



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

LARISSA GIMENES DE ARAÚJO

**HISTÓRIA DOS TEMPOS DE INFÂNCIA NAS MEMÓRIAS DE UMA
PROFESSORA DE ANOS INICIAIS**

**FLORIANÓPOLIS (SC)
Junho /2013**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

LARISSA GIMENES DE ARAÚJO

**HISTÓRIA DOS TEMPOS DE INFÂNCIA NAS MEMÓRIAS DE UMA
PROFESSORA DE ANOS INICIAIS**

Trabalho de Conclusão de Curso
submetido ao Colegiado de Pedagogia
do Centro de Ciências da Educação da
Universidade Federal de Santa Catarina,
como requisito para a obtenção do título
de Licenciado em Pedagogia

Orientadora: Dr^a Clarícia Otto

FLORIANÓPOLIS (SC)
Junho /2013

LARISSA GIMENES DE ARAÚJO

**HISTÓRIA DOS TEMPOS DE INFÂNCIA NAS MEMÓRIAS DE UMA
PROFESSORA DE ANOS INICIAIS**

Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao Colegiado de Pedagogia do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito para a obtenção do título de Licenciado em Pedagogia, sob orientação da professora Dr^a Clarícia Otto

Prof^a. Dr^a Clarícia Otto - UFSC
Orientadora

Prof. Dr. Jéferson Silveira Dantas – EED/UFSC
Membro

Prof. Dr. Elison Antonio Paim – MEN/UFSC
Membro

Prof^a Dr^a Ana Cláudia de Souza – MEN/UFSC
Suplente

Florianópolis, 3 de Julho de 2013

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço aos meus pais pelos anos de dedicação e a educação que me deram e a oportunidade de poder me dedicar exclusivamente aos estudos.

Agradeço aos professores do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina que nos acompanharam no decorrer do curso e por toda sua dedicação que lhes cabem como formadores.

Aos meus amigos e familiares que me apoiaram nesses anos e principalmente agora nesta etapa de produção textual (TCC) por terem me ouvido e me questionando sobre o andamento do trabalho.

Agradeço a minha orientadora por ter me ajudado desde o momento em que me aceitou como orientanda, pelos momentos de cobrança e conversas.

Agradeço a professora Thaís Zimmermann que me aceitou de braços abertos para a realização da entrevista e por disponibilizar seu tempo, mesmo sobrecarregada com as multitarefas que lhe cabem como professora da rede Estadual e também pelo momento gratificante e único de poder entrevistá-la.

*Oh morte, tu que és tão forte,
Que matas o gato, o rato e o homem.
Vista-se com a tua mais bela roupa quando
vieres me buscar*

*Que meu corpo seja cremado e que minhas
cinzas alimentem a erva
E que a erva alimente outro homem como
eu*

*Porque eu continuarei neste homem,
Nos meus filhos, na palavra rude
Que eu disse para alguém que não gostava
E até no uísque que eu não terminei de
beber aquela noite...*

(Canto para A minha morte, Raul Seixas).

RESUMO

O presente trabalho aborda as memórias da infância relacionadas ao ensino e aprendizagem de História de uma professora de Anos Iniciais da educação básica, Thaís Zimmermann, atualmente docente na Escola Básica Padre Anchieta, em Florianópolis (SC). O principal objetivo foi buscar identificar se as experiências da infância influenciam na prática docente atual dessa professora. Para tanto, utilizamos a metodologia da história oral. O interesse em pesquisar sobre as memórias de professores surgiu ao longo do curso de Pedagogia e resulta também da própria trajetória de vida. Entendemos que nossas experiências e memórias nos constituem como sujeitos que somos hoje e contribui na formação identitária. Para refletir sobre as memórias e experiência da professora nos apoiamos em Halbwachs (2006), para o qual a memória individual tem como base a memória coletiva; e, Benjamin (1994) com o conceito de experiência e a narrativa dessa experiência.

Palavras-chave: Memória; Infância; Ensino de História nos Anos Iniciais; História oral.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	08
2 CAPÍTULO - Memória e o ensino de História nos anos iniciais	13
2.1 A memória como ponto de partida.....	13
2.2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).....	19
3 CAPÍTULO - Lembranças sobre a história vivida e aprendida quando criança	26
3.1 Entrecruzando memórias dos tempos de infância na prática docente.....	29
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	32
FONTES/DOCUMENTOS	35
REFERÊNCIAS	35
ANEXO A	37

1 INTRODUÇÃO

“Ninguém morre tão pobre que não deixe alguma coisa atrás de si” (BENJAMIN, 1994, p. 212).

O que somos hoje é resultado da relação que estabelecemos com o mundo, com a cultura, com os sujeitos do presente e com as heranças deixadas por outras gerações. Ou seja, nos constituímos como seres humanos também em contato com a cultura produzida por outros grupos. Segundo Charlot (2000, p. 52)

[...] é verdade que a criança está mal equipada ao nascer, mas ela beneficia-se da fabulosa riqueza de seu ‘equipamento’ *social excentrado*. Em outras palavras, a essência originária do indivíduo humano não está dentro de si mesmo, mas, sim, fora, em uma posição excêntrica, no mundo das relações sociais. A *humanidade* (no sentido de ‘ser humano’), em oposição à *animalidade* (o ‘ser animal’) não é um dado presente por natureza em cada indivíduo isolado, é o mundo social humano; e cada indivíduo natural torna-se humano ao ‘hominizar-se’ através de seu processo de vida real no âmago das relações sociais. Ou seja, a condição humana não é apenas a ausência do ser na criança que nasce; é também o ingresso em um mundo onde o humano existe sob forma de outros homens e de tudo o que a espécie humana construiu anteriormente.

Formamo-nos e nos constituímos pelas relações sociais. Essas estão permeadas de memórias, seja nas lembranças via oralidade, seja nos bens culturais, nos objetos, como, por exemplo, nos diários, cartas, fotos, entre outros. Esses contam uma história, ou melhor, ajudam a lembrar experiências dos tempos passados, são relatos de vida que aprendemos. Como aponta Benjamin (1994, p. 200), “aconselhar é menos responder a uma pergunta que fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada”.

Todos nós temos memórias a serem lembradas, evocadas. Dependendo da situação lembramos, mas também esquecemos. A intenção deste trabalho é buscar as memórias de uma professora de quando criança e dos tempos de sua escolarização. Interessa identificar quais lembranças foram mais significativas e se aparecem nas relações escolares contemporâneas. Além disso, buscamos identificar se determinados conteúdos de história dos tempos em que era estudante são acionados pela professora em seu cotidiano como docente. Enfim, indagamos se as memórias dos tempos de escolarização influem na prática pedagógica da referida professora.

Assim, o trabalho aborda o que determinado sujeito se lembra das relações pedagógicas e da história que lhes foi ensinada, seja na escola, na família, nos grupos de amigos, entre outros e como essas memórias interferem em sua prática docente. A ideia da pesquisa surgiu do desejo de conhecer as experiências dos tempos de infância, principalmente na escola, e quais memórias marcaram a vida dessa professora de modo a se manifestar, embora de modo diverso, em sua prática docente.

Memória e infância¹ partem das questões discutidas no decorrer do curso de Pedagogia, tanto nas disciplinas tidas como eixo do curso, Educação e Infância², Metodologia do ensino de História nos anos iniciais e História da Educação I e II. Ademais, surge de questões relacionadas às próprias vivências: as histórias de militância política de parentes³ desta autora em tempos da ditadura militar no Brasil. Pois, “a memória é a recriação da experiência” (CHIOZZINI, MESQUITA, TUMA, 2007, p. 104).

A questão *a priori* que permeia o trabalho é de identificar e compreender como a memória de quando criança e a experiência desse tempo são reconstruídas e se expressam na prática docente. Partindo do pressuposto de que é no contato com o outro e com a cultura que nos tornamos sujeitos sociais e que, portanto, construímos relações durante nossa permanência na escola, nos perguntamos: quais memórias são evocadas pela professora no decorrer da entrevista? Quais os significados atribuídos a estas memórias pela professora? Como estas experiências são reelaboradas e percebidas em sua prática docente? Quais memórias aparecem do ensino de história, na fala da professora e como estas se relacionam na constituição da identidade dessa professora?

Buscamos evidenciar tais ações por meio da entrevista, a qual foi realizada em Florianópolis, na Escola Básica Padre Anchieta, bairro Agrônômica. A professora entrevistada, Thaís Zimmermann, é formada em Pedagogia pelo Centro Universitário

¹ A infância é uma construção histórica do sujeito criança e do sentimento, por assim dizer, ao cuidado; a criança é vista como um sujeito de pouca idade possuindo distinção do sujeito adulto, que segundo os estudos de Philippe Ariès (História social da criança e da família, 2006) surgem e tornam-se no sec. XVI. Autores como Manoel Sarmiento e Manoel Pinto (As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo, 1997) e Sonia Kramer (A infância e sua singularidade, 2007) entendem que a infância é uma condição social do ser criança sendo universal e múltipla, que estes são sujeitos sociais e produtores de cultura.

² No currículo da Pedagogia há um eixo que perpassa todas as fases denominadas Educação e Infância (I a VIII). Nessas disciplinas abordam-se principalmente questões acerca dos conceitos de infância e criança, pois estes são base para a compreensão do sujeito de nossa ação pedagógica.

³ A vivência da ditadura militar e as questões políticas da época foram por mim ouvidas durante toda a minha infância e adolescência. Meus pais viveram o início do PT e participaram dos núcleos de base com caráter trotskista na periferia de São Paulo no final da década de 70.

Municipal de São José (USJ) e atua nos anos iniciais da educação básica. Na realização da entrevista, seguimos um roteiro (Anexo A). A primeira parte do roteiro serviu para identificação da professora, a segunda teve como objetivo a rememoração, e, a terceira focalizou nossa intenção principal, relacionar as memórias dos tempos de infância com a prática docente atual. A entrevista foi realizada na sala de aula da própria professora, foi gravada e teve uma duração de 14 minutos e dois segundos. A entrevista foi transcrita, o que resultou em sete páginas. A transcrição foi lida pela professora, rubricada em todas as páginas e juntamente houve a assinatura de Termo de Cessão de Entrevista Oral para as pesquisadoras, como também a autorização, por parte da professora, para citar seu nome neste trabalho.

Quanto ao embasamento teórico, temos Halbwachs (2006) como principal autor para o conceito de memória coletiva:

[...] quando um homem entra em sua casa sem estar acompanhado por ninguém, sem dúvida durante algum tempo ‘ele andou só’, na linguagem corrente- mas ele esteve sozinho apenas em aparência, pois, mesmo nesse intervalo, seus pensamentos e seus atos se explicam por sua natureza de ser social e porque ele não deixou sequer por um instante de estar encerrado em alguma sociedade (HALBWACHS, 2006, p. 42).

Isso significa que nossa memória é concebida com base na coletividade, isto é, por mais que seja o sujeito, o indivíduo que se lembre de determinado fato, é com base nas relações, nos quadros sociais de memória, como, por exemplo, a família, o grupo de amigos, a escola, a igreja que ele se lembra. Também nos objetos que ajudam para que lembremos de determinadas situações. É com base nos quadros sociais da memória, nos quadros de referência que, individualmente, lembramos.

Além de Halbwachs, outros autores que tratam das relações entre memória e história foram acionados: Otto (2012), Pollak (1989) e Portelli (1997), Benjamin (1994) para a questão da narrativa. Para a relação da memória e entrevista utilizamos Chiozzini, Mesquita e Tuma (2007) e para as questões da prática de ensino usamos Cainelli (2010). Todas estas ideias se interligam, pois, para explicar a relação da memória e história e da narrativa dos sujeitos se explica pelo fato de que a nossa memória é resultado do processo histórico na relação,

[...] entre as duas memórias a pessoal e a social, ou seja, memória auto-biográfica e a memória histórica. A primeira se apoiaria na segunda, pois toda história de nossa vida faz parte da história em geral. Mas a segunda seria, naturalmente, bem mais ampla que a primeira (CHIOZZINI, MESQUITA, TUMA, 2007, p. 111).

O entrelaçamento com a história oral e a questão da narrativa citada por Benjamin (1994, p. 197), se dá, pois, ao falar sobre sua história de vida, suas experiências se relacionam ao contar histórias, das quais se aprende no ato de ouvir e também contá-las. Entretanto, segundo o mesmo autor, a “a arte de narrar está em vias de extinção”, e por diversos fatores, um deles é porque não há mais a importância dada às próprias experiências vividas, pois, no mundo de hoje, as experiências, os fatos já estão prontos e em todos os meios de comunicação. De acordo com o autor, para o pensamento do mundo moderno, não há mais necessidade de narrar, de partilhar as experiências. Diante disso compreendemos a metodologia da história oral na entrevista ser fundamental. A entrevista pode ser compreendida de acordo com Portelli (1997a, p. 9) como “uma troca entre dois sujeitos: literalmente uma visão mútua. Uma parte não pode realmente ver a outra a menos que a outra possa vê-lo ou vê-la em troca”.

Já segundo os autores Chiozzini, Mesquita e Tuma (2007, p. 114) é um

[...] percurso no qual a Memória e a História Oral interagem e não se desvinculam. A memória se torna concreta, quando mentalizada ou verbalizada pelas pessoas que [...] tem, na História Oral, a metodologia para fazer vir a tona o próprio conteúdo, que constituirá a essência do trabalho de análise e reflexão teórico-metodológica. Assim, tornam-se evidentes as relações entre Memória e História Oral que, no processo, ainda enriquece de ‘experiências vividas’ os que escutam, inserindo-os no movimento da arte de narrar à arte de ouvir. A produção de narrativas, no processo de interação entre História Oral-Memória, é permeada por sensibilidades trazidas pelo caráter dialógico, que se concretiza na arte da produção do conhecimento da e sobre a história vivida (CHIOZZINI, MESQUITA, TUMA, 2007, p. 114).

A necessidade de se compreender esses conceitos é importante para o ensino de história. Ensinar a pensar historicamente é entender que nesta construção dos fatos há sujeitos envolvidos que selecionam o que será lembrado. Portanto, o ensino de história deve problematizar, juntamente com os educando, porque tais conhecimentos são lembrados. Trata-se de problematizar, o que de acordo com Otto (2012, p. 44), “é criar possibilidades de um diálogo entre o presente e o passado, a fim de compreender que o conhecimento não é neutro e acabado, ele é produzido”.

Sendo assim, além desta Introdução, o trabalho contém mais dois capítulos. O segundo capítulo está subdividido em dois tópicos. O primeiro inicia com os conceitos que se entrelaçam e se alimentam da memória: narrativa e história oral. Ainda, neste capítulo, num segundo tópico, escolhemos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), pois este apresenta a indicativa do trabalho com a memória em sala de aula, por isso, apresentamos quais os apontamentos que os PCN's indicam para o

ensino de história dos Anos Iniciais, como este conceito de memória aparece para o desenvolvimento dessa área de conhecimento e de que modo se compreende a prática pedagógica que prioriza a interpretação histórica.

O terceiro capítulo, também apresenta uma subdivisão. A primeira em que apresentamos brevemente a escola e a entrevista e seu delineamento, seus aspectos relevantes, como, por exemplo, quais as ideias centrais sobre o ensino de história aparecem na fala da professora Thaís, quais conceitos e conteúdos. Obtendo estas ideias, podemos averiguar como foi estabelecida a relação com o ensino de História, quais foram às aproximações que a professora fez com seus tempos de infância. Partindo disso, o tópico 3.1 se debruça em entrecruzar estas experiências vividas com sua prática docente atual. Buscamos pensar como as lembranças da infância se expressam no seu modo de ensinar e pensar a História e o seu ensino e aprendizagem.

Por fim, são apresentadas as considerações finais nas quais são retomadas as questões centrais que nortearam o trabalho juntamente com os resultados obtidos.

2 Memória e o ensino de História nos Anos Iniciais da Educação Básica

“Comum a todos os narradores é a facilidade com que se movem para cima e para baixo nos degraus de sua experiência, como numa escada” (BENJAMIN, 1994, p. 215).

2.1 A memória como ponto de partida

O conhecimento sobre a história tal qual como a conhecemos é uma construção de uma narrativa, entendendo que esta narrativa é segundo Portelli (1997b, p. 31)

[...] não apenas o que o povo fez, mas o que queria fazer, o que acreditavam estar fazendo e o que agora pensa que fez [...] a construção da narrativa revela um grande empenho na relação do relator com a sua história [...] faz tanto parte da história quanto os ‘fatos’ mais visíveis. O que os informantes acreditam é na verdade em um fato histórico (isto é, fato no qual eles creem), tanto como naquilo que realmente aconteceu.

Isto nos revela que o que nos é apresentado hoje, não deixa de ser o que os sujeitos do passado acreditavam, mas como olhavam e compreendiam o que estava ocorrendo ao seu redor. Portanto, mais que o relato do sujeito sobre a História, é importante saber como ele a compreendia, pois, é mediante seu ponto de vista, o seu relato deriva de seu lugar como sujeito social no mundo e de acordo com o contexto histórico. Ou seja, importa identificar quais são os significados que a entrevistada atribui às suas experiências.

Reafirmando que o conhecimento histórico resulta na construção de uma narrativa, devemos assim, indagar: o que é a narrativa? Segundo Benjamin (1994, p. 198) é a “faculdade de intercambiar experiências”, sejam elas vividas ou ouvidas.

Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história. Quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido (BENJAMIN, 1994, p. 205).

O que torna a narrativa importante é o fato de que ela possui um senso prático, a

[...] utilidade pode consistir seja num ensinamento moral, seja numa sugestão prática, seja num provérbio ou numa norma de vida - de qualquer maneira, o narrador é um homem que sabe dar conselhos. Mas, se 'dar conselhos' parece hoje algo de antiquado, é porque as experiências estão deixando de ser comunicáveis (BENJAMIN, 1994, p. 200).

Dessa forma, compreendemos que a narrativa se entrelaça à memória e esta às experiências. Ou seja, as narrativas são construídas com base nelas. De acordo com Benjamin (1994, p. 210), “não se percebeu devidamente até agora que a relação ingênua entre o narrador e o ouvinte é dominada pelo interesse de conservar o que foi narrado”. É isso que marca a narrativa, a necessidade de perpetuação de uma memória, é de imprimir marcas na história, seja de um fato isolado, individual ou coletivo.

É pela memória que “o narrador é preservado do esquecimento. Rememorar, contar histórias, é tomar as armas contra as ameaças do tempo, é resistir ao tempo e, até mesmo, no limite, achar que é possível controlar o tempo” (PORTELLI *apud* OTTO, 2012, p. 24).

Outro ponto crucial é uma das funções da memória, pois, segundo Bosi (*apud* OTTO, 2012, p. 37), a memória

[...] não constrói o tempo, não o anula tampouco. Ao fazer cair a barreira que separa o presente do passado, lança uma ponte entre o mundo dos vivos e o do além, ao qual retorna tudo o que deixou a luz do sol. Realiza uma *evocação*: o apelo dos vivos, a vinda à luz do dia, por um momento, de um defunto. É também a viagem que o oráculo pode fazer descendo, ser vivo, ao país dos mortos para aprender a ver o que quer saber.

Ao evocarmos, tentamos salvar na história as memórias narradas, contudo, segundo Halbwachs (2006), a memória não é somente do sujeito que rememora, que lembra, mas de um coletivo, são expressões de um grupo. A memória é coletiva.

Para Halbwachs (2006) o ato de rememorar é do indivíduo, mas a memória em si é coletiva, pois, como seres sociais, nos constituímos no coletivo. São os quadros sociais da memória, isto é, a família, a escola, a igreja, o grupo de amigos que auxiliam no processo de rememoração e de reconstrução das memórias. É com base nesses mesmos grupos que construímos laços que permitem a rememoração, “a lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual” (BOSI *apud* OTTO,

2011, p. 27), e também “não nos lembraremos deles senão na medida em que suas pessoas estivessem compreendidas no contexto de suas preocupações [...] não há lembranças que reaparecem sem que de alguma forma seja possível relacioná-las a um grupo” (HALBWACHS, 2006, p. 41-42).

Com isso, queremos dizer que nossa memória está associada às relações que estabelecemos. E mais, estas memórias se mantêm somente quando os sujeitos da qual estamos envolvidos estão envoltos por um sentimento de aproximação afetiva e identitária. Nossa memória parte do conjunto, do grupo. Se este grupo não existe, ou não é abarcado por nossas preocupações, acabamos por esquecer,

[...] é do conjunto que temos de partir - mas isto não é mais possível, porque há muito tempo nos afastamos dele [...] e os grupos aos quais nos misturamos em algum momento da vida- mas já não nos interessam, porque no presente tudo nos distancia (HALBWACHS, 2006, p. 37-38).

Todavia, a rememoração se alimenta de vivências semelhantes, de objetos à disposição. Segundo Halbwachs (2006, p. 53),

[...] quando essas lembranças reaparecem, não é consequência de um conjunto de reflexões, mas de uma aproximação de percepções determinadas pela ordem em que se apresentam determinados objetos sensíveis, ordem essa resultante de sua posição no espaço

Além disso,

nossas lembranças permanecem coletivas e nos são lembradas por outros, ainda que se trate de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos. Isto acontece porque jamais estamos sós. Não é preciso que outros estejam presentes, materialmente distintos de nós, porque sempre levamos conosco e em nós certa quantidade de pessoas que não se confundem (HALBWACHS, 2006, p. 30).

Entretanto, uma memória coletiva eleita como a nacional, como as encontradas em livros didáticos, é também uma memória selecionada, elevada a ser lembrada para instituir uma marca de identidade de um grupo, ou no caso, da nação. No entanto, precisamos questionar a que grupo esta memória serve? É a memória de quem? Entendemos que o conhecimento salvaguardado não é neutro, pois,

[...] nada que chega a nós –nenhum registro do passado- é neutro. Isso não existe. Ele está impregnado de quem o fez, de quem o escreveu. A imagem que se tem dos personagens históricos é uma imagem construída por alguém. Não interessa saber qual das versões está correta, qual é verdadeira. Interessa saber que aí há marca de alguém, que os depoimentos que chegam até o presente estão marcados pelas questões políticas, econômicas, sociais e culturais do período em que foram produzidos. E ao longo do tempo, algumas ideias se cristalizaram (OTTO, 2012, p. 64).

Em virtude dessas questões, podemos afirmar que a memória é um campo de disputas, entre a memória nacional posta como oficial e as memórias que de certo modo foram escamoteadas. Segundo Pollak (1989), numa outra perspectiva, a memória coletiva de Halbwachs (2006), entende que a memória do grupo se sobrepõe a memória individual quase que de modo pacífico de ser aceita, em que “acentua as funções positivas desempenhadas pela memória comum, a saber, de reforçar a coesão social, não pela coerção, mas pela adesão afetiva de um grupo” (POLLAK, 1989, p.3). Estas “outras” memórias são denominadas como memórias subterrâneas, às quais,

[...] ao privilegiar a análise dos excluídos, dos marginalizados e das minorias, a história oral ressaltou a importância de memórias subterrâneas que, como parte integrante das culturas minoritárias e dominadas, se opõem à memória oficial, no caso a memória nacional (POLLAK, 1989, p. 4).

Isso nos remete a outro ponto fundamental, o da documentação e registro das memórias, pois, ao passo que por longa data a memória era somente aceita como legítima se fosse pautada em documentos escritos, hoje, ela também é compreendida como autêntica com base na oralidade.

Com a emersão de outras fontes que podem nos ajudar na construção e reconstrução do passado, como é o caso das fontes orais, Pollak (*apud* OTTO, 2012, p. 44) nos ajuda a pensar sobre esta questão:

Se a memória é socialmente construída, é óbvio que toda documentação também o é. Para mim, não há diferença fundamental entre fonte escrita e fonte oral. A crítica da fonte, deve, a meu ver, ser aplicada a fontes de tudo quanto é tipo. Desse ponto de vista, a fonte oral é exatamente comparável à fonte escrita. Nem a fonte escrita pode ser tomada tal e qual ela se apresenta.

A questão da fonte oral é demasiado importante, pois abarca outro ponto de vista da produção do conhecimento histórico. A fonte oral é marcada pela subjetividade do narrador, como já havíamos mencionado anteriormente: “conta-nos não apenas o que o povo fez, mas o que queira fazer, o que acreditava estar fazendo e o que agora pensa que fez” (PORTELLI, 1997b, p. 31)

Portanto, Portelli (1997b, p. 32) afirma que as fontes orais detêm uma credibilidade diferente porque “pode se situar não em aderência ao fato, mas de preferência em seu afastamento dele, como a imaginação, simbolismo e desejo de emergir. Por isso, não há ‘falsas’ fontes orais”.

Outra ponderação entre fontes orais e escritas que este mesmo autor nos coloca é que alguns compreendem que

[...] as fontes orais se situam distantes dos eventos e, por isso, submetem-se à distorção da memória imperfeita. Na verdade, este problema existe para muitos documentos escritos, comumente elaborados algum tempo após o evento ao qual se refere, e sempre por não-participantes. As fontes orais podiam compensar a distância cronológica com um envolvimento pessoal mais íntimo (PORTELLI, 1997b, p. 33).

Além disso, “os narradores orais têm dentro de sua cultura certas ajudas para a memória” (PORTELLI, 1997b, p. 33), que segundo Nora (1993, p. 7 *apud* OTTO, 2012, p. 29) são denominados “lugares de memória”, ou seja, lembramos, pois estamos imersos na produção cultural a que pertencemos, lembramos e nos referenciamos com base na memória coletiva que se encontra nos museus, nas datas comemorativas, na culinária, na música, nos hábitos criados para o processo de rememoração, como é o exemplo de fazer bolinhas nas mãos como forma de recordar o que temos que fazer (OTTO, 2012).

Paralelo às memórias subterrâneas, Portelli (1997b, p. 37) diz que:

[...] a história oral não reside onde as classes operárias falam por si próprias. A afirmação contrária, naturalmente, não seria totalmente infundada: o relato de uma greve nas palavras e memórias de trabalhadores, ao invés daqueles da polícia e da (sempre inamistosa) imprensa, obviamente ajuda (embora não automaticamente) a equilibrar a distorção implícita naquelas fontes. Fontes orais são condição necessária (não suficiente) para a história das classes não hegemônicas, elas são menos necessárias (embora de nenhum modo inúteis) para a história das classes dominantes, que tem tido controle sobre a escrita e deixam atrás de si registro abundante.

Essas ideias se relacionam à empiria deste trabalho, ou seja, as fontes produzidas com base na entrevista com a professora Thaís. Essa é, por assim dizer, um meio de compreender a percepção da entrevistada sobre o conhecimento histórico, por meio da entrevista possibilitamos que a Thaís pudesse evocar sua própria vida, e compreender através deste trabalho que esta se trata da construção de uma narrativa.

Para Otto (2012, p. 42)

[...] a metodologia de entrevistar pessoas é um procedimento de produção de fontes para a pesquisa. O processo de rememorar dá maior liberdade aos sentimentos, deixa aflorar o lado emocional. A memória é também produzida de acordo com as condições de vida do narrador, é tecida de lembranças, de dor, de cicatrizes que, por vezes, abrem-se como feridas, de saudade, de poesia, de esquecimentos. A memória é nostálgica, é seletiva. É acima de tudo, vida, conecta as pessoas ao tempo, o que faz com que se sintam vivas ao rememorar aquilo que teve significado em suas vidas.

Acrescenta-se, pois “nas entrevistas não se registra história, mas se recolhem memórias sobre as experiências das pessoas em relação a diversos aspectos de interesse [...] de documentos para uma posterior interpretação e reelaboração” (OTTO, 2012, p. 93). “O narrador é agora uma das personagens e o *contar* da história é parte da

história que está sendo contada. Isto implicitamente indica um envolvimento muito mais profundo, político e pessoal, que aquele do narrador externo” (PORTELLI, 1997b, p. 38).

O que Portelli (1997a, p. 8) nos coloca, é que na entrevista “há sempre dois temas para uma situação de campo [...] os do observado e do observador” é uma relação que não se caracteriza de forma, por assim dizer, amistosa, harmônica, pois, segundo o mesmo autor (1997b, p. 35), primeiramente

[...] é o pesquisador quem decide que haverá uma entrevista. Pesquisadores sempre introduzem distorções específicas: informantes contam-lhes o que creem eles queiram ouvir e assim revelam quem eles pensam que o pesquisador é.

Outro ponto fundamental é que a entrevista além de apontar por onde caminha esta relação (pesquisador e pesquisado), ou seja, quem elabora as perguntas, o roteiro, é o pesquisador, é ele quem fala pelo narrador,

[...] o controle do discurso histórico permanece firmemente nas mãos do historiador. É o historiador que seleciona as pessoas que serão entrevistadas, que contribui para a moldagem do testemunho colocando as questões e reagindo às respostas [...] Embora aceite que a classe operária fale através da história oral, é claro que a classe não fala no abstrato, mas fala para o historiador, com o historiador e, uma vez que o material é publicado, *através* do historiador. (PORTELLI, 1997b, p. 37).

A entrevista possibilita dar espaço aos sujeitos apagados na história. Entretanto, nessa relação, entre esses dois sujeitos, não há a compreensão do que um e o outro deseja, por mais que se tenha explicitado. Portelli (1997a) nos indica esta ideia, apresentando a greve ocorrida em 1974 numa região da Itália, em que numa comparação entre duas entrevistas sobre as cantigas daquela região. Na primeira entrevista, ainda durante a segunda guerra, o que se apresentava eram cantigas conhecidas popularmente.

Contudo, numa segunda aproximação, no pós-guerra, sem a repressão do regime ditatorial, pode se perceber a expressão de outras cantigas. Entretanto, só puderam ser percebidas, pois, entre pesquisador e pesquisado, havia um entendimento de ideias, das quais eram convergentes. Mas, por outro lado, por mais que houvesse esse entendimento recíproco, havia um olhar diferenciado entre os sujeitos:

Eu me apresentei como “camarada” [...] ele sempre me apresentava como “professor” [...] mas o fato de ser um professor intrigava-o com a possibilidade de que sua história, que vinha contando e reconstruindo por quarenta anos, podia ser coletada e contada por alguém que tivesse capacidade de fazer isso profissionalmente. [...] eu estava apresentando minha similaridade, mas minha diferença é que foi apreciada (PORTELLI, 1997a, p. 18).

Portanto, a entrevista é algo que deve ser contextualizado, compreendendo de onde estamos falando e com quais sujeitos estamos nos relacionando. A entrevista não é neutra, é uma relação de disputa entre o que almejamos pesquisar e o que o narrador deseja contar, pois nem sobre tudo se quer lembrar. É também um testemunho único, pois, num retorno com o mesmo entrevistado o que se diz pode ser modificado, reavaliado, transformado e compreendido de maneira distinta.

A história oral não tem sujeito tradicionalmente unificado; é contada de uma multiplicidade de pontos de vista, e a imparcialidade tradicionalmente reclamada pelos historiadores é substituída pela parcialidade do narrador. “Parcialidade” aqui permanece simultaneamente como “inconclusa” e como “tomar partido”: a história oral nunca pode ser contada sem tomar partido, já que os “lados” existem dentro do contador. E não importa o que suas histórias e crenças pessoais possam ser, historiadores e “fontes” estão dificilmente do mesmo “lado”. A confrontação de suas diferentes parcialidades- confrontação como “conflito” e confrontação como “busca pela unicidade” (PORTELLI, 1997b, p. 39).

Diante dessa apresentação sobre o entendimento da teoria que permeia a memória, podemos entender que o que temos hoje, elevada como História oficial é uma narrativa construída para ser lembrada, foi tornada memória oficial e por ser resultado de uma produção não é neutra. Portanto, podemos nos questionar: como se pensa o ensino de história? Como se utiliza a memória na escola? O que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s) indicam como central para o ensino de História nos Anos Iniciais? Como os PCN’s abordam o trabalho com a memória no ensino de História?

2.2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s)

“Qualquer estudo histórico é uma seleção, é um pequeno recorte de algumas coisas, da infinidade de vivências das sociedades ao longo dos tempos e sobre os significados atribuídos às atividades humanas” (OTTO, 2012, p. 59).

Do mesmo modo que os PCN’s apresentam, reiteramos: existe diferença entre o saber histórico escolar e saber histórico da academia, pois, o que se encontra nos

manuais didáticos é a reelaboração do conhecimento produzido por historiadores. Segundo os PCN's, a educação histórica escolar tem como objetivo levar as crianças a compreenderem que o mundo é marcado por permanências e transformações, semelhanças e diferenças. E para o mesmo documento, sua finalidade é “formar um cidadão comum que necessita de ferramentas intelectuais variadas para situar-se na sociedade e compreender o mundo físico e social em que vive” (BITTENCOURT *apud* OTTO, 2012, p. 70).

Compreender que existem estas relações na história humana, contribui para que o educando entenda que só porque está no passado ou, que os modos de vida sejam distintos dos nossos, isso não representa que sejam necessariamente atrasados, enquanto os modos de vida atuais “evoluídos”:

Neste sentido, a proposta para os estudos históricos é de favorecer o desenvolvimento das capacidades de diferenciação e identificação, com a intenção de expor as permanências de costumes e relações sociais, as mudanças, as diferenças e as semelhanças das vivências coletivas, sem julgar grupos sociais, classificando-os como mais evoluídos ou atrasados (BRASIL, 1997, p. 40).

A prática do ensino de história nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental tem como ponto de partida, segundo os PCN, a história local, pois, essa está mais viva na memória das crianças, ela é a o que mais se aproxima da vida dos estudantes. A identificação com o contexto e vivências próximas do educando possibilitam que o professor seja mediador entre o senso comum e o conhecimento mais elaborado.

As informações históricas locais relevantes a serem selecionadas expressam, assim, a intencionalidade de fornecer aos alunos a formação de um repertório e cultural, para que possam estabelecer identidades e diferenças com outros indivíduos e com grupos sociais presentes na realidade vivida no âmbito familiar, no convívio da escola, nas atividades de lazer, nas relações econômicas, políticas, artísticas, religiosas, sociais e culturais. E, simultaneamente, permitir a introdução dos alunos na compreensão das diferentes formas de relações sociais e perspectiva de que as histórias individuais se integram e fazem parte do que se denomina História nacional e de outros lugares (BRASIL, 1997, p. 35).

Traçar esta relação de proximidade entre o local e olhar para o passado, é poder relacionar com as narrativas de cada um e possibilita compreender que há perspectivas das histórias narradas. Contribui na relação de trocas entre educando e educador. Entretanto, diferentemente da história como produção de conhecimento, a ideia de que cada um possui uma história a ser contada, possibilita uma mediação do saber comum para a análise do conhecimento mais elaborado. Esta relação também permite algo fundamental, entendendo que “toda pessoa tem uma história (memória) e

de que essa história tem valor [...] saber ouvir é um ato de respeito ao outro e um exercício de cidadania” (OTTO, 2012, p. 39).

Nesse sentido,

[...] a escola tem um papel importante na construção das identidades e das memórias. Assim, por meio da rememoração, deve buscar, nas experiências e nas subjetividades, uma forma de trazer para o centro do processo a constituição das identidades, a reproblemática de determinadas certezas em épocas anteriores principalmente em relação ao sentido da história (OTTO, 2012, p. 22).

É com base na memória do indivíduo que podemos partir para compreender que História é uma congregação da memória coletiva/nacional, a história precisa da memória

[...] a memória, na qual cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir ao presente e ao futuro. Devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva de libertação e não par a servidão dos homens (LE GOFF, 2003 *apud* OTTO, 2012, p. 37).

Segundo Winock (*apud* CAINELLI, 2010, p. 18) “a história é a arte de aprender que o que é nem sempre foi assim, que o que não existe pode alguma vez existir; que o novo não o é forçosamente e que, ao contrário, o que consideramos por vezes eterno é muito recente”.

Nesse ensino de história, os PCN's (1997) dizem que é importante que as crianças possam utilizar diferentes fontes como meio de pesquisa, pois “diferentes registros são fontes de informação para se conhecer o passado” (BRASIL, 1997, p. 39). Isso leva ao fato que o que temos são fragmentos, vestígios do passado, e que podemos conhecer parte dele, mas não o passado como um todo e reafirma o que anteriormente colocamos, de que as variadas fontes são meios de se compreender este passado, como é o caso das fontes orais.

Para se entender o conhecimento histórico é preciso compreender as diferentes ações dos homens no tempo, de que não há linearidade, mas História é uma constante relação de forças entre as memórias, as que serão lembradas e as que serão esquecidas, pois são as pessoas que a escrevem. Estudar história ajuda no sentido “de uma educação do olhar, do desenvolvimento de habilidades de observação e de estranhamento daquilo que talvez tenha sido tomado como natural por muito tempo” (OTTO, 2012, p. 71). Assim, nos apresenta que o que temos hoje, nem sempre estiveram aqui e nem sempre foram assim, retira a naturalização da sociedade e da produção do conhecimento.

Por isso,

[...] ensinar a pensar historicamente significa desenvolver a capacidade de transitar de um modo de argumentar para outro, de relacionar a experiência humana com a vida prática de cada um [...] da mesma forma que o saber da história se interessa pelos grupos humanos, pelas relações entre eles e pelo meio ambiente, o ensino da história precisa se relacionar com os sujeitos que aprendem começando pela tarefa de ensinar alunos a sua história e seu papel enquanto sujeitos (CAINELLI, 2010, p. 19).

Por outro lado,

[...] aprender história seria: discutir evidências, levantar hipóteses, dialogar com sujeitos, os tempos e os espaços históricos [...] antes de qualquer coisa levar em conta a experiência histórica de nossos antepassados organizados no conhecimento historiográfico produzido pelos historiadores (CAINELLI, 2010, p. 27)

Não podemos esquecer que “a história feita por papéis deixa passar tudo aquilo que não se botou no papel, e só se bota no papel o que interessa [...]. Então toda História dos papéis é por interesse de alguém” (RIBEIRO *apud* CAINELLI, 2010, p.18) e que também o livro didático como produção humana possui sua seletividade.

Isso implica também nos conteúdos a serem selecionados para o ensino, pois,

[...] a seleção de conteúdos escolares pressupõe por parte de professores, manuais curriculares e livros didáticos uma determinada concepção de história. As definições de conteúdos históricos escolares envolvem também as demandas relacionadas aos poderes construídos, nesse sentido definir o que se ensina na disciplina de história caracteriza-se antes de qualquer coisa por disputas em torno da memória e constituição da nação e de seus sujeitos. Cada sociedade marca e reproduz passados ancorados na história que contam. Todas as culturas necessitam de um passado, mas nem sempre este passado é aquele referenciado pela investigação histórica (CAINELLI, 2010, p. 20).

Em grande parte, pela necessidade pragmática, como a falta de tempo para elaboração das aulas, os professores utilizam o livro didático ou cartilha como suporte para ministrar as aulas. Entretanto, como dito anteriormente, este é veículo de uma determinada ideologia, o livro é um disseminador e formador de memória e valores (CAINELLI, 2010).

Assim sendo, “é necessário que ao escolhermos os conteúdos de história tenhamos em mente a perspectiva da formação do pensamento histórico e a importância da narrativa como método de aprendizagem” (CAINELLI, 2010, p. 25).

Sobre a narrativa como meio educativo, entendemos que:

Trabalhar com a narrativa escolar implicaria alguns procedimentos importantes no desenvolvimento das aulas de história, por exemplo, para conseguir o objetivo da compreensão da história através da narrativa o professor precisaria não só contar histórias aos seus alunos, mas também

pedir aos alunos que as recontem; submetê-las a um exame crítico, criando um sentido da sua naturalidade, assim como de sua lógica. É preciso envolver a história narrada em dúvidas (CAINELLI, 2010, p. 29).

A narrativa para a educação histórica deve ser problematizada, pois, é na narrativa que se evocam as memórias, as percepções e compreensões sobre os acontecimentos. “uma das funções do ensino de história é problematizar as memórias que, de modo geral, são tomadas como história” (OTTO, 2012, p. 44).

Enquanto que o historiador é um profissional que investiga o passado e os resultados destas investigações tornam-se o objeto de sua escrita. Esta narrativa denomina-se história. Portanto, História e passado apesar de interligação sempre existente entre um e outro, não podem ser compreendidas como sinônimos (OLIVEIRA, 2010, p. 42).

O professor, nesse sentido,

[...] tendo conhecimento do que os historiadores definiram como história, e tendo se apropriado das questões centrais de sua epistemologia, poderá planejar atividades que levem as crianças, paulatinamente, a compreenderem a história, as memórias de seus familiares e as memórias de pessoas de tempos remotos, de tempos não vividos por elas e nem mesmo seus familiares (OTTO, 2012, p. 74).

Nesta mediação para um conhecimento mais elaborado, na aproximação de que somos a confluência das relações estabelecidas no passado, como também as regras sociais, modos de agir e pensar,

[...] quando aprendem história, os alunos estão realizando uma leitura do mundo onde vivem e, assim, o tempo presente pode se tornar o maior laboratório de estudo para a aprendizagem em história, pois é neste tempo, com as memórias que foram preservadas, que o aluno começa a entender que a história também faz parte da sala de aula e que o passado se faz presente nas praças, nos monumentos, nas festas cívicas, nos nomes das ruas e colégios (SCHMIDT; CAINELLI *apud* OTTO, 2012, p. 91).

Aprendem também que a “história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais [...] a história é uma representação do passado” (NORA *apud* OTTO, 2012, p. 30). É de extrema importância que os alunos aprendam a olhar para o mundo de modo a captar que, as relações que estabelecemos não foram sempre assim e que sempre há a possibilidade de ser transformada.

Para além deste trabalho com a memória com base na história local como afirmam os PCN's, é fundamental a compreensão da temporalidade, pois, esta exige abstração, à qual nas crianças ainda está se desenvolvendo e necessitam da mediação de professor.

Segundo Oliveira (2010) o tempo é uma categoria fundamental da História e

pensar sobre o tempo na História é fazer um exercício de romper com estas percepções de tempo ancoradas em nossa vida diária, no tempo por nós vivido e percebido. É compreender que as noções que construímos sobre o tempo, inclusive quanto ao caráter cíclico e renovador, são representações elaboradas por homens e mulheres de diferentes épocas, a partir de determinados contextos e necessidades (OLIVEIRA, 2010, p. 37).

E que nesta produção do conhecimento histórico, “nenhum historiador consegue abarcar e assim recuperar a totalidade dos acontecimentos passados, porque o ‘conteúdo’ desses acontecimentos é praticamente ilimitado” (JENKINS *apud* OLIVEIRA, 2010, p. 39).

O entendimento da memória como base para o ensino aparece também nos PCN’s (1997) quando apresentam os objetivos para o ensino fundamental:

- identificar o próprio grupo de convívio e as relações que estabelecem com outros tempos e espaços;
- organizar alguns repertórios histórico-culturais que lhes permitam localizar acontecimentos numa multiplicidade de tempo, de modo a formular explicações para algumas questões do presente e do passado;
- conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos sociais, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles;
- reconhecer mudanças e permanências nas vivências humanas, presentes na sua realidade e em outras comunidades, próximas ou distantes no tempo e no espaço;
- questionar sua realidade, identificando alguns de seus problemas e refletindo sobre algumas de suas possíveis soluções, reconhecendo formas de atuação política institucionais e organizações coletivas da sociedade civil;
- utilizar métodos de pesquisa e de produção de textos de conteúdo histórico, aprendendo a ler diferentes registros escritos, iconográficos, sonoros;
- valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade, reconhecendo-a como um direito dos povos e indivíduos e como um elemento de fortalecimento da democracia (BRASIL, 1997, p. 33).

Juntamente a isso, a questão das temporalidades também se faz presente, pois como a construção do tempo é produzido pelo homem, as horas, o calendário, etc, e isto se inserem no cotidiano da criança, trabalhar com as noções temporais em sala é fundamental, tanto para a desnaturalização como para o entendimento de este por mais obvio que pareça ser necessita de mediação

Oliveira (2010), ainda acrescenta:

Entretanto, familiarizar-se com o conceito não significa entender a sua construção histórica e nem, somente, entender o porquê de sua organização em agrupamentos como meses e anos. Assim sendo, estes agrupamentos devem ser entendidos como objetos de aprendizagem. O trabalho com estes reguladores temporais com enfoque na sua historicidade possibilita aos alunos, além da familiarização com o conceito de tempo socialmente

utilizado, a compreensão de que representam o produto da construção humana. Se compreenderem esta característica em sua sociedade, possivelmente, poderão generalizá-la em outras (OLIVEIRA, 2010, p. 50).

Contudo, é importante compreender que para o uso da categoria tempo, o ensino dos conteúdos específicos que se apresentam em sala de aula não pode ser o fato pelo fato:

Tal tipo de conhecimento não pode ser desprezado e tem seu lugar na forma como nos constituímos enquanto sujeitos na atualidade: é importante sabermos as informações sobre o passado e o presente em todas as áreas e não somente na História. No entanto neste tipo de aprendizagem não nos é possível identificar a categoria tempo e tampouco compreender o que o aluno está compreendendo do diálogo entre o passado e o presente [...] Este tipo de conhecimento, apesar de relacionar-se com os fatos do passado, não pode ser compreendido como histórico [...] neste sentido, o objetivo em sala de aula não se limita a saber uma informação sobre o passado, mas compreender historicamente, como e porque tal conhecimento foi produzido e como chegou a nós (OLIVEIRA, 2010, p. 40).

Por fim, sinalizamos que os professores devem ter suas ações pautadas num viés de mediação do processo de ensino e aprendizagem. Partir dos conhecimentos prévios das crianças para que elas compreendam o conhecimento elaborado e que neste conhecimento há a mão humana, que o conhecimento é produzido. Portanto, o estudo da História deveria não mostrar somente os fatos de modo isolado, mas fazer com que as crianças entendam o processo de produção dessa ciência. Por isso, a história precisa ser reconstruída “isso porque as fontes sobre o passado estão no presente, são heranças, vestígios, resquícios da ação humana de outros no tempo” (OTTO, 2012, p. 62).

Neste capítulo densamente teórico, buscamos apresentar todos os conceitos que pautam o nosso objeto que é a entrevista da professora, por isso, a questão da história oral, da narrativa e conseqüentemente a necessidade do conceito de memória e a relação com a sua prática no ensino de história.

No próximo capítulo a abordagem segue com o foco nas memórias da professora Thaís, das suas lembranças dos tempos de infância e da relação com a história por ela aprendida e hoje por ela ensinada. Buscamos ainda analisar a perspectiva coletiva do seu processo de rememoração.

3 Lembranças sobre a história vivida e aprendida quando criança

“Envelhecem com seu possuidor e se incorporam à sua vida: o relógio da família, a medalha do esportista, a máscara do etnólogo, o mapa-múndi do viajante. Cada um desses objetos representam uma experiência vivida” (BOSI *apud* OTTO, 2012, p. 34).

Para darmos continuidade, há a necessidade de uma contextualização da escola em que a professora trabalha, pois há uma estreita relação da sua prática e as questões objetivas que se apresentam como é o caso da escola e seu contexto.

A escola da qual falamos é Escola Estadual Padre Anchieta, localizada no bairro Agrônômica. [...] A escola atende principalmente crianças e adolescentes que vivem nas comunidades do Maciço⁴ do Morro da Cruz. Conta com 63 professores em toda a escola, sendo que nove atuam nos anos iniciais e a maioria destes são contratados na modalidade Admitido por Caráter Temporário – ACT. (MARTINS; ARAÚJO, 2013, p. 177).

Quanto à professora Thais, tem 26 anos, nasceu em Três de Maio no Rio Grande do Sul é filha de trabalhadores e devido a profissão deste que era transferido pela necessidade do trabalho, a estabilização em uma escola por parte da entrevistada não existia, e como sua experiência era breve, sua memória também se apresentou muito pontual. Como já apresentamos anteriormente, esta é formada pelo centro Universitário de São José (USJ) e leciona nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Com relação à entrevista com a professora Thaís somente foi possível mediante a relação dos sujeitos envolvidos: a pesquisadora e a entrevistada. Como já mencionamos anteriormente, esta relação nem sempre é harmônica, e o desconhecimento das intenções de ambas as partes exige a necessidade de se buscar os não ditos. Entretanto, este não foi necessariamente o caso desta pesquisa. O contato com a professora já havia ocorrido por ocasião da realização do estágio curricular obrigatório. Por conta desse relacionamento anterior, a entrevista transcorreu

⁴ “O termo “maciço” refere-se ao recorte geomorfológico irregular onde se concentra uma população plural repleta de signos culturais, sociais e geográficos, encravada numa sucessão de comunidades com identidades próprias, resultado de práticas migratórias inter-regionais” (DANTAS, 2009, p. 435).

naturalmente, de modo aberto e tranquilo, o que muito contribuiu para a realização deste trabalho.

Por meio da entrevista foi possível identificar conceitos e conteúdos que permearam sua vivência e que, de certa forma, se apresentam em sua prática. Além disso, foi possível extrair questões que estão relacionadas com o seu processo de escolarização, como é o caso da obrigação de se manter em fila para entrar em sala de aula, entre outras questões, como, por exemplo, de gênero, meninas de um lado da fila e meninos de outro.

Sobre os tempos em que foi aluna, transcrevemos alguns fragmentos da fala da professora:

Do pré era aquela coisa da gente escovar o dente. Lanchava, escovava o dente e voltava prá sala. Eu me lembro de, pegando a minha lancheira, essas coisas assim. [...] Ah, eu lembro de algumas cenas assim da aula, de como ficavam as carteiras, de que a gente ia no quadro para responder.⁵

Esse exemplo nos apresenta uma estrutura de determinada rotina estabelecida nas escolas. Essa rotina não é ausente nos dias de hoje. Outro ponto da rotina e da organização escolar é a sua fala, no momento em que perguntamos acerca das questões que não lhe agradavam, a professora responde:

Não gostava da fila, não gostava porque tinha que ficar um atrás do outro, eu era a que mais bagunçava na fila, por causa disso, empurrava, chutava. E hoje, a gente tem que fazer a fila com os alunos. Eu não gostava e ainda não gosto. E era dividido em menino e menina e eu normalmente ficava mais com os meninos, conversava na hora do recreio com os meninos e eu não gostava da fila porque tinha que ficar com as meninas.⁶

Algumas determinações que se encontram enraizadas nas ações pedagógicas, por vezes ultrapassam o desejo individual da professora. Mas, hoje, pelo menos, mesmo tendo que fazer fila, segundo a professora, não necessariamente precisa-se estar dividido entre meninos e meninas, há a liberdade de escolha por parte da professora.

Quanto aos conceitos e conteúdos que foram aparecendo na fala, temos a categoria tempo e o descobrimento do Brasil. Esta categoria aparece quando ela rememora um momento em que uma professora apontava a mudança de ano.

Primeiro ano, eu lembro da data que a gente fazia, eu lembro que quando mudou, era noventa e quatro, aí eu ficava pensando, 'ah! Vai mudar, lá no

⁵ Entrevista concedida por Thaís Zimmermann à Larissa Gimenes de Araújo. Florianópolis, 14 de maio de 2013, p. 3.

⁶ Entrevista concedida por Thaís Zimmermann à Larissa Gimenes de Araújo. Florianópolis, 14 de maio de 2013, p. 3.

final, né?’ Por exemplo, treze de maio de, porque era onde eu morava, tal, de Maio de mil novecentos e noventa e quatro. Aí a professora dizia que ia mudar prá mil novecentos e noventa e cinco, essas coisinhas que eu lembro.⁷

Em outro ponto da entrevista, a professora nos diz que ao trabalhar certos conteúdos com as crianças menores, busca tratar da temporalidade, do antes e depois, dizendo:

O segundo ano, já não é assim um conteúdo só. A gente tenta unir com as outras coisas, então se eu for trabalhar história, vou trabalhar história conteúdo mesmo, por exemplo, descobrimento, como eu falei. Trabalhar mais o que vem antes, o tempo que vem antes, o tempo que vem depois, o presente, passado, futuro, prá eles saberem se localizar, onde eles estão, então é mais isso.⁸

Com relação aos assuntos tradicionalmente tomados como conteúdos, somente houve a menção ao descobrimento do Brasil. Segundo a professora, foi o que mais teve espaço nas aulas e escolas em que esteve, lembrou-se também, devido ao envolvimento e o processo de confecção das caravelas. Esta lembrança vem no momento em que perguntamos sobre as memórias da história aprendida ao longo da educação básica, quando aluna:

Olha, prá ti ver, o que eu tenho mais, que eu tenho mais afinidade é essa parte de descobrimento do Brasil. Até prá passar para os alunos é o que eu gosto mais. Eu acho que é porque a gente estudava muito, a gente trabalhou muito. Eu fiz aquelas caravelas, eu trabalhei, eu lembro muito disso na escola, mas de história mesmo é mais a parte do descobrimento, não lembro de mais nada. O resto era, era muito, mais prá frente, no ensino médio eu lembro muito da gente copiar do livro, é, tinha lá o texto e copiar as perguntas e responder as perguntas do texto. É o que eu lembro mais de história. Não sei se é que tinha que ser mais dinâmico, mas era assim!⁹

A professora também se remete ao que deveria ser modificado em sala de aula para os processos de ensino e de aprendizagem, como também a respeito da dinamicidade das aulas. Aponta ainda, sobre as séries iniciais, dizendo: “*a parte da época dos anos iniciais era mais dinâmico, a gente desenhava, a gente via mapa, era diferente. Fotos, documentos, essas coisas assim era legal*”.¹⁰

⁷ Entrevista concedida por Thaís Zimmermann à Larissa Gimenes de Araújo. Florianópolis, 14 de maio de 2013, p. 3.

⁸ Entrevista concedida por Thaís Zimmermann à Larissa Gimenes de Araújo. Florianópolis, 14 de maio de 2013, p. 5.

⁹ Entrevista concedida por Thaís Zimmermann à Larissa Gimenes de Araújo. Florianópolis, 14 de maio de 2013, p. 4.

¹⁰ Entrevista concedida por Thaís Zimmermann à Larissa Gimenes de Araújo. Florianópolis, 14 de maio de 2013, p. 4.

Quando perguntamos sobre as lembranças do período de graduação, suas lembranças se reportam a dois pontos, o do trabalho com diferentes metodologias e novamente a ideia de permanências e mudanças:

Eu lembro bastante dessa coisa de trabalhar com fotografia, de trabalhar com documentos, com imagens, mais do que ficar focado na cópia do texto, na cópia do que está escrito sobre a história, é mais isso que eu sigo. Mostrar para os alunos uma forma mais concreta do que aconteceu, pra eles poderem entender que era o passado, mas que isso vai e continua ao longo dos anos, não acaba ali. Tem uma continuidade.¹¹

Dentre as lembranças evocadas ao longo da entrevista, observamos que a categoria tempo é a que mais se apresentou mostrando-se fundamental para o ensino de história. Não só no sentido em que aponta Oliveira (2010, p. 73), ao indicar que a ideia de tempo é uma construção elaborada pelo ser humano, e que por esse mesmo motivo, por mais que ao longo de nossas vidas é aprendido, seja pela marcação das horas ou pelo calendário, é preciso mediar esses conhecimentos de temporalidade na escola.

Para a autora, por mais “que passamos a conceber as noções de tempo como se fossem naturais e não resultantes de um longo processo histórico” (OLIVEIRA, 2010, p. 37), há a necessidade do entendimento do professor, em todas as áreas, de que todo e qualquer conhecimento é produzido, é concebido por mãos e mentes humanas. Oliveira também acrescenta dizendo que compreender esta categoria, relacionar o ontem e o hoje, entender as permanências e mudanças, ajuda os educandos a adquirirem consciência histórica (OLIVEIRA, 2010).

3.1 Entrecruzando memórias e práticas docentes

“A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual” (BOSI *apud* OTTO, 2011, p. 27).

¹¹ Entrevista concedida por Thaís Zimmermann à Larissa Gimenes de Araújo. Florianópolis, 14 de maio de 2013, p. 5.

Para podermos dar esta continuidade foi necessária a evocação de um todo. Mediante roteiro explicado anteriormente é de fundamental importância para reavivar a memória, falar, portanto, das lembranças da infância. Relacionar o que o sujeito reaviva pela memória, sobre o passado, sobre a história vivida, a memória coletiva. É por meio deste processo de rememoração que se pode apreender como a professora aprendeu e como lhe foi ensinado história. Focamos, por fim, nas possíveis relações de suas lembranças da infância e se de algum modo, estas são reativadas em sua prática docente.

Esta é nossa questão central e de acordo com a fala da professora, foi possível compreender que sua prática está relacionada às vivências escolares dos seus tempos de infância. Quando ela nos diz que pouco se lembra, mas que se identifica com o conteúdo do descobrimento do Brasil e rememora quando teve que construir caravelas, sua memória está imersa na relação com um momento proporcionado na escola e que lhe trouxe gratificação.

Pode-se concluir que esse acontecimento foi para ela significativo e por isso é lembrado. Ademais ele se remete a um dos quadros sociais da memória, nesse específico, a escola. Essa memória, portanto, tem seu suporte no grupo a que pertenceu no passado, num determinado momento que para ela teve importância substancial para que pudesse retê-la na memória. Quando Halbwachs (2006) diz que lembramos porque esta lembrança está envolta por nossas preocupações, podemos inferir que esta lembrança foi retida na memória, pois há a necessidade de se buscar tais experiências, pois estas são necessárias para estabelecer relações com vista às ações em sua prática docente.

Ao ser indagada a respeito da professora que mais marcou, Thaís diz:

Na pré-escola, inclusive, eu tenho ela até no facebook. Na pré-escola, é... Rosângela. Maravilhosa, lembro dela praticamente na pré-escola toda. Eu acho que é dela que eu pego muita coisa hoje, é referência, porque ela era muito carinhosa, era meiga, eu acho que é isso que eu tento pegar dela.¹²

Essa relação de carinho e respeito pelas crianças é de fato algo marcante e que contribui para aprendizagem das crianças e que do mesmo modo que em sua fala isso aparece muito forte, sua posição como professora frente às crianças aparece de modo muito claro e significativo para as crianças (MARTINS; ARAÚJO, 2013).

¹² Entrevista concedida por Thaís Zimmermann à Larissa Gimenes de Araújo. Florianópolis, 14 de maio de 2013, p. 2.

A entrevistada tocou em pontos importantes para o que pretendemos apontar. Podemos ressaltar que tendo tido a possibilidade de observar suas aulas, seus próprios documentos, registros escolares, entre outros, sua atuação, em parte, resulta da apropriação das relações estabelecidas na infância em sala de aula.

Quando comentamos sobre qual a referência é trazida para a prática, se é da graduação quando da formação inicial para a docência ou da infância, a resposta vem imediatamente:

A referência que eu tenho é do passado, da infância. É como eu estava te falando àquela hora, como eu via a data no quadro é a forma que eu passo para eles. Eu lembro que eu ainda tenho, apesar de ser uma coisa antiga, ainda tem isso, ou então aquela parte que eu te falei das "atividades" entendeu? Escrevo da forma que eu escrevia no meu caderno, são coisas que ficam.¹³

Thaís nos aponta no quadro como se apresenta sua metodologia e acrescenta: *“olha ali no quadro ‘atividades’. A forma de pular a linha, mostrar prá eles que eles têm que pular uma linha e não ficar tudo grudado no caderno”¹⁴*. Apontamos o fato de se colocar um asterisco, a professora explica que *“as outras professoras, eu vejo que elas fazem um risquinho, um tracinho, eu faço um asterisco, e isso é do meu caderno que eu tinha quando eu era pequena na terceira série eu vi um asterisco, a bolinha”¹⁵*.

Devido às suas constantes mudanças de escola, nos relata e reafirma o que já dissemos anteriormente, ela fala sobre o desejo de ter tido uma relação de mais afeto com outros professores: *“a gente acaba não se apegando tanto aos professores, e eu acho que é isso que eu trago para eles, como eu gostava! Eu gostaria de me apegar mais aos professores, e eu tento passar isso para eles, é isso!”¹⁶*

A professora finaliza indicando para a percepção daquilo que agrada e que segundo ela, é passível ao agrado do outro:

Eu acho que eu penso muito como que se eu gostava ou não de estar na escola. Penso muito no lado deles (dos alunos) de ficar aqui quatro horas sentados, entendeu? Eu penso muito nisso. Então, no meu passado, lembro que era muito chato ficar o tempo todo copiando do quadro. Às vezes eu tento fazer a aula um pouco diferente, mas eles não estão muito acostumados

¹³ Entrevista concedida por Thaís Zimmermann à Larissa Gimenes de Araújo. Florianópolis, 14 de maio de 2013, p. 6.

¹⁴ Entrevista concedida por Thaís Zimmermann à Larissa Gimenes de Araújo. Florianópolis, 14 de maio de 2013, p. 6.

¹⁵ Entrevista concedida por Thaís Zimmermann à Larissa Gimenes de Araújo. Florianópolis, 14 de maio de 2013, p. 7.

¹⁶ Entrevista concedida por Thaís Zimmermann à Larissa Gimenes de Araújo. Florianópolis, 14 de maio de 2013, p. 7.

*com isso. Se tu não passas no quadro eles perguntam: 'Ah! a gente não vai copiar?' Pode perceber, porque eles também têm isso do passado deles, desde lá do começo até o quinto ano eles copiam, prá sei lá o que. Mas é necessário, em algum momento, no caderno tem que ter o conteúdo, prá estudar e tal. Aí eu fico imaginando muito como eu era antes, que se eu gostava ou não gostava prá poder passar para eles. Se eu sei que eu não gostava, eles não vão gostar. Agora mais ainda, porque naquela época era diferente. Aí eu tento passar isso, e se eu gosto da aula, eles vão gostar também, eu acho que é isso!*¹⁷

Diante dessas questões apresentadas é visível a relação da apreensão, seja dos conteúdos, como também de formas de organização e compreensão da estrutura, organização e função da escrita. Mediante ao pouco tempo que tivemos, cabe ressaltar que não adentramos na concepção de aprendizagem que a professora entrevistada e que, portanto, não podemos falar com afirmações de que sua educação foi esta ou aquela- entretanto devemos levar em conta o momento histórico na qual ela estava na escola, principalmente os Anos Iniciais- mas que mediante sua fala podemos trazer algumas questões pontuais, como é o caso do descobrimento do Brasil. Sobre este conhecimento, esta é uma memória para ela importante, mas podemos dizer também, assim como trouxemos no capítulo 2, este conhecimento que se encontra no currículo escolar, expressa uma concepção de conhecimento a ser ressaltado e transmitido.

E de fato se consumou a ideia primeira: foi possível perceber as experiências dos tempos de infância influenciarem, de uma forma ou de outra, na prática docente dessa professora. Nessa direção, também observamos que essas experiências são contributos na constituição identitária docente.

¹⁷ Entrevista concedida por Thaís Zimmermann à Larissa Gimenes de Araújo. Florianópolis, 14 de maio de 2013, p. 7.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa questão central foi identificar se as experiências dos tempos de infância, as relacionadas ao processo de escolarização, especificamente relacionadas à história aprendida, influenciam a prática docente contemporânea de uma professora de Anos Iniciais. Na trajetória deste processo de pesquisa, constatamos que as experiências da infância são mobilizadas pela professora.

Ou seja, a professora se apóia e toma experiências da infância, das quais se recorda com carinho e com saudade, como modelo para sua atuação junto às crianças, em sala de aula. Algumas são inconscientes, como o uso de um asterisco, tal qual fazia uma professora de quem muito gostava. Outras são mais intencionais, como a lembrança da professora que era muito carinhosa, inspirando e funcionando como modelo para que ela também seja carinhosa com os alunos.

As relações escolares e pedagógicas são mais salientadas e marcantes na vida da professora que conteúdos propriamente ditos. Sobre a história aprendida na escola, menciona apenas o Descobrimento do Brasil. Este vem às suas lembranças em função da atividade de confecção de caravelas. Observamos que a essa experiência a professora atribui relevância e sendo assim, incorpora experiências semelhantes em sua prática. Sendo assim, as experiências são reelaboradas e ressignificadas.

Compreendemos que esta pesquisa se pautou pelas questões indicadas por Chiozzini; Mesquita e Tuma (2007, p. 114):

É processo no qual a pesquisa e a reflexão teórico-metodológico se interligam, não representando cada momento uma etapa em si, mas o percurso para a construção da narrativa. Percurso no qual a Memória e a História Oral interagem e não se desvincula [...] A produção de narrativas, no processo de interação entre Memória Oral - Memória, é permeada por sensibilidades trazidas pelo caráter dialógico, que se concretiza na arte da produção do conhecimento da e sobre a história vivida.

Outra questão que nos é de fundamental importância apontar, são os limites e as possibilidades do trabalho com a memória no ensino de história em sala de aula. É possível fazer uso da memória no processo escolar, pois ao trabalhar com a noção de tempo, a noção de duração, o que vem antes, o que vem depois; considerar os conhecimentos prévios das crianças, suas histórias, as indicações dos PCN's sobre a história local, entre outros, todos se pautam pelo viés do trabalho com a memória e a construção de narrativas.

Entretanto, ao se visualizar a formação em Pedagogia, a sua necessária abrangência de conhecimento e tempo para que se possa estudar e se apropriar dos conceitos e categorias dessa área de conhecimento, a realidade que se apresenta é outra. Como já dissemos anteriormente, sua rotina de trabalho é sobrecarregada, não sobrando tempo para esse estudo do trabalho com a memória nos anos iniciais, tão importante. Percebemos a valiosa experiência de trabalhos dessa natureza para a formação inicial do pedagogo. Pena que o tempo destinado para se apropriar desse conhecimento é assaz reduzido.

Cabe ainda um comentário em relação à professora entrevistada. Thaís, no breve tempo de rememoração, retrata facetas das relações que foram sendo estabelecidas na convivência com a instituição escola. Falou-nos de uma memória vinculada a um quadro social – a escola. Assim, o indicativo dessa professora falar e pensar nessas questões se relaciona e tem sua memória pautada no grupo escola. Tal é a assertiva de Halbwachs (2006), uma memória se limita a duração de um grupo, e como esse grupo é a escola em si, suas reflexões acerca da prática pedagógica e das relações escolares como professora remetem ao mesmo quadro.

Aqui também cabe mencionar a importância que foi trabalhar com a história oral, esta foi fundamental para entrelaçar todo trabalho como também foi central em seu desenvolvimento. A história oral como meio de pesquisa se apresenta como algo que permite os sujeitos pertencentes à história se verem produtores e pertencentes a ela. Faz com que minha memória seja repleta de significados, e no nosso caso, permitiu a própria professora rever e compreender questões pontuais de sua prática.

Outra questão fundamental a ser explicado é a construção dos capítulos 2 e 3. O capítulo 3, no qual trazemos nosso objeto, que é a entrevista com a professora e é parte fundamental do nosso trabalho, pois é onde se encontra a problemática em questão, foi produzida e analisada tardiamente e, portanto, ficou pouco adensada e problematizada. Contudo, buscamos trazer o máximo da entrevista para que o leitor pudesse compreender por onde a entrevista caminhou e qual a relação do segundo capítulo, como também a compreensão do porque sua densidade teórica.

Quanto ao ensino de história, a citação indica o que gostaríamos de ressaltar:

Todo ensino de história é uma busca de sentido, explícita ou implícita. [...] Fazer história com os alunos é também transportá-los no tempo: a história fala à imaginação, desenhando a figura do outro, dos outros. [...] Assim, ora

sob o encanto da narração, os alunos se familiarizam com a vida e a morte dos homens, a guerra, a paz, o poder. O ensino de história é, pois, uma aprendizagem da liberdade, mas também da tolerância: compreender o mundo é afastar o medo que nasce do desconhecido (BORNE *apud* OTTO, 2012, p. 73).

Enfim, no intuito de entrelaçar os tempos presente, passado e futuro, o início e a finalização desta modesta pesquisa, retomamos a epígrafe do início do trabalho:

Oh morte, tu que és tão forte, que matas o gato, o rato e o homem. Vista-se com a tua mais bela roupa quando vieres me buscar, que meu corpo seja cremado e que minhas cinzas alimentem a erva e que a erva alimente outro homem como eu. Porque eu continuarei neste homem, nos meus filhos, na palavra rude que eu disse para alguém que não gostava e até no uísque que eu não terminei de beber aquela noite (SEIXAS, 2013).

Esta tem relação com a obra de Benjamin (1994, p. 208), a qual fala que “a morte é a sanção de tudo o que o narrador pode contar. É da morte que ele deriva sua autoridade. [...] suas histórias remetem à história natural”. Além disso, acrescenta:

A memória é a mais épica de todas as faculdades. Somente uma memória abrangente permite à poesia épica apropriar-se do curso das coisas, por um lado, e resignar-se, por outro lado, com o desaparecimento dessas coisas com o poder da morte (BENJAMIN, 1994, p. 210).

A morte é sanção da vida, mas o que se viveu, permanece nas memórias dos que ainda vivem.

FONTES/DOCUMENTOS

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história e geografia.** MEC/SEF, Brasília, 1997.

Entrevista concedida por Thaís Zimmermann à Larissa Gimenes de Araújo. Florianópolis, 14 de maio de 2013.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre a literatura história da cultura.** São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas I).

CAINELLI, Marlene. O que se ensina e o que se aprende em História. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Coord.). **História: ensino fundamental.** Brasília: MEC. 2010 p. 17-34. (Coleção Explorando o Ensino; v. 21).

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 51-58.

CHIOZZINI, Daniel Ferraz; MESQUITA, Ilka Miglio de; TUMA, Magda Madalena Potencialidades da história oral e a história para o diálogo com professoras em suas singularidades. In: ZAMBONI, Ernesta (Org.). **Digressões sobre o ensino de história: memória, história oral e razão histórica.** Maria do Cais, 2007, p. 103-145.

DANTAS, Jéferson. **Formação docente em serviço e construção curricular nas escolas associadas à Comissão de Educação do Fórum do Maciço do morro da Cruz.** Revista Cadernos do Ceom n. 30. Unochapecó, 2009. Disponível em: <https://apps.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rcc/article/view/467> Acessado em: 18/12/2012. HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva.** São Paulo: Centauro, 2006.

MARTINS, Joice Taise; ARAÚJO, Larissa Gimenes de. **Aprendizado do ensino: limites e possibilidades.** Disponível em: <<http://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/viewFile/1304/718>>. Acesso em: 21/05/2013.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. Os tempos que a História tem. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Coord.). **História: ensino fundamental.** Brasília: MEC. 2010, p. 35-58. (Coleção Explorando o Ensino; v. 21).

OTTO, Clarícia. **Nos rastros da memória.** Florianópolis, NUP/CED/UFSC, 2012. 116p.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos históricos,** Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 1-15.

PORTELLI, Alessandro. Forma e significado na História Oral. A pesquisa como um experimento em igualdade. **Projeto História**, São Paulo, (14), fev. 1997a, p. 7-24.

_____. O que faz a história oral diferente. **Projeto História**, São Paulo, (14), fev. 1997b, p. 25-39.

SEIXAS, Raul. **Canto para minha morte**. Disponível em: <<http://letras.mus.br/raul-seixas/48303/>>. Acesso em: 16 mai. De 2013.

WORCMAN, Karen; PEREIRA, Jesus Vasquez (Orgs.). **História falada: memória, rede e mudança social**. São Paulo: SESC; Museu da Pessoa; Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006, p. 219- 231.

ANEXO A

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Acadêmica: Larissa Gimenes de Araújo

Orientadora: Prof^ª Clarícia Otto

* Convite a entrar no túnel do tempo e rememorar os tempos da infância e adolescência, relacionados ao que aprendeu sobre história.

I – IDENTIFICAÇÃO/ FORMAÇÃO

Nome completo

Data e local de nascimento

Estado civil

Profissão dos pais

Desde quando atua como professora

Graduação () Área.....

Especialização () Área.....

Mestrado () Área.....

Doutorado () Área.....

II – MEMÓRIAS DOS TEMPOS DE ESCOLARIZAÇÃO (da pré-escola ao ensino médio)

2.1 Fale da rotina familiar, escolar e no grupo de amigos, especialmente ao longo da infância e adolescência. (O que fazia no tempo em que estava na escola e no tempo fora da escola).

2.1.2 Pessoas e professores que marcaram essa época.

2.1.3 Rotina que gostava, acontecimentos marcantes.

2.1.4 Aspectos da rotina que não gostava. Por que não gostava?

2.2 Lembranças das atividades escolares relacionadas ao conhecimento histórico. Ou seja, o que lembra ter apreendido sobre história nos tempos de criança e adolescente, dentro e fora da escola.

2.3 Outras lembranças que gostaria de falar.

III – MEMÓRIAS DOS TEMPOS DE PROFESSORA

3.1 Nas suas aulas costuma incluir atividades sobre História?

3.1.1 Comente algumas delas, dê exemplos de como trabalha.

3.2 O seu modo de ser professora está mais vinculado às experiências dos tempos de escola na infância e adolescência ou ao tempo de sua formação inicial – o curso de graduação?

3.2.1 De modo específico, os seus conhecimentos sobre história e a sua maneira de ensinar história se vincula a qual desses tempos?

Comente sobre isso.

3.3 O que mais gostaria de falar?