chamada de professora Maíra, e mais ainda por todo o aprendizado que tive nessa jornada de professora-pesquisadora com as crianças.

A caminhada se encerra apenas enquanto uma pesquisa de mestrado, mas o conhecimento que construí nessa trajetória seguirá comigo, no meu fazer-se (THOMPSON-1981; PAIM, 2005) professora, somando sempre a minha prática pedagógica e a busca por um ensino que priorize o fazer com, o produzir com, e não o fazer para os estudantes ou professores. Uma das maiores experiências que tive foi a de produzir conhecimentos históricos-educacionais com as crianças, e isso me acompanhará a partir de agora, me ensinando a sempre aprender com as crianças, na perspectiva de que podemos construir e aprender juntos. Se não me tornei uma professora melhor, ao menos estou mais enriquecida intelectualmente e me tornei um ser humano melhor, mais forte e determinada a não desistir da jornada de professora.

Esses 2 anos de pesquisa foram completamente diferentes do que eu esperava ao iniciar o mestrado em março de 2020. Devido a pandemia da Covid-19, o ensino remoto, o distanciamento social, o descaso do governo federal em relação as políticas contra o combate da doença, as perdas das pessoas queridas que tivemos. Por conta desse cenário, a construção das tecituras educativas com as crianças foi realizada de maneira remota, com aulas gravadas, aulas através do *Google Meet*, chamadas pelo *WhatsApp*. Me deparei com a dificuldade em falar com as crianças, com as famílias, a falta de tempo dos pais para auxiliar, a dificuldade na aprendizagem das crianças e em realizar as tecituras. Nada foi fácil, o trabalho precisou ser repensado, o passeio pela cidade, a visita ao museu, as fotografias que faríamos, tudo isso foi sendo ponderado. Os lugares que visitaríamos foram substituídos pelos espaços que as crianças mais gostam na cidade, que possuíam experiências para nos contar.

Foram tantos os desafios que não é possível elencá-los aqui. Porém, tudo isso foi inesperado e tornaram tão mais difíceis esse percurso que posso dizer que somos vencedores ao chegar ao final com as sensíveis produções das crianças.

Essa pesquisa demonstrou que é possível produzir conhecimentos históricos-educacionais, mesmo com todas as adversidades, a compreender que o trabalho dos professores no Brasil não parou, que tantas famílias também buscaram se recriar para conseguir apoiar os filhos. Tudo isso nos fortaleceu, me fortaleceu e estimulou a não desistir, e superar as dificuldades que surgiram ao longo desse processo. Tive que me reinventar, pensar em maneiras de estimular as crianças a pensarem sobre a cidade, suas relações sociais com os diferentes espaços públicos e instigarem a produzirem memórias. Foi assim que encontrei o caminho para elas narrarem os vínculos sociais que elas têm com a cidade, contarem sobre os diferentes lugares, sobre as relações nesses espaços, trazendo memórias significativas e experiências ressignificadas no presente. Nesse percurso educativo, as crianças me surpreenderam, pois foram capazes de enxergar sujeitos esquecidos, relações coletivas, reivindicar o direito às suas memórias e de seus familiares sobre e na cidade, assumindo o papel ativo de sujeitos históricos. Aprendi tanto com elas, com suas memórias e fui muito tocada por suas experiências tão significativas.

Contudo, o que tornou possível dialogar com as produções das crianças foi a metodologia monadológica proposta por Benjamin. Nas mônadas conseguimos enxergar a relação do individual com o coletivo, com a sociedade. Em uma mônada, podemos ver o sujeito, mas também a relação com os outros. Cada mônada das crianças ao se somar com as demais, formam um mosaico de histórias e podemos enxergar o todo social. A Monadologia benjaminiana nos permite trazer à tona um trabalho tão sensível que foge da maneira cartesiana

de produzir conhecimento. Assim, as memórias das crianças não são fontes, mas são lidas como mônadas, as quais me permitiram um diálogo com sujeitos de carne e osso e mergulhar em suas experiências repletas de vidas e ressignificá-las entrecruzando com as minhas próprias experiências.

Foi possível flagrar nas mônadas que as crianças têm as experiências com os espaços da cidade restrito a alguns lugares como: praça; bosque; praças de alimentação; centro, porém, é muito marcante o quanto as brincadeiras e as relações coletivas ainda estão presentes no seu cotidiano. Chamou a atenção ver que essas crianças não estão presas ao mundo virtual, aos jogos, ao celular, mas sim, em brincadeiras que envolvem a coletividade e que muitas das suas principais lembranças envolvem lugares com seus familiares, amigos, colegas da escola. Assim, nas suas brincadeiras, na relação com os espaços da cidade, as crianças tiveram experiências significativas e puderam lembrar-las, emergindo memórias sobre a cidade, recriando brincadeiras, mais que isso, puderam perceber-se como sujeitos históricos e ao narrarem suas histórias, suas memórias, tomaram o lugar que é delas. Distanciaram-se, portanto, de uma narrativa que conta a história de outros, de pioneiros, de sujeitos que são tão distantes de sua realidade, tomaram o seu lugar e contaram uma história a contrapelo (BENJAMIN, 1994; 2017).

Ao conversarmos sobre a História Local de Campo Mourão, as crianças trouxeram à tona as memórias de seus familiares, e perceberam que muitos sujeitos na cidade não foram lembrados como: povos indígenas; negros; mulheres; trabalhadores; moradores de rua. Nada disso passou despercebido para elas, que assim como Benjamin, já enxergava as questões sociais e percebia os sujeitos que os adultos tentavam vedar ao seu olhar. Buscamos trabalhar um ensino de história que abarcasse a “história menor”, aquela desperdiçada pela historiografia tradicional. (BENJAMIN; 1995; PEREIRA, 2017).

Nas experiências com os objetos históricos, percebi a presença de tradições familiares e as crianças destacaram a importância das relações coletivas para elas. Essas experiências que são significativas, que deixam marcas e que na lembrança, as crianças puderam dar novos sentidos (BENJAMIN, 1996).

Além da construção das tecituras com as crianças, durante a leitura de textos de Benjamin e autores benjaminianos pude ver a criança de outra forma, de maneira mais inteira. A criança subversiva, profanadora, que não aceita a verdade imposta pelos adultos, entrecruzada de memórias, sensibilidades, produtora de conhecimentos históricos. Foi com elas que percebi e aprendi como enxergar outras histórias e outras memórias, lembrando e

reassignificando a minha própria história. Portanto, chego até aqui cheia de marcas, experiências e novos sentidos para minha trajetória e para a caminhada que ainda está por vir.

No início de fevereiro de 2022, conversei com algumas das crianças que participaram da pesquisa e que continuam na escola, pois queria que elas me contassem quais experiências foram significativas para elas ao longo desse processo educativo. Assim, organizei alguns *slides* com imagens das tecituras produzidas por elas, conversei sobre como ficou o trabalho que construímos juntos e expliquei que elas estavam produzindo conhecimento, fazendo história, destacando ainda, o quanto suas narrativas são importantes. Depois de conversarmos e rememorarmos o projeto, expliquei a eles que gostaria de saber o que mais tinha marcado a experiência deles e eles me contaram o que tinha sido mais significativo e que lembravam até o momento. Fiquei muito satisfeita de saber que a pesquisa foi importante para elas, que puderam compreender a importância de suas histórias.

Nas narrativas que seguem abaixo, elas me contaram<sup>27</sup> como se sentiram em relação ao desenvolvimento das tecituras:

Eu entendi que a minha história também é importante como as dos outros também, as histórias que foram esquecidas como dos indígenas, da minha família que fala que na época deles foi muito sofrido (YASMIN, 2022).

Quando eu comecei esse trabalho eu aprendi que não é sobre os pioneiros, mas a minha família, sobre os mais pobres, essas pessoas que não aparecem no filme, mas que têm história (MARIA EDUARDA, 2022).

Quando eu participei desse trabalho, eu percebi que a minha história é importante nessa cidade, e que muitos foram esquecidos, como os povos indígenas (ALISSON, 2022).

Quando eu fiz esse projeto eu percebi que eu faço parte da história dessa cidade, e as pessoas que foram esquecidas, os indígenas, trabalhadores e muito mais também (VÍTOR, 2022).

Quando eu participei dessa pesquisa eu percebi que não só a história dos pioneiros é importante, mas a minha também e da minha família que é importante para mim (DANIELA, 2022).

Quando eu participei desse projeto eu reparei que a história minha é importante e percebi que eu participo do nosso mundo [...] Então, as pessoas de ruas, povos indígenas não foram lembrados nessa história. Por isso elas não são lembradas totalmente, elas foram excluídas (LARISSA, 2022).

---

<sup>27</sup> Link de acesso ao vídeo com algumas crianças contando sobre suas experiências com o projeto: <https://youtu.be/iRTkRjYY0qI>

Lendo suas narrativas, compreendo o quanto a construção das tecituras com as crianças buscando produzir conhecimentos históricos-educacionais foram importantes para nós. Vejo na fala delas a noção de sujeito histórico, a crítica a história tradicional que glorifica os pioneiros e a reivindicação do seu lugar, do seu direito de memória. Por isso acredito que a produção de conhecimentos históricos-educacionais de maneira dialógica e colaborativa é tão importante no ensino. Vemos que narrando suas histórias, ou buscando rememorar os lugares da cidade, sendo ouvidas, as crianças puderam se ver nessa história, diferente de uma metodologia que impõe fatos e datas, histórias de sujeitos que não têm sentido para elas. E vemos que isso tudo é possível com as crianças, onde elas foram protagonistas da sua história e da pesquisa.

Para esse trabalho do Mestrado Profissional, não propusemos um produto ou algo que pretendia entregar como resultado. Penso que as tecituras podem ser lidas como uma produção e um convite a reinvenção educacional. Acredito ainda que as tecituras educativas podem estimular outros professores a embarcar em uma empreitada que esteve mais preocupada com o processo em si de produção de conhecimento histórico-educacional, sem buscar uma cartilha, uma metodologia de como ensinar, e dessa forma, a pesquisa amplia a noção de ensino de história. Preocupo-me muito mais com o processo de produção de conhecimento histórico-educacional pela via de mão dupla, tecido por relações dialógicas. Essa pesquisa é um convite a reinvenção de um ensino de história, um ensino que possa fazer sentido tanto para os estudantes como para os professores envolvidos no ato de produção de conhecimento histórico-educacional, um convite a se reconhecerem como sujeitos ativos desse processo.

Penso a importância do processo de produção de conhecimento como travessia, deslocamento e transição e não como um produto, lembro do filósofo Byung-Chul Han e Jeanne Marie Gagnebin dialogando com o conceito de limiar de Benjamin. Han (2021) acredita que acelerar um sacrifício, um ritual ou uma cerimônia, é um sacrilégio, pois, elas possuem o seu próprio tempo, ritmo e compasso. Para Han (2021, p. 13) “[...] o inquietante na experiência de tempo atual não é a aceleração como tal, mas sim a conclusão faltante, ou seja, a falta do ritmo e do compasso das coisas”.

Penso que não faz sentido acelerar uma pesquisa, buscando terminá-la com um desfecho, entregando algo pronto e acabado. Tentar acelerar uma pesquisa, sem vivenciá-la, tiraria as experiências do processo e entregaria uma conclusão vazia, sem sensibilidade. Essa pesquisa também não traz uma consideração final fechada, pois, encontra-se no limiar de diferentes processos, como a continuação da minha caminhada como professora-pesquisadora,

ou do processo de produção de conhecimentos históricos-educacionais pelas crianças sempre em construção, provisório (THOMPSON, 1981).

Gagnebin (2014) ao referir-se à noção de limiar, discutida por Benjamin, contribui para pensarmos o processo de produção de conhecimento. A filósofa explica que Benjamin entendia limiar não como fronteira ou limite, mas como lugar de transição, “[...] esquece-se que limiar não significa somente separação, mas também aponta para um lugar e um tempo intermediários e, nesse sentido, indeterminados, indefinidos, que podem, portanto, ter uma extensão variável, mesmo indefinida” (GAGNEBIN, 2014, p. 37). Assim, na sociedade moderna capitalista, as pessoas não têm mais experiências limiares, elas estão sempre preocupadas em acelerar os processos “[...] as transições devem ser encurtadas ao máximo possível para não perder tempo” (GAGNEBIN, 2014, p. 38). Enquanto Han (2021) afirma, que hoje só temos o tempo do trabalho, não possuímos mais o tempo da festa, do ritual, assim como Benjamin aponta, não há mais experiências limiares.

Assim, na sociedade moderna, acelerada onde não há tempo para nada, as transições, os ritos devem também ser cada vez mais acelerados, ou até mesmo anulados. Nessa trajetória de pesquisa, optei, portanto, por não acelerar essa transição, por viver o processo de tecituras com as crianças no limiar, e torná-lo em si, mais importante do que um produto. Vivi com as crianças experiências limiares no ensino de história.

Além disso, encontro-me, ainda, no limiar, em um ponto intermediário onde em algum momento pretendo transitar por outros projetos e pesquisas, porém, carregando comigo todas as marcas que a produção de conhecimentos históricos-educacionais com as crianças me proporcionou e me constituiu.

Essa jornada com as crianças me deixou vivenciar uma experiência (*erfahrung*) como nos fala Benjamin. Essa experiência só é possível a quem se permite uma viagem para lugares desconhecidos, enfrentando situações diferentes daquelas já vivenciadas, permitindo-se encontrar com o desconhecido, aberto a aprender com tudo isso. Eu sempre estive aberta a aprender com as crianças. Ainda, Careri (2017) também nos fala desse encontro com o desconhecido, ou com o outro, é esse outro que nos traz ensinamentos, que nos permite conhecer e ter experiências significativas. Foi nessa viagem que me permiti ser uma professora exposta, aberta, sem julgamentos dos estudantes, ainda mais em tempos pandêmicos e disposta a aprender com o outro (estudantes). Ex-posta no sentido que nos diz Larrossa (2002):

O sujeito da experiência é um sujeito ex-posto. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não

se “ex-põe”. É incapaz de experienciar aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre (LARROSA, 2002, p. 25).

Nesse encontro com o outro (as crianças) voltei repleta de experiências e o aprendizado foi de forma recíproca. Assim, sempre busquei produzir juntos, de maneira aberta, exposta, mas não um exposto frágil, desconcertado, mas sim, determinada a aprender e encontrar-me com as crianças.

Além disso, fui na direção que muitos ainda desviam, fui ao encontro das crianças dos anos iniciais onde trabalhos voltados para o ensino de história é menos recorrente, especialmente, no programa do Mestrado Profissional - PROFHISTÓRIA. Com isso, fui tecendo com elas, na contramão de trabalhos que hierarquizam saberes acadêmicos e escolares, de trabalhos que se propõem a fazer para as crianças, ao contrário parti do chão da escola, considerando as crianças como protagonistas da pesquisa.

Por isso, não acredito que este trabalho terminou, é apenas o início de uma caminhada como professora-pesquisadora, agora aberta a novas experiências e encontros. Por isso convido o leitor (a) a refletir sobre essa jornada educativa e buscar transitar no limiar, bem como pensar em formas de produzir conhecimentos com as crianças, sujeitos que têm muito a contar e nos ensinar.

## REFERÊNCIAS

- BARROS, Manoel de. **O livro das ignoranças**. 1º ed. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016.
- BARROS, Manoel de. **Menino do Mato**. 1º ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.
- BARROS, Manoel de. **Memórias Inventadas**. 1º ed. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2018.
- BARROS, Manoel de. **Livro sobre nada**. 1º ed. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016.
- BENJAMIN, Walter. **Origem do drama barroco alemão**. Trad. br. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1984.
- BENJAMIN, Walter. “Paris, capital do século XIX”. In: KOTHE, Flávio R. **Walter Benjamin**. São Paulo: Ática, 1991, p. 44-122.
- BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas**. Magia e técnica, arte e política. Tradução Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única**. 5º ed. São Paulo: Brasiliense, 1995. (obras escolhidas, vol. II).
- BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG/Imprensa Nacional do estado de São Paulo, 2007.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2017.
- BENJAMIN, Walter. **A hora das crianças: narrativas radiofônicas de Walter Benjamin**. Rio de Janeiro: Nau editora, 2020.
- BERTUCCI, Liane Maria; FARIA FILHO, Luciano Mendes; OLIVEIRA, Marcus Taborda Aurélio de. **Edward P. Thompson: História e formação**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010. 121 p.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. 472 p.
- BRESCIANI, Maria Stela M. **Londres e Paris no século XIX: o espetáculo da pobreza**. São Paulo: Editora brasiliense, 1982.
- BRESCIANI, Maria Stella M. Cidades: espaço e memória. In: SÃO PAULO/SECRETARIA MUNICIPAL DE CULTURA/DEPARTAMENTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO. **O direito à memória: patrimônio histórico e cidadania**. São Paulo: DPH, 1992.
- BRZEZINSKI, Francisco Irineu. **A futura capital**. Curitiba: Editora Juruá, 1975.



CABRAL, Márcia. **Infância**: apontamentos sobre experiência e formação. In: SOUZA, Solange Jobim. KRAMER, Sônia. Política, cidade e educação: itinerários de Walter Benjamin. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed PUC-Rio, 2009.

CARERI, Francesco. **Caminhar e parar**. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini. São Paulo: Gustavo Gili, 2017.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, n. 2, p. 177-229, 1990.

CORSINO, Patrícia. **Infância e linguagem em Walter Benjamin**: reflexões para a educação. In: SOUZA, Solange Jobim. KRAMER, Sônia. Política, cidade e educação: itinerários de Walter Benjamin. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed PUC-Rio, 2009.

CORRÊA, Bianca Rodrigues. **Ensino de História e narrativa: potencialidades de uma imagem constelar**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2011.

CUNHA, Nara Rúbia de Carvalho. **Primaveras compartilhadas**: (re)significando a docência na relação com cidade, memórias e linguagens. 2016. 250f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, SP, 2016.

CUNHA, Nara Rúbia de Carvalho. PRADO, Guilherme do Val Toledo. Memórias e sensibilidades numa produção de conhecimentos histórico-educacionais. **Revista Memória em rede**. V. 9, n. 17, 2017.

FORTUNA, C. R. A. P. **O Ensino de História**: uma narrativa aberta. 2001.234f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

FENELON, Déa Ribeiro. São Paulo: Patrimônio Histórico-Cultural e referências culturais. In: **Revista Projeto História do programa de Estudos Pós Graduated em História e do Departamento de História da PUC/SP**. São Paulo: EDUC, v.18, 1999.

FORTUNA, Cláudia Prado. GALZERANI, Maria Carolina B. Práticas de memória, tempo e ensino de História. In: ZAMBONI, Ernesta; GALZERANI, Maria Carolina B. Campinas (Orgs). **Memórias, sensibilidades e saberes**. SP: Editora Alíneas, 2015.

FRANÇA, Cyntia Simioni. PAIM, Elison Antonio. Memórias e narrativas benjaminianas. In: PAIM, Elison Antonio; PEREIRA, Pedro Mülbersted; FREIRE, Ana Paula da Silva (Orgs). **Diálogos com Walter Benjamin: memórias e experiências educativas**. Florianópolis: UFSC, 2018.

FRANÇA, Cyntia Simioni. **O canto da Odisseia e as narrativas docentes: dois mundos que dialogam na produção de conhecimento histórico-educacional**. 2015. 346f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, SP, 2015.

FRANÇA, Cyntia Simioni. **Memória como meio de produção de conhecimentos históricos**. Revista Memória em Rede, Pelotas, vº. 12, nº.23, 2020.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Walter Benjamin: os cacos da história.** São Paulo: n-1 edições, 2018.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Limiar, aura e rememoração: ensaios sobre Walter Benjamin.** São Paulo: Editora 34, 2014.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **História e narração em Walter Benjamin.** São Paulo: Perspectiva, 2013.

GALEANO, Eduardo. **De pernas pro ar: a escola do mundo ao avesso.** Rio de Janeiro: LP&M, 1999.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. **O Almanaque, a locomotiva da cidade moderna: Campinas, décadas de 1870 e 1880.** Tese (Doutorado em História) Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Estadual de Campinas, 1998.

GALZERANI, M. C. B. A produção de saberes históricos escolares: o lugar das memórias. In: FERREIRA, A. C; BEZERRA, H. G; LUCA, Tânia. Regina. De (Orgs). **O historiador e seu tempo.** São Paulo: Ed. UNESP, 2008, p. 223-235.

\_\_\_\_\_Imagens entrecruzadas de infância e de produção de conhecimento histórico em Walter Benjamin. In: GOULART DE FARIA, Ana Lúcia; FABRI, Zeila de Brito; PRADO, Patrícia Dias (Org.). **Por uma cultura da infância. Metodologias de pesquisa com crianças.** Campinas-SP: Autores Associados, 2002. p. 48-68.

\_\_\_\_\_Memória, tempo e história: perspectivas teórico-metodológicas para a pesquisa em ensino de história. In: **Cadernos CEOM**, n.28. Chapecó SC: Unochapecó, 2008.

\_\_\_\_\_A cidade como espaço de aprendizagem da história: em foco um projeto de educação patrimonial. In: **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.** SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Belo Horizonte : Autêntica, 2010.

\_\_\_\_\_Imagens que lampejam: contribuições de Walter Benjamin para a produção de conhecimentos históricos. **Encuentro de Saberes. Luchas populares, resistências Y educación**, Buenos Aires-Argentina, v. 1, p. 53, 2013.

GARBER, Klaus. GAGNEBIN, Jeanne Marie. Por que um mundo todo nos detalhes do cotidiano? **Revista USP**, (15), 38-47. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036>. V. 15, p. 38-47.

GAY, Peter. **A experiência burguesa.** Da Rainha Vitória a Freud: a educação dos sentidos. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

GONÇALVES, José Reginaldo Santos. O patrimônio como categoria de pensamento. In. ABREU, Regina; CHAGAS, Mário (orgs.). **Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, pp.25-33, 2009.

GONZALEZ, Emilio. Consciência negra, práticas culturais e identidades sociais no ensino de História. **Revista Espaço plural.** Ano XIII. Nº 26, p. 122-141, 2021.

GUIMARÃES FONSECA, S. História local e fontes orais: uma reflexão sobre saberes e práticas de ensino de História. **História Oral**, 2006.

GUIMARÃES, Maria de Fátima. Patrimônio Cultural e Ensino de História: problematizando a colonização do presente pelo passado. In: ZAMBONI, Ernesta; GALZERANI, Maria Carolina B (Orgs). **Memórias, sensibilidades e saberes**. Campinas, SP: Editora Alíneas, 2015.

HADLER, Maria Sílvia Duarte. Cidade e ensino de História. In: ZAMBONI, Ernesta; GALZERANI, Maria Carolina B (Orgs). **Memórias, sensibilidades e saberes**. Campinas, SP: Editora Alíneas, 2015.

HADLER, Maria Silva Duarte. Modernização urbana, patrimônio e história: algumas considerações. In: **História Pública e debate**: patrimônio, educação e mediações do passado. Juniele Rabêlo e Sônia Meneses (Orgs). São Paulo: Letra e voz 2018.

\_\_\_\_\_. Vivências urbanas – uma experiência de trabalho com alunos da 3º série do ensino médio. In: LOPES, Celi Espasadin. HADLER, Maria Sílvia (Orgs). **Outros olhares, outros sentidos**: a produção de saberes em experiências de ensino e aprendizagem. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

HAN, Byung- Chul. **Favor não fechar os olhos**: em busca de outro tempo diferente. Petrópolis, RJ: Vozs, 2021.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.

HUYSSSEN, Andreas. **Seduzidos pela memória**: arquitetura, monumentos, mídia. Rio de Janeiro-RJ: Aeroplano, 2000A.

KRAMER, Sônia. Educação a contrapelo. In: SOUZA, Solange Jobim. KRAMER, Sônia. **Política, cidade e educação**: itinerários de Walter Benjamin. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed PUC-Rio, 2009.

KRAMER, Sônia. **Por entre as pedras**: arma e sonho na escola. São Paulo: Editora Ática, 1993.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista brasileira de educação**. Jan/Fev/Mar/Abr, n 19, 2002.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. 4. Ed. Belo Horizonte; Autêntica, 2003.

LAVERDI, Robson. **Tempos Diversos, Vidas Entrelaçadas**: trajetórias itinerantes de trabalhadores no extremo oeste do Paraná. Curitiba, Aos Quatro Ventos, 2005.

LOPES, Fátima Faleiros. **A cidade e a produção de conhecimentos historico-educacionais**: aproximações entre a Campinas moderna de Jose de Castro Mendes e a Barcelona "modelo". Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, SP, 2007.

MEIRIEU, Philippe. Apprendre de la ville: à l'intersection de l'espace et Du temps. In **Rencontre Nationale des classes de ville**. Paris, Le 30 mai, 2001. Disponível em [www.meirieu.com](http://www.meirieu.com) (Último acesso em 20-02-2021).

MASSCHELEIN, J., & SIMONS, M. (2014). **A pedagogia, a democracia, a escola**. Belo Horizonte, Brasil: Autêntica.

MIRANDA, Sônia Regina. Olhares sobre a cidade, atravessados pelo tempo: o urbano em seus subterrâneos educativos. In: **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MIRANDA, Sonia; PAGÈS, Joan. **Cidade, Memória e Educação**: conceitos para provocar sentidos no vivido. In: MIRANDA, Sonia; SIMAN, Lana (Org.). **Cidade, Memória e Educação**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013. p. 59-92.

MIRANDA, Sônia Regina. SIMAN, Lana Mara Castro. A cidade como espaço limiar: sobre a experiência urbana e sua condição educativa, em caminhos de investigação. In: MIRANDA, Sonia; SIMAN, Lana (Org.). **Cidade, Memória e Educação**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.

MOLINA, Ana Heloisa; FORTUNA, Claudia Regina Prado. **Caminhos e Reflexões**: formação de professores e estágio supervisionado do curso de História da Universidade Estadual de Londrina. OPSIS, Catalão, v. 15, p. 215 -234, 2015.

MORIGI, Josimari de Brito. MORIGI, Mauro Cesar. **A ocupação territorial e a evolução do espaço urbano em Campo Mourão-Paraná**. II Simpósio de Estudos Urbanos: a dinâmica das cidades e a produção do espaço. Campo Mourão, 2013.

MOTA, Lúcio Tadeu. Campo Mourão: Os territórios do Cacique Kuaracibera e dos Garani, ou os Pahy-Ke-Rê dos Kaingangue, ou os Campos do Mourão dos Conquistadores Portugueses. In: **Constituição de territórios Paranaenses**: olhares da história. MEZZOMO, Frank Antonio; PÁTARO, Cristina Satiê; HAHN, Fábio André. (orgs). Assis: Triunfal Gráfica e Editora: Fecilcam, 2021.

PAIM, E. A. GUIMARÃES, M. F. Imagens da Modernidade Capitalista em Walter Benjamin. **Cadernos Walter Benjamin**, v. 8, p. 1-28, 2012.

PAIM, Elison Antonio; PICOLLI, Vanessa. **Ensinar história regional e local no ensino médio**: experiências e desafios. História e Ensino: Londrina, 2007.

PAIM, Elison Antonio (ORGS). **Patrimônio Cultural e escola**: entretecendo saberes. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017.

PEREIRA, Nilton Mullet. Ensino de História e resistência: notas sobre uma história menor. In: Elison Antonio Paim. (Org.). **Patrimônio Cultural e Escola**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017, v., p. 227-246.

PETRUCCI-ROSA, M. I. Currículo como Narrativa: inspirações teóricas a partir de Walter Benjamin e Michel De Certeau. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; GABRIEL, Carmen Teresa; AMORIM, Antonio Carlos (Orgs.). **Teóricos e o Campo do Currículo**. 1. ed. Campinas: FE/UNICAMP, 2012. p. 141-151. v. 1.

PINTO JR, A.; BUENO, J. B. G.; GUIMARÃES, M. de F (2016). A BNCC em pauta: quando vamos estudar nossa História? MOLINA, A. H.; FERREIRA, Carlos A. L (Orgs.). **Entre textos e contextos: caminhos do Ensino de História**. Curitiba: Editora CRV.

QUINTANA, Mario. **Poesia completa**. Org. Tania Franco Carvalhal. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2005.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. **A danação do objeto: o museu no ensino de História**. Chapecó: Argos, 2004.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. **Objeto gerador: Considerações sobre o museu e a cultura material no ensino de história**. Revista Historiar, Sobral, v. 8, n. 14, p. 70 - 93, 2016.

RICOUER, Paul. **A Memória, a História, o Esquecimento**. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 2007.

SALVATO, Eunice Margarida Barbarini. **Memórias de uma cidade do interior: revisitando o passado para a compreensão do presente**. Campinas-SP: Unicamp, 2004.

SCHMIDT, Benito Bisso. Entre a filosofia e a sociologia: matrizes teóricas das discussões atuais sobre história e memória. **Estudos Ibero-Americanos**. PUCRS, v. XXXII, n. 1, p. 85-97, 2006.

SEIXAS, Jacy Alves de. Percursos de memórias em terras de história: problemáticas atuais. In: BRESCIANI, Stella; NAXARA, Márcia. (orgs.). **Memória e (re)sentimento: indagações sobre uma questão sensível**. Campinas: Editora da Unicamp, 2001. p. 37-58.

SENNET, Richard. **O declínio do homem público: as tiranias da intimidade**. São Paulo: Companhia das letras, 1998.

SIMAN, Lana Mara de Castro. Cidade: um texto a ser lido, experienciado e recriado, entre flores e ervas daninhas. In: MIRANDA, Sonia; SIMAN, Lana (Org.). **Cidade, Memória e Educação**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.

SIMMEL, Georg. A metrópole e a vida mental. In: VELHO, Otávio Guilherme (org.). **O fenômeno urbano**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

SIMIONATO, Edina. **Campo Mourão: Sua gente... Sua história**. Campo Mourão: Kromoset, 2008.

\_\_\_\_\_. **Campo Mourão – 50 anos no espiral do tempo**. Campo Mourão: Nerygraf, 1997.

\_\_\_\_\_. **Campo Mourão: Sua gente... Sua história**. Campo Mourão: Kromoset, 1996.

SOUZA, Solange Jobin e. PEREIRA, Rita Marisa Ribes. Infância, conhecimento e contemporaneidade. In: KRAMER, Sônia. LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira (Orgs.). **Infância e produção cultural**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

SOUZA, Solange Jobim. Walter Benjamin e a infância da linguagem. Uma teoria crítica da cultura e do conhecimento. In: SOUZA, Solange Jobim. KRAMER, Sônia. **Política, cidade e educação**: itinerários de Walter Benjamin. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed PUC-Rio, 2009.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TOMAZI, Nelson Dacio, “**Norte do Paraná**”: História e Fantasmagorias. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal do Paraná, UFPR. Curitiba, 1997.

VEIGA, Pedro da. **Campo Mourão**: centro do progresso. Maringá: Bertoni, 1999.

WACHOWICZ, Ruy C. **Obrageros, Mensus e Colonos**: História do Oeste do Paraná. Curitiba: Vicentina, 1982, p. 174.

WEBER, Astor. PAGLIARINI JUNIOR, Jorge. Narrativas sobre a ação do estado na história da colonização de Campo Mourão (1900-1950). **Fronteiras**, [S.L], v. 21, p. 58 – 80, jul. 2019.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE 1

### TERMO DE CONSENTIMENTO E CESSÃO DE DIREITOS PARA UTILIZAÇÃO DE MATERIAL INTELECTUAL

Eu, \_\_\_\_\_, portador (a) da Carteira de Identidade n.º \_\_\_\_\_, expedida pelo (a) \_\_\_\_\_, CPF n.º \_\_\_\_\_, responsável pelo (a) menor \_\_\_\_\_ declaro estar ciente dos objetivos e encaminhamentos metodológicos da pesquisa, através da adoção de incentivo à produção de narrativas escritas, orais, verbo-visuais e visuais, iconográficas, fotos e imagens, como meio de expressão das relações entre experiências de vida e experiências com a cidade, a qual ocorreu durante o período de maio à novembro/2021, declarando e manifestando a minha livre e espontânea vontade, conforme a opção que assinalo no parágrafo seguinte. Que na data de assinatura desse documento, apresenta como proposta de título “As crianças na relação com os espaços da cidade: possibilidades de produção de conhecimentos históricos-educacionais”, da mestranda Maíra Wencel Ferreira dos Santos, aluna regular do Mestrado Profissional em Ensino de História, da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), sob a supervisão da professora Dra. **Cyntia Simioni França**.

( ) Declaro que li e cedo definitivamente de forma gratuita, todo o material produzido, tais como as narrativas escritas, narrativas orais as quais foram desenvolvidas nas aulas pelo Google Meet ou presencial e gravadas com recursos audiovisuais, a qual foi transcrita, ora de forma total, ora de forma parcial. Tendo conhecimento que a dissertação irá se transformar em livros, artigos científicos, textos, divulgação por redes sociais (site) entre outros, por prazo indeterminado. Tenho conhecimento que o conteúdo da dissertação defendida e aprovada na Universidade Estadual do Paraná/PR, ficará disponível no banco de dissertações da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a qual permitirá ser utilizada para inspirar novos pesquisadores, podendo ser acessada por qualquer leitor, via *internet*, no site: [https://profhistoria.ufrj.br/banco\\_tese](https://profhistoria.ufrj.br/banco_tese).

Campo Mourão, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021.

Assinatura



## APÊNDICE 2

### 1ª TECITURA:

**Vamos ler os fragmentos de memórias?**

#### Fragmento de memória 1

Isto porque a gente foi criada em lugar onde não tinha brinquedo fabricado. Isto porque a gente havia que fabricar os nossos brinquedos: eram boizinho de osso, bolas de meia, automóveis de lata. Também a gente fazia de conta que sapo é boi de cela e viajava de sapo. Outra era ouvir nas conchas as origens do mundo. Estranhei muito quando, mais tarde, precisei de morar na cidade. Na cidade, um dia, contei para minha mãe que vira na Praça um homem montado no cavalo de pedra a mostrar uma faca comprida para o alto. Minha mãe corrigiu que não era uma faca, era uma espada. E que o homem era um herói da nossa história.

(Manoel de Barros)

#### Fragmento de memória 2

A casa onde passei a infância ficava bem longe da cidade e era rodeada de todo tipo de árvores, tinha pé de ameixa, de cereja, de poncã, de laranja, mexerica, abacate, manga, fruta não faltava, mas também tinham outras árvores como Ipê, Araucárias, Pinho. Alguns metros abaixo da casa tinha um rio, não muito largo, nem fundo. Era perfeito para as crianças, foi onde eu e meus irmãos aprendemos a nadar. Em dias de muito calor, terminávamos os afazeres do sítio e íamos todos para o rio, até a mãe. Depois que voltávamos para casa, ela fazia um café com bolinho frito de massa de pão. Parece que sinto o cheiro do café sendo preparado por ela (**Profª. Máira**).



ILUSTRAÇÃO: FERNANDO ROMEIRO

Depois de ler os fragmentos de memórias e ouvir o vídeo que gravei, pense nas seguintes questões:

Sabia que todos nós temos história e que elas também são importantes? Todos nós fazemos parte da história e as coisas que fazemos, as nossas ações podem mudar a realidade.

Por isso não é só o pioneiro da nossa cidade ou os heróis do nosso país que são importantes. Você e eu também somos!

Se você tivesse que conversar com o poeta Manoel de Barros e com a professora Maíra, o que você contaria que mais gostou sobre a infância deles na cidade:

Escreva um fragmento de memória narrando como são seus brinquedos, as suas brincadeiras, quem são as pessoas que brincam com você e quais os lugares da cidade que mais você costuma brincar.

### APÊNDICE 3

#### **2ª TECITURA**

##### **Agora você também vai ser um autor!**

Nas linhas da próxima folha você vai narrar as suas experiências vividas na cidade de Campo Mourão.

Não esqueça de contar:

- Os lugares que mais gosta de ir em Campo Mourão com seus colegas e com seus pais;
- Como você se relaciona com a sua cidade, quais os lugares que você mais frequenta;
- Que lugar você gostaria de conhecer em sua cidade e por quê;
- Escreva um título para seu texto;

## APÊNDICE 4

### **3ª TECITURA**

Convido caro (a) estudante a fazer um desenho (e pintar) do seu lugar preferido na cidade de Campo Mourão. Depois, escreva uma narrativa explicando os motivos de gostar muito desse lugar.

## APÊNDICE 5

### **4ª TECITURA**

#### **Vamos assistir o vídeo que gravei e o vídeo "Assim nasce uma cidade"?**

Agora que já assistiu os vídeos, gostaria de saber se você consegue lembrar quem são as pessoas que mais apareceram como aquelas que construíram a nossa cidade?

Além das pessoas que vimos no vídeo, quais grupos de pessoas você percebeu que não aparecem nessa história?

Você conhece os lugares da cidade que aparecem no vídeo? Você vai em algum desses lugares?

Escolha um lugar da cidade que não apareceu no vídeo e depois procure uma fotografia desse lugar e cole abaixo.

Não deixe de contar os motivos que considera esse lugar importante para você e sua família.

## APÊNDICE 6

### **5ª TECITURA**

Na atividade anterior você assistiu ao vídeo "Assim nasce uma cidade" e respondeu algumas questões. Hoje continuaremos falando sobre esse vídeo. Você acha que só aquelas pessoas construíram a cidade de Campo Mourão? Pense na sua família, como a memória deles não está presente no vídeo, converse com seus pais/familiares e construa um texto narrando a história deles e a sua em Campo Mourão.

No segundo momento, gostaria que vocês me contassem o que entendem por cidade.

## APÊNDICE 7

### 6ª TECITURA

Vamos ler o fragmento de memória abaixo?

Hora do café!

Você sabe que objeto é esse? Provavelmente já viu um desses na casa de alguém, ou até mesmo tem um na sua casa? Não é?

Esse é um moedor de café. E não é qualquer moedor, era o moedor de café que ficava na parede da casa onde passei a infância com minha família. Faz tanto tempo que temos ele, está com meus pais desde o casamento.



FONTE: ARQUIVO DA AUTORA.

Todos os dias bem cedinho a mãe me acordava para ir moer o café. Enquanto ela fazia um bolinho, eu moía o café que era torrado por ela no fogão a lenha.

Depois do café todos saíam para cumprir suas tarefas no sítio e a tarde o rito de moer o café se repetia.

Hoje compramos o café moído direto no mercado para ganhar tempo. Mesmo assim, parece que falta o tempo. Tempo de conversar com os amigos, os familiares, de parar para pensar na vida, de tomar um café saboroso e com gosto de histórias.

Agora que você já leu o fragmento de memória da Prof<sup>a</sup>. Maíra é a sua vez de escolher um objeto. Vamos lá? Você vai escolher um objeto da sua casa que tenha alguma história para você, que você se relaciona com ele e com o lugar em que você vive. Também pode ter história para sua família. Depois que escolher, você vai escrever essas memórias, se precisar leia de novo o fragmento de memória da professora. Também pode conversar com a sua família sobre ele.