

## Conhecimentos histórico-educacionais tecidos por relações dialógicas e colaborativas com as crianças na pandemia

Maíra Wencel Ferreira dos Santos e  
Cyntia Simioni França

**Maíra Wencel Ferreira dos Santos**

Universidade Estadual do Paraná – Campo Mourão,  
PR, Brasil.

E-mail: mairawencel@hotmail.com

ORCID: 0000-0002-9118-9595

**Cyntia Simioni França**

Universidade Estadual do Paraná – Campo Mourão,  
PR, Brasil.

E-mail: cyntiasimioni@yahoo.com.br

ORCID: 0000-0002-1812-3696

**Resumo:** O objetivo, deste artigo, 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, por meio da construção de seis tecituras educativas. Para colocar em ação a pesquisa, trabalhamos com 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 mônadas, sustentadas pelo aporte teórico-metodológico benjaminiano. Apesar das adversidades enfrentadas durante a pandemia da Covid-19, entre 2020 e 2022, produzimos conhecimentos histórico-educacionais pela via do diálogo e colaboração com as crianças.

**Palavras-chave:** Produção de conhecimentos histórico-educacionais; Cidade; Pandemia.

## Historical-educational knowledge woven by dialogical and collaborative relationships with children in the pandemic

**Abstract:** The objective was to produce historical-educational knowledge in an interface with students at the early school years of the municipal education network of Campo Mourão. We encouraged children to discuss how they relate to the city and their experiences regarding collective spaces through the construction of six educational weavings. 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 monads were produced, sustained by the Benjaminian theoretical methodological contribution. Despite the adversities faced during the COVID-19 pandemic between 2020 and 2022, we produced historical-educational knowledge through dialogue and collaboration with the children.

**Keywords:** Production of historical-educational knowledge; City; Pandemic.

## Tejido de conocimientos histórico-educativos por relaciones dialógicas y colaborativas con niños en la pandemia

**Resumen:** El objetivo de este artículo fue producir conocimiento histórico-educativo en la interfaz con la ciudad junto con estudiantes de los primeros años de la red de educación municipal de Campo Mourão (PR). Estimulamos a los niños a narrar cómo se relacionan con la ciudad y qué experiencias tienen en los espacios colectivos, a través de la construcción de seis tejidos educativos. Para poner la investigación en acción, se trabajó con prácticas de recuerdo benjaminianas. Este ejercicio se potenció a través de las relaciones de los niños con lugares de la ciudad, fotografías, objetos, videos y documentos personales y los niños produjeron narrativas, orales, escritas y visuales. Tales narrativas fueron condensadas y producidas mónadas, sustentadas en el aporte teórico-metodológico de Benjamin. A pesar de las adversidades enfrentadas durante la pandemia del COVID-19, entre 2020 y 2022, producimos conocimiento histórico-educativo a través del diálogo y la colaboración con los niños.

**Palabras clave:** Producción de conocimiento histórico-educativo; Ciudad; Pandemia.

## Introdução

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 (Barros, 2018, p. 32).

Nesse artigo, compartilhamos uma pesquisa de mestrado realizada no programa de mestrado do ProfHistória, na Universidade Estadual do Paraná, Campus de Campo Mourão (Unespar). O objetivo foi produzir conhecimentos histórico-educacionais<sup>1</sup> com as crianças, tecidos por relações dialógicas e colaborativas, tendo como mote de reflexão a cidade. Os protagonistas da pesquisa são estudantes dos anos iniciais, da rede municipal de ensino de Campo Mourão, no interior do estado do Paraná.

A pesquisa foi iniciada em março de 2020, um mês antes foi diagnosticado o primeiro caso da Covid-19<sup>2</sup> no Brasil. Nesse mês, 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 naquele momento. Dessa maneira, buscamos outras possibilidades de estimular as crianças a pensarem sobre as experiências com e na cidade. Trabalhar a cidade, o local, permite que os estudantes possam se compreender como sujeitos históricos, pois, rompemos com a ideia do sujeito “‘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).

Compreender ainda uma cidade na constituição dos elos de identidade é entender as

múltiplas cidades e sujeitos no interior de uma mesma cidade, para outras cidades em seus múltiplos espaços, com seus processos de validação de sentidos e seus

<sup>1</sup> Consideramos o conceito de saberes escolares e/ou conhecimento escolar como um avanço nas reflexões do campo educacional, mas nesta pesquisa utilizamos, a expressão conhecimento histórico-educacional. Tal escolha baseia-se nas concepções de Walter Benjamin e Edward Palmer Thompson acerca dos modos de produção de conhecimento. A acepção de saber escolar remete ao caráter ativo e inovador de seu processo de produção; mas, o conceito de conhecimento defendido por Edward Palmer Thompson e Walter Benjamin 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 estudo Odisseia, que participamos, 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> A Covid-19, segundo o Ministério da Saúde, é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-COV-2, potencialmente grave de elevada transmissibilidade. Os primeiros casos foram registrados no Brasil no final de fevereiro de 2020. As construções com as crianças ocorreram de maio de 2021, quando já atingíamos 59.010 mortes, e foram finalizadas em março de 2022, com 657.102 mortes. Essa foi uma das piores fases da doença no Brasil, período em que já havia vacinas, porém não eram disponibilizadas de forma suficiente a população, por um descaso do governo federal, um dos motivos que provocou a tragédia e a barbárie de tantas mortes.

silenciamentos. Mas também é possível ir além e depreender, a partir do entendimento do processo passado, outros tempos e outras imagens urbanas e, sobretudo, os muitos “outros” no interior de uma mesma cidade, em seus processos de alterização, exclusão, identificação e significações múltiplas (Miranda, 2010, p. 636).

Procuramos fomentar a (re)elaboração de sentidos das crianças na relação com a cidade e com as diferentes culturas que constitui as tramas urbanas. Acreditamos na criança criativa e que ressignifica o mundo a sua volta, assim como nos conta o poeta Manoel de Barros na poesia da abertura desse texto. Mais do que isso, da criança que a partir do seu olhar, e não dos adultos que a cercam, pode criar, imaginar, inventar e produzir 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 capaz de reivindicar sua história, sua memória, em oposição àquela que tentam lhe impor.

Por isso, instigamos as crianças a narrarem como elas se relacionam com a cidade e quais as experiências vividas nos espaços coletivos da cidade. Estimulamos 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 da cidade. Nesse sentido, buscávamos ampliar a noção espaço-temporal e fortalecer as relações sociais das crianças na e com a cidade.

A produção de conhecimentos histórico-educacional apresentada nessa experiência construída por uma via de mão dupla (Frisch, 2016), entre estudantes e professoras, por meio de relações dialógicas e colaborativas, não pretendia produzir conhecimentos “sobre” as crianças, mas “com” as crianças (Paim, 2005; Contreras, 1994; Galzerani, 2008).

Acreditamos que na escola, mais do que alcançar um público e apenas difundir conhecimento histórico, deve ser um espaço em que seu público<sup>3</sup> (estudantes), não sejam consumidores de conhecimentos, mas produtores. Nesse sentido, entendemos que essa experiência de pesquisa pode ser lida como uma prática da história pública no ensino de história<sup>4</sup>, visto que entendemos que foi um trabalho educativo construído pela via de mão dupla (Frisch, 2016), de autorias compartilhadas, escuta sensível das crianças, potencializado e problematizado pelo diálogo com videodocumentários, poesias, fotografias e espaços urbanos para a leitura do mundo.

Para compreender o ensino de história como um exercício da história pública, são necessárias algumas acepções e condições relevantes: a) compreender que a escola é um lugar de produção de

<sup>3</sup> Ao trazer essa expressão dialogamos com o conceito de “público” apresentado por Hanna Arendt (2000), no livro “A condição humana”, remetendo a dois sentidos: “o primeiro trata daquilo que se torna visível – o que vem a público –, que pode ser visto e ouvido por todos. Esse conceito remete à ideia da intersubjetividade e pluralidade humana. O segundo sentido está vinculado ao mundo compartilhado entre os sujeitos, uma vez que, para a autora, o termo “público” significa o próprio mundo, na medida em que é comum a todos nós e diferente do lugar que nos cabe dentro dele” (Arendt, 2000, p. 62). Essa acepção de público a autora fundamenta a partir da pólis grega do século V a.C.

<sup>4</sup> Como possibilidade de aprofundamento da reflexão sobre ensino de história e história pública compartilhamos o podcast “Arranjos: laborações da História na formação docente”, de autoria de uma das autoras desse artigo. Uma produção em rede do LABORALES, LAEH e LHISTE, laboratórios das Universidades Federais dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, de Pernambuco e do Rio Grande do Sul, sob a coordenação dos professores (as): Rosiane Ribeiro Bechler (UFVJM), Caroline Pacievitch (UFRGS), Arnaldo Martin Szlachtza Junior (UFPE) e Willian Junior Bonete (UFPEL). Disponível em Arranjos (2021).

conhecimento histórico-educacional (Chervel, 1990) e não um espaço de aplicação de conteúdos, provenientes de outras instâncias de saberes, mas um lugar que estudantes e professores são sujeitos ativos no processo de construção de conhecimento. Nesse processo, as trocas de saberes (profissionais, experienciais, pedagógicos, historiográficos, populares) são tecidas por relações dialógicas e colaborativas; b) considerar que durante a aula de história é necessário que o conhecimento histórico disseminado pelas obras literárias, filmes, museus, Histórias em Quadrinhos (HQs), redes sociais, videodocumentários, entre outros, sejam problematizados por meio de mediação didática, em busca de um diálogo (não desprovido de tensões) dos estudantes com o mundo em que vivem e com as diferentes relações sociais que os constituem; c) problematizar com os estudantes os diferentes suportes narrativos que disseminam o conhecimento histórico para acolher as experiências plurais e estimular o exercício da alteridade; d) superar propostas de atividades educativas, fragmentadas e instrumentalizadas, esvaziadas, tendencialmente, de sua dimensão ética, política e responsiva; e) produzir conhecimento histórico-educacional que se propõe como um exercício dialógico, colaborativo, criativo, aberto à interação com o outro e de (re) elaboração dos sentidos coletivos, imbricados nas experiências vividas dos sujeitos, afastando-se de posicionamentos como verdade absoluta (Thompson, 1981; Benjamin, 1985).

Destaca-se nessa experiência de pesquisa a potencialidade da noção de autorias compartilhadas, uma acepção que dialoga com o historiador inglês Michael Frisch (2016). Buscamos produzir conhecimento histórico-educacional tecido por relações horizontais entre estudantes e professor. Ainda que essa tecitura seja dialógica, colaborativa e “aberta ao(s) outro(s), refutando hierarquizações, autoridade compartilhada não é sinônimo de abstenção em relação às responsabilidades epistemológicas, éticas e políticas dos historiadores ou professores de história” (França; Cunha, 2022, no prelo).

A perspectiva de autorias compartilhadas já vem sendo colocada em ação por nós pesquisadoras, anteriormente ao movimento da história pública no Brasil, seja em nossas práticas de ensino de história e nas pesquisas acadêmicas em que temos orientado nos programas de pós-graduação no diálogo com o aporte teórico-metodológico de Edward Palmer Thompson (1981, p. 50). O historiador inglês compreende o conhecimento histórico construído no diálogo entre pesquisador e sujeitos da pesquisa e que um polo não deve estar em detrimento do outro, “a relação de produção de conhecimento histórico só pode ser compreendida como um diálogo”.

Colocar em ação a acepção de autorias compartilhadas é reconhecer que os estudantes são concebidos como “interlocutores, coautores, participantes ativos do processo de produção de saberes e sentidos relativos ao vivido. Rompe-se assim, com uma relação verticalizada na qual o historiador ou professor de história deteria um saber a ser transmitido ou divulgado à revelia de uma (re)elaboração coletiva” (França, Cunha, 2022, no prelo).



Para isso, trabalhamos com as memórias em práticas de rememoração<sup>5</sup> benjaminiana e produzimos narrativas orais, escritas e visuais das experiências vividas pelas crianças na interface com a cidade. Práticas de ensino de história que envolvem o trabalho com memórias, têm a potencialidade de ressignificar as relações com a cidade, tornando possível constituí-la como espaço de formação de sujeitos. Acreditamos que trabalhar com rememoração no ensino de história 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). Tal exercício foi potencializado através das relações das crianças com: objetos históricos; obras literárias; documentos de acervos familiares (fotografias); videodocumentário 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.

Portanto, o trabalho com práticas de rememoração é uma opção política, pois apostamos na possibilidade de reconhecer que a(s) memória(s) são um meio de luta para a (re)inserção das crianças no processo histórico social e um meio para produzir conhecimento. Além disso, o ensino de história fomentado com práticas de rememoração em uma perspectiva benjaminiana é uma oportunidade para as crianças existirem, resistirem e (re)existirem ao apagamento das suas identidades e das singularidades locais.

Nos preocupamos, 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. Foi importante trazer à tona outras memórias, histórias e a construção de narrativas plurais, rompendo com os silenciamentos das memórias de grande parte da população local e acolhendo os diferentes grupos sociais que constituíram e constituem a cidade. 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). Compreendemos ainda que, uma “cidade precisa ser reconhecida, contemplada e esteticamente fruída por sua população” (Galzerani, 2002, p. 7).

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

---

<sup>5</sup> Na concepção benjaminiana, as memórias voluntárias e involuntárias são entrecruzadas no ato de produção de conhecimento histórico-educacional. Portanto, nos colocamos contrária a ideia de acolher somente a memória voluntária, como tem sido priorizado pela historiografia prevalecente na contemporaneidade (Galzerani, 2008; Benjamin, 1985; Seixas, 2001). Acolhemos a memória involuntária, carregada de afetividades 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 capaz de construir e de produzir ornamentos (Benjamin, 1985; Gagnebin, 2014).

sujeitos com suas experiências, seus valores, crenças, seu modo de vida, enfim, com sua cultura” (Paim; Picolli, 2007, p. 113). É relevante 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).

Para isso, seguimos as pistas da historiadora Maria Silvia Hadler (2015, p. 230) 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”.

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

Para colocar em ação a pesquisa (Elliot, 1998) foram desenvolvidas coletivamente com as crianças pela via da autoridade compartilhada (Frisch, 2016), seis tecituras, sendo elas: 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.

Em todas as tecituras educativa, as crianças foram convidadas a construir narrativas orais, escritas, iconográficas e audiovisuais. Posteriormente, após ler, reler e rememorar as aulas com as crianças, no diálogo com essas narrativas e as nossas experiências subjetivas, aquilo que mais nos tocou, sensibilizou e saltou do *continuum* da história, produzimos diversas mônadas (Benjamin, 1985).

O filósofo Walter Benjamin nos oferece um aporte teórico-metodológico desviante com as mônadas<sup>6</sup>, 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). Não se trata de autobiografia porque a memória individual encontra-se com o coletivo. Assim como Benjamin (1985) em sua obra *Infância em Berlim*, construída em mônadas, o filósofo traz o seu olhar de criança com a cidade,

<sup>6</sup> A historiadora Maria Carolina Bovério Galzerani nos ajudou a compreender a mônada como miniatura carregada 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, aprofundamos as reflexões com 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 e 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 e professora Adriana Carvalho Koyama, vem produzindo com seus orientandos de mestrados pesquisas com a produção de mônadas. O grupo Rastros, da Universidade de São Francisco, coordenado pela historiadora e professora Maria de Fátima Guimarães, orientou algumas dissertações ancoradas na perspectiva monadológica.

na visão do adulto sobre os problemas sociais a sua volta. As memórias das crianças, suas narrativas e desenhos são lidas como mônadas e são potentes de fala, de expressões, de visões de mundo que as cercam.

### Conhecendo as crianças protagonistas da pesquisa

Esse projeto educativo foi tecido 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). A Escola Municipal Professor Florestan Fernandes fica nessa cidade, no bairro Francisco Ferreira Albuquerque, mas por ser uma escola grande e oferecer ensino integral, atua com crianças de vários bairros da cidade.

As crianças protagonistas dessa pesquisa estavam no 4º ano do Ensino Fundamental I, em 2021. A turma possuía 19 crianças, entre 8 e 10 anos de idade. Grande parte deles vivem próximos da escola. Algumas crianças precisam vir de longe, por isso precisam de transporte escolar como van e ônibus escolar.

No momento da realização da pesquisa, devido a pandemia, muitas crianças apresentaram dificuldades em manter as atividades escolares e as participações em aulas via remota, pois dependiam do celular dos pais para acessar os vídeos ou entrarem em contato com os professores. Alguns não possuíam internet em casa e isso dificultou a participação das crianças nas aulas.

Apesar disso, conseguimos colocar em ação a pesquisa, construímos seis tecituras educativas. Elas 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 tecituras. Em todos os casos, por meio de vídeos ou ligações telefônicas que fizemos para conversar com as crianças, dialogamos sobre a proposta da construção das tecituras, estimulando a pensarem juntos também com seus pais.

Nas primeiras tecituras educativas construídas com as crianças, pudemos perceber como eles se sentiam em relação a pandemia. 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.

#### Covid-19 afasta as pessoas

O que eu não gosto é dessa doença Covid-19 que afasta as pessoas, também tenho saudades da escola (Vitor, 2021, s./p.).

#### Quarentena

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, s./p.).



### 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, s./p.).

Vítor, Yasmin, Larissa contam que as experiências coletivas são impossibilitadas nesse contexto pandêmico. As experiências na modernidade capitalista, para Benjamin (1985), já não eram como na sociedade pré-capitalista. Na pandemia fomos ainda mais cerceadas dos espaços coletivos e das relações sociais. Por isso, foi importante encontrar brechas que permitissem que a criança construísse relações significativas na relação com o outro na pandemia e pós-pandemia, e a escola é um dos lugares para acolher a coletividade, a socialização e trocas de experiências. Nas palavras da professora Carolina Galzerani, 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).

Foram vários meses em casa, com muitas tentativas de retorno. Por isso começamos as aulas através do *Google Meet*. Somente no final de julho de 2021, retornamos presencialmente, mas de forma híbrida. A realidade da escola, principalmente a escola pública, foi difícil. Não somos capazes de contar todos os problemas que enfrentamos. Lutamos muito para que os vídeos que gravávamos conversando com as crianças pudessem ser acessados, as chamadas de vídeo por *WhatsApp* pudessem ser atendidas, para conversarmos com as crianças, dar o apoio necessário e construir as tecituras educativas de modo colaborativo.

Independente do lugar no país, a escola pública só continuou atuando com a força de vontade, dedicação e esperança de professores, famílias e comunidade escolar. Mesmo que fosse indo até a casa ou atendendo os estudantes a noite quando os responsáveis só dispunham desse horário para ofertar o celular ou o auxílio, não medimos esforços para que, ainda assim, fosse possível uma outra educação em tempos de pandemia. 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 tudo isso. A vontade de ajudar as crianças, as famílias, os pais que falavam que não aguentavam mais, que tinham vontade de desistir, que não tinham mais forças para resistir a tudo isso. Ainda, lidamos com os nossos sentimentos, não só o das crianças, também de seus familiares, suas mães que nos procuravam para dizer que estavam desistindo, que só iriam ajudar a criança se ela quisesse, que preferiam que reprovasse porque não aguentavam mais realizar atividades coletivas, 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 pandemia, ouvimos e oferecemos apoio às crianças, às mães que são as mais

sobrecarregadas, diante das dificuldades, ainda encontramos caminhos para superá-las e nos fortalecermos naquele momento e nos compadecermos 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-19, 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, dizer que só os professores não querem voltar a trabalhar, e ouvir calado, engolir seco, chorar e criar forças para lutar, enquanto estamos às 22h da noite preparando uma aula, corrigindo atividades por fotos, respondendo uma mãe e um estudante que solicita apoio na construção das tecituras e acreditando que ainda é possível continuarmos batalhando juntos.

É ligar por vídeo chamada para aquele estudante, o qual a única forma que a mãe encontrou para construirmos as 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 também conversar com outra criança depois das 18h:30min porque esse é o único horário que a mãe está em casa e pode deixar a criança com o celular.

Acreditamos que é possível diante de ruínas, da barbárie provocada pela pandemia, construir práticas educativas significativas pela via de mão dupla (Frisch, 2016) com as crianças e relações sociais mais humanas, solidárias e inclusivas. Acreditamos que tudo isso que enfrentamos na pandemia, nos ajudou a ressignificar nossa profissão, nosso papel como professores, e encontrar em meio ao caos, brechas para produzir conhecimento histórico-educacional 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.

É assim, pensando em um ensino de história tecido por relações dialógicas e colaborativas, na interface com a cidade e com as memórias das crianças, que convidamos o leitor(a) a conhecer a construção das tecituras educativas.

## **Conhecendo as tecituras educativas**

### **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 (Luiz, 2021, s./p.).

### 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 (Larissa, 2021, s./p.).

Na 1ª tecitura, intitulada “Fragmentos de memórias”, estimulamos as crianças a refletirem sobre diferentes possibilidades do brincar e rememorem sobre os seus espaços de experiências e brincadeiras, mostrando como esses momentos significativos são capazes de produzir memórias e vínculos com os diferentes lugares públicos.

Nesse percurso de diálogo apresentamos a 1ª tecitura que foi produzida com as crianças. Selecionamos um trecho do poema de Manoel de Barros (que está na abertura desse artigo) sobre sua infância no sítio e um trecho do memorial de formação de uma das professoras-pesquisadoras sobre sua infância. Nessa tecitura, convidamos as crianças a lerem os fragmentos de memórias e conversamos com eles para que produzissem uma narrativa contando o que mais gostaram sobre a infância do poeta Manoel de Barros e a infância da professora-pesquisadora.

Destacamos que durante as nossas conversas em sala, as crianças ficaram impressionadas com as experiências de infância do poeta Manoel de Barros e de uma das professoras-pesquisadora. Foram infâncias em lugares diferentes por ser no sítio e com maneiras variadas de brincar. 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). Assim, como defende Benjamin, a criança é criativa e inventiva. É a criança que se relaciona, comunica, aprende e inventa, cria brincadeiras, brinquedos, estórias, 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 (Galzerani, 2002; Benjamin, 2017).

Depois de muitos diálogos com as crianças e acolher as memórias do poeta e de uma das professoras-pesquisadora, no segundo momento da produção dessa tecitura, estimulamos as crianças a rememorem 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. Eles ficaram muito eufóricos para narrarem essas suas experiências coletivamente.

Nessa tecitura, percebemos como as brincadeiras coletivas ainda estão presentes no cotidiano dessas crianças. Embora alguns tenham celulares, televisão ou videogames, esses dispositivos não são citados. É muito interessante perceber como ainda vemos nas brincadeiras dessas crianças a presença de formas de se divertir como no passado: pega-pega, esconde-esconde, corda, queimado, futebol e bicicleta. Entendemos que as brincadeiras coletivas e de rua, estimulam as crianças “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).

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 2ª tecitura, intitulada “As experiências das crianças na cidade”. Conversamos com as crianças para construírem uma narrativa contando o que entendiam por cidade, como se relacionavam com a cidade, falamos da importância de não esquecer de contar dos lugares que mais gostavam de ir em Campo Mourão com seus colegas e pais, os lugares que mais frequentavam na cidade e um lugar que gostariam muito de conhecer na cidade.

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, é importante para criar vínculos identitários coletivos. 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).

Buscando ainda conhecer outros espaços, aqueles pelos quais as crianças têm maior afetividade, produzimos a 3ª tecitura, denominada “Os lugares afetivos das crianças”. Conversamos com as crianças durante a aula para que produzissem um desenho do seu lugar preferido na cidade de Campo Mourão e depois convidamos: Vamos escrever uma narrativa contando por que gosta muito desse lugar? Não esquecendo ainda de colocar um título.

Essa tecitura foi construída com as crianças com o objetivo de conhecer os lugares afetivos deles com e na cidade. Estimulamos rememorem os lugares que eram significativos para os estudantes, como 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 alimentação ou locais mercadológicos (Fortuna, 2001).

Vamos conhecer a mônada produzida pela estudante Geovanna (2021):

**Imagem 1: Parque do lago**



**Fonte:** Dados da pesquisa (2021).

Em tempos que vivemos tão acelerados, encontrar experiências que se desvencilham do tempo cronológico (controlado pelo relógio) é tão significativa na formação da criança. Principalmente porque temos visto em algumas cidades a retirada no espaço público do local de convivência das pessoas e das relações sociais coletivas, a destruição de lagos, bosques e praças, muitas vezes para construir ruas mais largas e facilitar o trânsito dos veículos e não dos pedestres.

Refletindo sobre o desenvolvimento dessa tecitura, ressaltamos 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 coletivos da cidade.

Nessa tecitura, compreendemos 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 (Benjamin, 1985).

Após essa reflexão procuramos ampliar as noções espaço-temporais e sociais das crianças com a cidade. Nesse sentido, estimulamos as crianças a pensar sobre as diferentes culturas que formaram a cidade.

Portanto, na 4ª tecitura, “A história maior e menor em Campo Mourão”, iniciamos a aula assistindo os vídeos “Campo Mourão: assim nasce uma cidade”, gravado nos anos de 1960 pelo museu de Campo Mourão (Campo Mourão, 2008). Depois fomos problematizando sobre quem são as pessoas que mais apareciam como construtores da cidade. Questionamos que história pública é narrada pelo museu de Campo Mourão sobre a construção da cidade (cf. França; Santos, 2020). É importante destacar essa questão, visto que vivemos na contemporaneidade em meio a disputas de narrativas públicas disseminadas em vários locais, entre eles o museu. Portanto, a problematização e reflexão coletiva com os estudantes sobre os conhecimentos históricos que circulam nos espaços museológicos e sua resignificação, é o pressuposto para o exercício da história pública.

Nesse sentido, a relação entre história pública e ensino de história suscita alguns questionamentos: Como é contada a História de Campo Mourão para os diferentes públicos locais? Ou seja, que conhecimento histórico do passado e do presente estão sendo oferecidos a população local? O que, e quem estaria sendo lembrado e esquecido em Campo Mourão? Quem, para quem, com quem e com que fins se produzem as narrativas públicas disseminadas no vídeo sobre a história local?

No diálogo com as crianças elas elencaram que as famílias consideradas pioneiras ou pessoas pertencentes as elites apareceram como construtoras da cidade, destacaram a família Albuquerque, família Teodoro, ex-prefeito José Pochasky, família Zamir Teixeira, Luciano Marmonthel, família Ferrari, família Trombini.

As crianças ainda ressaltaram que foram apagadas as memórias da maior parte da população que aqui estavam presente no processo de “colonização” dessas terras, como os povos indígenas e os grupos que migraram da Região Norte e Nordeste. Nessa tecitura, nos preocupamos não apenas com o lembrar, nos atentamos aos esquecimentos (Benjamin, 1994).



A autora Selva Guimarães Fonseca (2006) também questionou esse debate em torno do ensino de História 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).

Nessa perspectiva de ensino de história não se valoriza as diferentes pluralidades que formam a cidade, mas somente aquela história dos governos locais, da elite dominante. Distante desse tipo de proposta de ensino de história, construímos narrativas orais, escritas e visuais com as crianças desconstruindo “a história maior”, puxando fios para trazer as “histórias menores”, que permitem valorizar a história das crianças, do seu bairro e das suas famílias (Pereira, 2017).

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.

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. Problematicamos a “história maior”, de modo que as crianças pudessem perceber as ausências e as presenças de determinados grupos sociais na constituição da cidade. Assim, estimulamos o exercício intelectual para que as crianças pensassem nos grupos apagados nas tramas urbanas no passado e no presente. Foi interessante essa reflexão, pois muitas crianças perceberam nas narrativas históricas sobre a cidade 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”.

Questionamos, ainda, sobre os lugares que foram apresentados no vídeo e as crianças contaram que conheciam, mas conversamos com eles se outros lugares mereciam ser lembrados na cidade. Apostamos no papel da criança como narradora da sua cidade, que ao entrar em contato com os cacos da história, os restos, aquilo que não podia ser esquecido, escovassem a história a contrapelo (Benjamin, 1985).

Com isso, estimulamos 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 realização passadas para reinventá-las em nossas próprias práticas cotidianas” (Guimarães, 2015, p. 95).

Foi possível perceber no diálogo com as crianças que o vídeo apresentou uma perspectiva hegemônica do “povoamento” de Campo Mourão, que pode ser lida também como uma “história maior”, como nos lembra Walter Benjamin.

Vejamos 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 falaria na hora de alemão. Por fim, quase nunca se falava desse assunto (Benjamin, 1995, p. 97).

Walter 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 quando era criança.

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 de outros 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 história de grande parte da população? E a história menor, aquelas escritas em letras minúsculas quando serão contadas para as crianças no ensino de história? Assim questionamos: 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, moradores de ruas, entre outros sujeitos que constituem a trama urbana.

Entendemos, que a história contada na escola pode trabalhar com as crianças também com a 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 nas tramas urbanas. Histórias essas que narram “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 possível, ao pensar a história menor, que as crianças se reconhecessem inseridas na história, se percebessem como sujeitos históricos, que produzem conhecimento e movem a história. As suas memórias, a de familiares na relação com o lugar em que vivem contribuem para a construção dos laços identitários. Foi com essas inquietações que demos continuidade na 5ª tecitura para conhecer a história das crianças na cidade.

Na 5ª tecitura “Minha história na cidade de Campo Mourão” 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, conversamos com eles para produzirem um texto narrando a história deles e de seus familiares em Campo Mourão.

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 da população local 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).

Puxando o fio da conversa anterior sobre a história deles e de suas famílias em Campo Mourão, na 6ª tecitura intitulada “As relações com os objetos são encharcadas de vidas”, solicitamos que as crianças escolhessem um objeto que tinha alguma relação com a sua história, as suas memórias e o lugar em que vivem. Após a escolha do objeto, pedimos para fotografar e escrever um fragmento de memória contando como o objeto se relaciona com sua história na cidade de Campo Mourão. Para potencializar a escrita desse fragmento de memória, trouxemos um objeto (moedor de café) de casa para produzir uma narrativa escrita que contava a experiência de uma das pesquisadoras, vivida no campo quando era criança.

Consideramos importante trabalhar com os objetos que fazem parte da nossa história e que são carregados de memórias. 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 resignificação das experiências vividas (Benjamin, 1985).

O historiador Francisco Régis Ramos (2016) nos conta que o trabalho com os 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).

Com essas reflexões acerca do objeto gerador, buscamos despertar nas crianças memórias que pudessem ser ressignificadas, de modo que percebessem como objetos são repletos de historicidade, de sentidos, vinculados ao coletivo, a comunidade que vivem e de reconhecermos a nossa existência na relação com o outro.

A seguir, compartilhamos alguns objetos que foram trazidos para contarem as suas histórias na cidade de Campo Mourão: ursinho de pelúcia / fotografias / receita de bolo / canetas / foice / rastelo / pratos / vasos.

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 seja, de um coletivo mais amplo. As memórias individuais das crianças encontraram-se com o coletivo. As memórias voluntárias foram entrecruzadas com as involuntárias (Benjamin, 1985). O que nos interessou não foi compreender 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 e seu contexto social (Ramos, 2016).

### **Tecendo algumas considerações**

Apesar dos inúmeros desafios elencados anteriormente, ao entrar em contato com as sensíveis produções das crianças realizadas no diálogo com as tecituras educativas e com as professoras-pesquisadoras, endossamos um ensino de história que é potente ao produzir conhecimento histórico-educacional pelo viés dialógico e colaborativo com as crianças, mesmo em tempos de pandemia.

Apesar das adversidades, saímos fortalecidas. Tivemos que nos reinventar como professoras, pensar em maneiras de estimular as crianças a pensarem sobre a cidade, suas relações sociais com os diferentes espaços públicos e instigando a produzirem memórias coletivas e individuais (Benjamin, 1985).

Nesse percurso educativo, as crianças nos surpreenderam, pois foram capazes de enxergar pessoas esquecidas, reconhecer relações coletivas, reivindicar o direito às suas memórias e de seus familiares sobre e na cidade, assumindo o papel ativo de sujeitos históricos. Aprendemos com elas, com suas memórias e fomos tocadas por experiências significativas.

No início de fevereiro de 2022, conversamos com algumas das crianças que participaram da pesquisa e que continuam na escola, pois queríamos que elas contassem quais experiências foram significativas para elas ao longo desse processo educativo. Assim, organizamos alguns *slides* com imagens das tecituras produzidas por elas e conversamos sobre as nossas autorias compartilhadas (Frisch, 2016).

Depois que rememoramos o projeto, conversamos com elas que gostaríamos de saber o que foi mais significativo. Nas narrativas que seguem abaixo, elas nos contaram como se sentiram em relação ao desenvolvimento das tecituras educativas e construímos um vídeo para compartilhar com o público mais amplo (cf. Santos, 2022):

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, s./p.).

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, s./p.).

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, s./p.).

Em diálogo com as narrativas das crianças, compreendemos o quanto a construção das tecituras educativas com as crianças foram importantes para nós professoras e para elas. Vemos na fala delas a noção de sujeito histórico, a crítica a história tradicional que glorifica os pioneiros e a reivindicação do seu lugar, da sua memória.

Ao encontro dessa reflexão a professora Déa Fenelon (1999) nos ajuda a pensar que são os habitantes da cidade, a partir das suas relações que constroem a cultura de viver na cidade, que modificam não apenas os espaços físicos, mas os modos de viver. É possível perceber “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” (Fenelon, 1999, p. 290).

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.

As tecituras educativas construídas com as crianças nos permitiram vivenciar uma experiência (*erfahrung*) como nos fala Benjamin. Essa experiência só é possível a quem se permite conhecer pessoas e lugares desconhecidos, enfrentando situações adversas daquelas já vivenciadas, permitindo-se encontrar com o diferente, aberta a ensinar e aprender “com” o outro.

Estivemos expostas a ensinar e aprender com as crianças, mas não um exposto frágil, desconcertado, mas sim, ex-posto, de forma a aprender no encontro com os saberes das crianças, exposto de forma a criar experiências que somente quem se arrisca e se ex-põe é capaz de ter

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 experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre (Larrosa, 2002, p. 25).

Nesse encontro com as crianças voltamos repletas de experiências que só foram possíveis pela via de mão dupla (Frisch, 2016), ou seja, buscamos produzir “com” e não “para” as crianças e isso faz muita diferença, já que a relação de produção de conhecimento é entendida de modo dialógico e de maneira horizontalizada (Thompson, 1981). Com isso, fomos tecendo conhecimentos histórico-educacionais com as crianças, na contramão de trabalhos que hierarquizam saberes acadêmicos e



escolares e/ou que se propõem a fazer para as crianças, ao contrário, produzimos conhecimentos **com as** crianças, considerando-as como protagonistas da pesquisa.

Entendemos que as tecituras educativas podem ser lidas como uma produção e um convite a reinvenção do ensino de história pela via de mão dupla (Frisch, 2016). Acreditamos, ainda, que tais tecituras podem estimular outros professores a embarcarem em uma empreitada que esteve mais preocupada com o processo de produção de conhecimento histórico-educacional tecido por relações dialógicas e colaborativas, sem a pretensão da produção de uma cartilha instrumental ou uma metodologia de como ensinar história.

Caro (a) leitor (a), sem encerrar essa conversa, convidamos a reinvenção de um ensino de história em diálogo com a história pública pelo itinerário de autorias compartilhadas.

## Referências

- ARENDETT, Hanna. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.
- ARRANJOS. Arranjos: laborações da história na formação docente. *Spotify*. 2021. Disponível em: <https://spoti.fi/3bw9cv1>. Acesso em: 05 ago. 2022.
- BARROS, Manoel de. *Memórias inventadas*. Rio de Janeiro: Alfabeta, 2018.
- BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas*. Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BENJAMIN, Walter. *Rua de mão única*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BENJAMIN, Walter. *Passagens*. Belo Horizonte; São Paulo: 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.
- CAMPO MOURÃO. Campo Mourão “Assim nasce uma cidade” – Parte 1. *Youtube*. 17 out. 2008. Disponível em: <https://bit.ly/3dbZHRR>. Acesso em: 05 ago. 2022.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação*, n. 2, p. 177-229, 1990.
- CORRÊA, Bianca Rodrigues. *Ensino de História e narrativa: potencialidades de uma imagem constelar*. 141f. Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2011.
- CONTRERAS, José. *Autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 1994.
- CUNHA, Nara Rúbia de Carvalho. *Primaveras compartilhadas: (re)significando a docência na relação com cidade, memórias e linguagens*. 250f. Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2016.
- ELLIOT, John. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro Aguiar (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Mercado da Letras, 1998, p. 137-152.
- FENELON, Déa Ribeiro. São Paulo: patrimônio histórico-cultural e referências culturais. *Projeto História*, v. 18, p. 289-294, 1999.
- FONSECA, Selva Guimarães. História local e fontes orais: uma reflexão sobre saberes e práticas de ensino de História. *História Oral*, v. 9, n. 1, p. 125-141, 2006.
- FORTUNA, Cláudia Regina Alves Prado. *O Ensino de História: uma narrativa aberta*. 234f. Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2001.
- FRANÇA, Cyntia Simioni; CUNHA, Nara Rubia de Carvalho. *Experiências limiars: produção de conhecimento histórico-educacional pelo viés da história pública*. Campo Mourão: Unespar, 2022 [no prelo].
- FRANÇA, Cyntia Simioni; SANTOS, Maíra Wencel Ferreira dos. Museus e seus públicos: possibilidades dialógicas, inventivas e interativas. *Cadernos de Pesquisa do CDHIS*, v. 33, n. 2, p. 251-279, jul./dez. 2020.

FRISCH, Michael. A história pública não é uma via de mão única. In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo (Orgs.). *História pública no Brasil: sentidos e itinerários*. São Paulo: Letra e Voz, 2016, p. 57-69.

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

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Significados do ensino de história local na era da globalização cultural. In: Encontro "Perspectivas do Ensino de História". *Anais...* São Paulo: USP, 1996, p. 317-322.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. *O Almanaque, a locomotiva da cidade moderna: Campinas, décadas de 1870 e 1880*. 340f. Doutorado em História pela Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1998.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Imagens entrecruzadas de infância e de produção de conhecimento histórico em Walter Benjamin. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FABRI, Zeila de Brito; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas: Autores Associados, 2002, p. 48-68.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Memória, história e (re)invenção educacional: uma tessitura coletiva na escola pública. In: MENEZES, Maria Cristina (Org.). *Educação, memória, história: possibilidades, leituras*. Campinas: Mercado das Letras, 2004, p. 287-330.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. A produção de saberes históricos escolares: o lugar das memórias. In: FERREIRA, Antonio Celso; BEZERRA, Hollen Gonçalves; LUCA, Tânia Regina de (Orgs.). *O historiador e seu tempo*. São Paulo: Ed. UNESP, 2008, p. 223-235.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Imagens que lampejam: contribuições de Walter Benjamin para a produção de conhecimentos históricos. *Encuentro de Saberes: luchas populares, resistências y educación*, v. 1, p. 53-57, 2013.

GUIMARÃES, Maria de Fátima. Patrimônio Cultural e Ensino de História: problematizando a colonização do presente pelo passado. In: ZAMBONI, Ernesta; GALZERANI, Maria Carolina (Orgs.). *Memórias, sensibilidades e saberes*. Campinas: Editora Alíneas, 2015, p. 90-103.

HADLER, Maria Sílvia Duarte. Cidade e ensino de História. In: ZAMBONI, Ernesta; GALZERANI, Maria Carolina (Orgs.). *Memórias, sensibilidades e saberes*. Campinas: Editora Alíneas, 2015, p. 225-232.

IBGE. População: Campo Mourão. *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística*. 2020. Disponível em: <http://bit.ly/34SFjMA>. Acesso em: 15 ago. 2022.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

MIRANDA, Sônia Regina. Olhares sobre a cidade, atravessados pelo tempo: o urbano em seus subterrâneos educativos. In: IMAN; et al. (Orgs.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 621-638.

PAIM, Elison Antonio. *Memórias e experiências do fazer-se professor*. 504f. Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2005.

PAIM, Elison Antonio; PICOLLI, Vanessa. *Ensinar história regional e local no ensino médio: experiências e desafios*. *História e Ensino*, v. 13, p. 107-166, 2007.

PAIM, Elison Antonio; GUIMARÃES, Maria Fátima. Imagens da modernidade capitalista em Walter Benjamin. *Cadernos Walter Benjamin*, v. 8, p. 1-28, 2012.

PEREIRA, Nilton Mullet. Ensino de História e resistência: notas sobre uma história menor. In: PAIM, Elison Antonio (Org.). *Patrimônio cultural e escola*. Florianópolis: NUP; CED; UFSC, 2017, p. 227-246.

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

SANTOS, Maíra Wencel Ferreira dos. Crianças. *Youtube*. 2022. Disponível em: <https://bit.ly/3Qqm8B4>. Acesso em: 05 ago. 2022.

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.

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