



A MALA, O TIJOLO E A BONECA: ESTUDO DE CULTURA MATERIAL PARA ENSINAR A METODOLOGIA DA HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Márcia Elisa Teté Ramos*

RESUMO:

Nesta exposição, exploraremos a proposta de emprego de objetos como ferramentas pedagógicas no ensino de História na Educação Básica, com base em três experiências. Reconhecemos que o trabalho didático-pedagógico com o material cultural desempenha um papel crucial na capacitação dos estudantes para construir conhecimento histórico, estabelecendo conexões entre passado e presente, analisando mudanças e permanências, identificando semelhanças e diferenças e enfrentando desafios relacionados às evidências históricas. As três experiências destacadas são as seguintes: A Mala de Hana no Centro Educacional do Holocausto de Tóquio: Fumiko Ishioka, diretora do centro, recebe uma mala desgastada da Alemanha para ser incorporada ao acervo. Alunos de 8 a 18 anos, pertencentes ao grupo "Pequenas Asas", juntamente com a diretora, embarcaram em uma jornada para descobrir a história por trás da mala. Eles revelaram que a mala pertencia a uma menina chamada Hana, que morreu em um campo de concentração durante o Holocausto. A partir dessa experiência, os estudantes mergulharam na história de Hana, o Holocausto, a Segunda Guerra Mundial e o Nazismo. O Caso dos Tijolos com Suásticas no Documentário Menino 23: Um professor de história se depara com um relato de uma aluna que identifica a presença de suásticas nos tijolos da fazenda onde vivia. Isso levou o professor Sidney Aguilar a realizar uma pesquisa aprofundada, resultando em uma tese que traçou uma trajetória histórica a partir desses tijolos com suásticas produzidos nos anos 30. Ele descobre que 50 meninos negros foram levados de um orfanato no Rio de Janeiro para trabalhar como escravizados nessa fazenda, revelando uma história impactante e muitas vezes desconhecida. A Foto de Luzia e sua Boneca: Uma foto da mãe da autora desta comunicação, Luzia, aos 13 anos, segurando uma boneca no colo, ilustra como objetos familiares podem servir como ponto de partida para compreender como utilizar evidências e vestígios para acessar o passado.

Palavras-chave: Ensino de História; Cultura Material; Evidências históricas.

Introdução

A História, constantemente se depara com o desafio de transcender as páginas dos livros e ganhar vida nas salas de aula para além da mera transmissão de dados e eventos,

* Docente do curso de História da UEM, doutorado em Educação na UFPR metramos@uem.br



fomentando a compreensão das experiências humanas considerando espaços e temporalidades diferentes. Nesse sentido, o estudo de objetos surge como uma ponte poderosa, ao proporcionar uma narrativa sobre o passado, na complexa interação entre a sociedade, sujeitos e objetos.

Ao explorar o material cultural no ensino de história mergulhamos em um universo onde os artefatos cotidianos transcendem seu papel, transformando-se em testemunhos de narrativas culturais. Desde as ferramentas rudimentares que moldaram sociedades antigas até as inovações tecnológicas de nosso presente, cada objeto contém uma história, representando a identidade de um povo, de um grupo social. Assim, proponho uma reflexão sobre a cultura material como fator de construção do conhecimento histórico, procurando enriquecer o processo de aprendizagem histórico, tornando-o não apenas mais envolvente, mas tangível e, acima de tudo, articulando a ciência da história com os afetos da memória. O intuito é fornecer um portal para viajar no tempo, permitindo que o passado ressoe de maneira viva e palpável para os estudantes, desencadeando a compreensão e o gosto pela História.

Antes de abordar o tema, enfatizo que lido com referenciais que priorizam a especificidade da esfera didático-pedagógica no âmbito da história, abrangendo suas nuances epistemológicas e metodológicas. Nesse sentido, minha abordagem sobre a literacia histórica como construção da lógica histórica no ambiente escolar, distancia-se da concepção de desenvolvimento cognitivo baseado em estágios evolutivos determinados pela maturidade biológica. Em outros termos, opto pela perspectiva de Peter Lee sobre literacia histórica, entendendo-a como um processo contínuo de organização e reorganização das estruturas cognitivas relacionadas ao pensamento histórico, independentemente das idades cronológicas. Concordo com Chakur (2014), quando *não* considero a pertinência do uso escolar da cultura material como objetivo para construir o conhecimento em conformidade com certa abordagem construtivista que preconiza o "concreto" como ponto de partida para o ensino. É válido observar que, mesmo Piaget reconhece que o "concreto" não se limita ao tangível, ao palpável, à ação física, abrangendo também a natureza concreta da representação de algo (CHAKUR, 2014, p. 57).



Minha abordagem se pauta na ideia de que no âmbito dos construtos cognitivos, o contexto histórico desempenha um papel fundamental, e diversas variáveis demandam consideração, tais como classe social, tipo de escola frequentada, estímulos culturais recebidos pelos alunos, além de elementos como etnia, religião, geração e localidade, entre outros. Além disso, conforme destacado por Peter Lee, ao investigarmos o nível de proficiência do sujeito em termos de aprendizagem histórica (progressão da cognição histórica), torna-se essencial realizar medições e explicações embasadas na epistemologia da História. A avaliação da progressão ocorreria com base nas habilidades dos alunos em lidar metodologicamente com as evidências históricas, mobilizando conceitos históricos.

Daí que prefiro trabalhar conforme o conceito de Tema Gerador – ou palavra geradora – de Paulo Freire (1985) e na defesa da posição de que o ensino e a aprendizagem histórica fundamentam-se, em especial, no emprego pedagógico da fonte histórica. Francisco Régis Lopes Ramos (2016) propõe a noção de “objeto gerador” e nessa perspectiva, o termo refere-se à utilização de um objeto específico como fonte para instigar a discussão, promover a construção e gerar explicações relacionadas ao conteúdo histórico.

Paulo Freire (1985; 1987), ao introduzir a noção de Temas Geradores, enfatiza a geração de tópicos interconectados que, por sua vez, estabelecem relações entre o sujeito ou grupo e a realidade vivida. Mais do que um simples tópico de estudo, o Tema Gerador emerge das experiências, desafios e questões cotidianas dos estudantes. Freire advoga não apenas pela captura do interesse dos alunos, mas também pela promoção da reflexão crítica sobre o mundo ao seu redor. Ao utilizar um Tema Gerador, o educador cria um ambiente propício ao diálogo, compartilhamento e investigação, permitindo que os estudantes não apenas absorvam informações, mas as relacionem com suas próprias vidas. O objetivo subjacente é fomentar a consciência crítica, a autonomia intelectual e a capacidade de transformação social.

Simultaneamente a esse fundamento freiriano, de se partir da realidade e/ou do pensamento do estudante, diversas perspectivas no campo do ensino e aprendizagem da história têm incentivado a incorporação de fontes ou evidências históricas na sala de aula. Essas abordagens fundamentam-se na concepção de que a metodologia da História, quando adaptada para o contexto educacional, propicia uma “atitude historiadora” ou o



“pensar historicamente”. Segundo Peter Lee, a literacia histórica exige um "compromisso de indagação" com os conceitos fundamentais da história, como "passado", "acontecimento", "evento", "causa", "mudança", entre outros, exigindo uma compreensão do conceito de evidência (LEE, 2006, p. 136). Isabel Barca, por sua vez, argumenta que a aprendizagem da história implica em "uma leitura contextualizada do passado a partir da evidência encontrada por diversas fontes" (BARCA, 2006, p. 95). Conforme Barca (2004, p. 133), pensar historicamente envolve a habilidade de "ler fontes históricas diversas, com suportes diversos, com mensagens diversas", considerando suas preocupações, validade, e estabelecendo conexões com outras fontes e mensagens. Uma análise crítica de fontes em sala de aula capacita os estudantes a aplicarem tal análise aos materiais culturais encontrados em seu cotidiano, indicando que o letramento histórico transcende os limites da instituição escolar, adquirindo relevância e significado para a vida prática dos aprendizes.

Em consonância com a necessidade do emprego de fontes históricas no ambiente escolar, Peter Seixas e Tom Morton (2013) enfatizaram que a história constitui uma interpretação fundamentada em inferências derivadas de fontes. Essas fontes, que podem assumir a forma de vestígios, relíquias ou registros, adquirem *status* de evidência quando são submetidas a um processo de problematização, o que ocorre antes mesmo de sua análise direta. Esse processo de problematização parte do pressuposto de que elementos como o autor e os dados de criação da fonte já implicam propósitos e perspectivas específicas, vinculados ao contexto em que foram produzidos. Em outras palavras, a construção do conhecimento histórico não se restringe à leitura "pura" das fontes históricas, uma vez que a problematização demanda comprometimento com a plausibilidade, abstração reflexiva e habilidade de julgamento – compreendido aqui como a capacidade de analisar e avaliar, e não simplesmente aceitar sem restrições – das práticas e representações de sujeitos de distintos espaços e temporalidades.

Nesse caminho, optei por três exemplos: 1) A Mala de Hana, obra literária que fala sobre a mala exposta no Centro Educacional do Holocausto de Tóquio: Fumiko Ishioka, diretora do centro, recebe uma mala desgastada da Alemanha para ser incorporada ao acervo. Alunos de 8 a 18 anos, pertencentes ao grupo "Pequenas Asas", juntamente com Fumiko, embarcaram em uma jornada para descobrir a história em que a



mala está inserida; 2) O Caso dos Tijolos com Suásticas no Documentário Menino 23: Um professor de história Sidney Aguilar se depara com o relato de uma aluna que identifica a presença de suásticas nos tijolos da fazenda onde vivia. Isso o levou a realizar uma pesquisa aprofundada, resultando em uma tese que traçou uma trajetória histórica partindo dos tijolos com suásticas produzidos nos anos 30. Ele descobre que 50 meninos negros foram levados de um orfanato no Rio de Janeiro para trabalhar como escravizados naquela fazenda e 3) A Foto de Luzia e sua Boneca: Uma foto de minha mãe, Luzia Teté, aos 13 anos, segurando uma boneca no colo, sendo o cenário, o sítio onde vivia.

A Mala de Hana:

Livro escrito pela canadense Karen Levine, publicado pela primeira vez em 2002 pela editora *Second Story Press*, foi distribuído em diversos países, tais como Brasil, Japão e França. Fumiko, uma educadora do ensino fundamental no Japão, manifesta o desejo de, junto com seus alunos, criar um Museu do Holocausto. Esta empreitada remete a um período historicamente denso, considerando a aliança entre o Japão e a Alemanha durante a Segunda Guerra Mundial. Fumiko inicia enviando solicitações a diversos museus em busca de objetos relacionados ao Holocausto, resultando no recebimento em 2001, dentre outros objetos, de uma mala. A partir das inscrições apresentadas na mala, Fumiko e seus alunos deduzem que sua proprietária teria o nome de Hanna Brady. A mala trazia também a inscrição "16/V/1931", que interpretam como uma data, possivelmente referindo-se à data 16 de maio de 1931. Diante da possibilidade de ser uma data de nascimento, conjecturam que a mala poderia ser de uma criança. Além disso, identificaram a palavra "Waisenkind" que após pesquisa, descobriram significar "órfã".

Sob a premissa de que uma mala possa ter pertencido a uma menina levada a um campo de concentração, Fumiko e seus alunos manifestaram um interesse crescente em obter mais informações sobre Hanna. A mala funcionou como um objeto gerador, desempenhando o papel de um dispositivo de evocação impulsionando a construção de hipóteses, a pesquisa e a elaboração de explicações, características inerentes à natureza do conhecimento histórico. Esse interesse não apenas mobiliza a racionalidade histórica, mas também promove a empatia histórica, um conceito que complementa essa racionalidade ao incorporar não apenas a contextualização histórica, mas também os



"afetos", importante dimensão reivindicada atualmente pelos historiadores e pesquisadores do ensino de história, como promessa de abarcar um novo humanismo, fundamentado em princípios como solidariedade, justiça e igualdade.

Peter Lee propõe uma redefinição do termo “empatia” considerando a aprendizagem histórica, indicando que a palavra pode ser substituída por “compreensão”, pois não reporta apenas aos sentimentos, “Embora envolva o reconhecimento de que as pessoas possuem sentimentos” (LEE, 2003, p. 20). A construção de identidade, segundo Lee, está vinculada à construção da alteridade e exige uma forma de "se colocar no lugar do Outro" para entender e respeitar as perspectivas, objetivos, necessidades, vivências, rejeições, admirações e questionamentos do Outro (LEE, 2003, p. 21). Lee e Shemilt destacam que a empatia não deve ser concebida unicamente como envolvimento afetivo, simpatia ou simples identificação (LEE; SHEMILT, 2011, p. 40), mas sim como um processo em que, ao considerar as evidências, reconstruímos as opiniões e valores das pessoas para tornar inteligíveis suas ações e práticas sociais na história (LEE; SHEMILT, 2011, p. 48).

Fumiko se corresponde novamente com o museu alemão que enviou a mala solicitando outros documentos referentes à Hanna e recebe um documento de deportação e a lista de crianças enviadas para o campo de concentração quando Hanna foi também enviada. Ao aprofundar a investigação, Fumiko descobre que Hana (que, erroneamente, os alemães identificaram na inscrição da mala como Hanna) era uma menina checa que, juntamente com seu irmão George, foi enviada para Auschwitz pelos nazistas durante a Segunda Guerra Mundial. Por meio da pesquisa, identifica-se que George (1928-2019), irmão de Hana, reside no Canadá e estabelece contato com ele. George visita o Japão para conhecer o trabalho de Fumiko, sendo recebido pelos alunos com homenagens e perguntas. A partir da documentação acrescentada, dos relatos de George e outras fontes que ele fornece como os desenhos produzidos por Hana e fotos da família, descobre-se que, inicialmente, os pais de Hana e George foram levados pelos alemães ao campo de concentração em 1941, e assim, as crianças foram obrigadas a permanecerem sob a guarda dos tios. Depois, Hana e George foram transportados em comboios separados para Auschwitz. George chegou em setembro, sendo destinado a um campo de trabalho, enquanto Hana chegou em outubro, sendo no dia seguinte da chegada, executada em uma



câmara de gás. George foi transferido de Auschwitz para o subcampo de Gleiwitz I, onde desempenhou atividades na reparação de vagões de trem danificados. Ele conseguiu escapar durante a “marcha da morte” em janeiro de 1945, coincidindo com a libertação de Auschwitz no mesmo mês. Ressalta-se que a expressão "marcha da morte" refere-se a um deslocamento forçado de prisioneiros de guerra, cativos ou deportados, durante o qual os indivíduos são abandonados ao longo do percurso para perecer.

A pesquisa revela detalhes comoventes da vida de Hana e George, proporcionando uma reflexão profunda sobre as consequências humanas do Holocausto e a importância de manter viva a memória dessas vítimas. Hana tinha 13 anos quando foi executada e George tinha 15 anos quando fugiu dos nazistas, o que, de certo, fez com que os alunos e alunas se aproximassem dessa história sobrecarregada. Depois de George visitar o Japão, as crianças e adolescentes fizeram várias atividades referentes a essa história. A premissa de que não devemos negligenciar uma narrativa apenas por sua carga emocional intensa, enfrentando e compreendendo o passado é defendida por Bodo Von Borries (2011). Borries sugere que ao enfrentar pela reflexão histórica essas narrativas complexas e emocionalmente desafiadoras, podemos dissipar seu poder evitando que persistam como um passado imutável.

Menino 23, infâncias perdidas no Brasil:

É um documentário brasileiro de 2016, por Belisário Franca. O título faz referência ao sobrevivente do nazismo no Brasil, Aloisio Silva, chamado apenas por este número durante sua infância, quando escravizado em uma fazenda no município de Campina do Monte Alegre em 1930. O documentário traz depoimentos orais dos sobreviventes Aloísio da Silva e Argemiro Santos, além de incorporar de maneira complementar a documentação oficial e fontes midiáticas sobre esse período histórico.

Tudo começa assim: durante uma aula sobre o nazismo em 1998, o professor de história Sidney Aguiar Filho foi surpreendido por uma estudante que afirmou que na fazenda de sua família havia a presença do desenho da suástica nos antigos tijolos da casa. Considerando tal informação como suspeita, Aguiar iniciou uma investigação mais aprofundada, chegando a achar na fazenda, não apenas os tijolos com suásticas, mas também tijolos com a letra Sigma (Σ), símbolo do Integralismo. A insígnia nazista





também foi encontrada nas fotos de um time de jovens pretos com uniforme simulando o uniforme dos judeus no campo de concentração (listras azul celeste e branco com estrela amarela no peito) e nos certificados de origem de animais. Sua investigação culminou na elaboração da tese intitulada "Educação, autoritarismo e eugenia: exploração do trabalho e violência à infância desamparada no Brasil (1930-1945)", concluída em 2011. Este estudo analisa de maneira mais precisa os aspectos da educação brasileira entre 1930 e 1945, tendo como pano de fundo esses cinquenta meninos classificados como "órfãos ou abandonados" com idades entre nove e onze anos e sob a guarda do Juizado de Menores do Distrito Federal, **que** foram removidos do Educandário Romão de Mattos Duarte, pertencente à Irmandade da Misericórdia do Rio de Janeiro, e transferidos para uma propriedade privada em Campina do Monte Alegre, São Paulo – a fazenda que instigou Sidney a investigar os tijolos marcados com a suástica. O trabalho avança na argumentação de que os "meninos do Romão Duarte" foram vítimas de uma política do Estado brasileiro que, ao fomentar a educação eugênica, conforme delineado pelo artigo 138 da Constituição de 1934, propiciou a segregação de crianças e adolescentes.

Durante os anos 30, essas crianças foram impostas às condições de escolaridade precária, recebendo uma educação fundamentada em extensas jornadas de trabalho agrícola e pecuário sem remuneração. Além disso, foram submetidos a cárcere, castigos, e constrangimentos morais na fazenda pertencente a membros proeminentes da Ação Integralista Brasileira, os quais também eram declaradamente adeptos do nazismo.

No documentário, é perceptível nos relatos dos sobreviventes a angústia dos traumas que se manifestam em suas declarações. Observa-se nas narrativas individuais o contexto da negligência para com a condição dos menores, embora balizada pelas normativas vigentes à época, bem como evidencia-se a subjugação da mão-de-obra infantil. Aloisio Silva, conhecido como o Menino 23, demonstra plena consciência de ter sido submetido à condição de escravidão em uma fazenda, recordando seu passado com intensa dor e os traumas resultantes dessa experiência refletem-se em sua batalha contra o alcoolismo e a depressão. Já Argemiro Santos, ao fugir da fazenda aos 15 anos, se alistou na Marinha e essa decisão alterou significativamente o curso de sua vida, amenizando um pouco seu passado de escravizado.





No caso do Menino 23, o passado traumático perdura, exercendo um efeito assombrador, como é comum em narrativas que envolvem experiências difíceis, conforme destacado por Bodo Von Borries (2011). A ausência de uma elaboração reflexiva e crítica do passado acarreta repercussões tanto em nível individual quanto coletivo. Essas repercussões não decorrem da possibilidade de reprodução literal do passado ou da extração direta de lições deste, mas na ideia de que eventos históricos como o nazismo e o racismo podem persistir como legados indesejados, perpetuando-se em relação ao seu “teor” desumanizante por meio de ideologias prejudiciais e estruturas sociais problemáticas.

Em níveis de Ensino Médio e superior, torna-se mais congruente ter em vista a matriz disciplinar rüseniana que aborda: 1) *Interesses* (carências de orientação): O ponto de partida são os interesses configurados na vida prática para que haja a produção do conhecimento histórico, seja este especializado ou não. Em outras palavras, o estudo do passado parte das carências de orientações, das problemáticas que se apresentam no presente e/ou no cotidiano e estas necessidades orientam a vida na estrutura do tempo. Os sujeitos recorrem ao passado para não se perderem diante do fluxo do tempo, como forma de atribuir sentido às suas experiências e projetar um futuro (RÜSEN, 2001, 2010). Em Menino 23, o interesse é relacionado a um tijolo com a suástica remetendo à presença do nazismo e do racismo na sociedade brasileira; 2) *Teorias* (ideias): são ideias orientadoras do sentido do passado e não estão descoladas, também, da vida prática (RÜSEN, 2001; 2010). São os critérios de sentido que constituem a fundamentação teórica. Na tese e no documentário, outras referências foram necessárias para o entendimento sobre a sociedade brasileira, sobre o trato com as crianças e adolescentes órfãs naquela época, sobre a situação do negro na década de 30, entre outros fenômenos; 3) *Métodos*: são as regras da construção do pensamento histórico, da pesquisa empírica: “Os métodos de pesquisa empírica consistem no exercício de investigação da experiência concreta do passado. É esse processo de efetivação metódica que constitui o que se entende como história enquanto especialidade científica”. (SILVA, 2011, p. 28). Quem fez [este objeto, imagem, HQ, música, poema, filme, carta, etc.]? Quando fez? Para quem fez? Com qual intenção fez? Quem teve acesso? Qual o suporte? Onde está hoje? Outros documentos eram contrários na época? Outros documentos foram produzidos pelo mesmo autor? entre



outras questões, quando adaptadas, são transposições da metodologia de construção conhecimento histórico para a sala de aula. Obviamente outras fontes para além do objeto evocador da pesquisa foram necessárias para a contextualização histórica do mesmo, incluindo os relatos dos próprios sobreviventes. Se a tese talvez seja um texto denso para o Ensino Fundamental, o documentário pode ser mais “didático”, aproximando a metodologia da História da pesquisa especializada com a pesquisa escolar; 4) *Formas*: são as formas de apresentação do discurso histórico, a narrativa histórica como o resultado da pesquisa histórica (ASSIS, 2010, p. 16). Não apenas a historiografia, mas todas as formas de apresentação da narrativa histórica atribuem significado/sentido histórico às nossas experiências por isso a narrativa histórica seria uma “operação mental constitutiva” (RÜSEN, 2010, p. 43). Isabel Barca resume: seria “expressar a sua interpretação e compreensão”, ou seja, a história aprendida, “utilizando a diversidade dos meios de comunicação atualmente disponíveis” (BARCA, 2004, p. 134). A forma de apresentação dos resultados obtidos pela pesquisa, no caso do Menino 23, resultou na tese e no documentário como forma de apresentação da narrativa histórica e 5) *Funções*: o conhecimento histórico “serve” para dar conta da vida prática. o que não significa pragmatismo como questionam alguns autores. Fazer sentido para a vida prática se coaduna com a orientação existencial. Sobretudo, os interesses e as funções orientadoras são o começo e o fim que nunca acabam, pois se as necessidades sociais constam na vida prática, o conhecimento histórico elaborado, então “retorna” para a mesma vida prática de modo que a enriqueça, em um movimento tensional e recursivo. Se forem empreendidas perguntas e respostas nesta direção, o passado pode ser “apropriado produtivamente” e então, “se tornar um fator de determinação cultural da vida prática” (RÜSEN, 2010, p. 44). O passado, embora seja o foco, não pode desprender-se do presente e do futuro, já que se situar em uma temporalidade implica em intencionalidades. Uma forma histórica de interpretar a realidade pode “atualizar os potenciais racionais” para o reconhecimento, adoção e defesa de convicções e pretensões (RÜSEN, 2010, p. 102) no sentido de produzir ações que possibilitem a mudança de si e do mundo, o que subentende uma perspectiva de futuro. As perguntas realizadas por parte do historiador ou do professor de história junto aos seus alunos seria uma “competência prática de



empregar o conhecimento histórico na análise, no julgamento e no tratamento dos problemas do presente” (RÜSEN, 2010, p. 45).

O documentário *Menino 23* não apenas desvela um passado marcado pela aflição de crianças negras submetidas à escravidão, mas também oferece uma perspectiva sobre a condução da pesquisa histórica. Este documentário demonstra como a pesquisa histórica pode estimular uma reflexão crítica sobre questões contemporâneas, especialmente em relação à persistência do racismo e possivelmente até mesmo do nazismo.

A foto de minha mãe portando boneca:

Empreguei a foto de minha mãe com sua boneca para a explicação sobre como usar fontes históricas em sala de aula no curso de pedagogia EaD da Universidade Estadual de Maringá em 2019, procurando fazer com que minhas graduandas (e poucos graduandos) tivessem acesso a um objeto (tanto a foto como a boneca) que poderia ser mais próximo das vivências de seus próprios alunos/as.

O viés pedagógico centrado no objeto pode ser adaptada para crianças pequenas, reforçando a noção de que mesmo alunos(as) nos estágios iniciais de sua vida escolar têm a capacidade de “desvendar” fontes históricas. Uma prática pedagógica direcionada a esse público poderia ser estruturada da seguinte maneira: 1) *Apresentação do Objeto*: Na condução das aulas para as turmas de Pedagogia, destaquei o significado pessoal associado ao objeto específico em consideração, a saber, a fotografia que registra minha mãe segurando sua boneca. Simultaneamente, enfatizei que tal abordagem constituía uma parte integral da aula de história considerando o objeto como um elemento para a compreensão do passado; 2) *Conhecimento Prévio*: Interroguei a turma acerca da possibilidade de possuírem uma fonte histórica associada às narrativas pessoais ou familiares (álbum de fotografias, vestuário infantil, brinquedos, etc.) e se já haviam pensado na utilização dessas fontes em atividades pedagógicas com crianças, assim como a abordagem que adotariam. Em sala de aula, de qualquer nível de ensino, antes de qualquer trabalho com o conteúdo histórico, convém ter acesso ao que pensa o(a) estudante. Suas respostas quanto às indagações do professor, correspondem aos conhecimentos prévios que são marcos a partir do qual darão significado aos conteúdos históricos escolares. A vivência cotidiana do estudante, seus contatos pessoais com



familiares, amigos, a interação com a mídia leva-o a formular conceitos espontâneos que carecem de forma de explicitação: “os conhecimentos e opiniões que circulam em suas famílias, na igreja ou outras instituições que frequentam e nos meios de comunicação de massa aos quais tem acesso” (CERRI, 2011, p. 54). Mas é no processo de aprendizagem formal que os conceitos espontâneos podem ser retomados para a caminhada em direção à construção dos conceitos científicos (ABUD, 2005, p. 312). Para significar o mundo e sua própria existência, o ser humano se vale de sua historicidade, que “é a própria condição da existência humana, é algo que nos constitui enquanto espécie” (CERRI, 2011, p. 30) sendo que “pensar historicamente é um fenômeno, antes de qualquer coisa, cotidiano e inerente à condição humana” (CERRI, 2011, p. 29).

Explorei a percepção de que esse tipo de fonte, a fotografia, frequentemente suscita o interesse dos estudantes devido à proximidade com suas experiências individuais, ao mesmo tempo em que propicia a exploração da dimensão afetiva. Nutro afeição pela imagem que retrata minha mãe na infância segurando sua boneca, a qual instigou minha curiosidade em relação ao contexto ali representado. Estabelecí uma associação entre a boneca de minha mãe e minhas próprias bonecas, evocando recordações específicas da boneca Susi, presente que recebi de minha tia Diva aos seis anos e que conservo até os dias atuais. Este resgate de memória automático trouxe à tona as emoções vivenciadas no momento em que recebi a boneca, recordando, igualmente, o cuidado dedicado por minha mãe ao confeccionar trajes para a Susi. Além disso, rememorei o gesto de meu pai ao presentear-me com um conjunto de móveis de madeira para a boneca, evocando uma gama de experiências afetivas relacionadas ao meu passado.

O chamado conhecimento prévio, quando posto em forma de narrativa, compreende o rememorar, o atribuir sentido ao passado. Safatle (2015) ressalta a íntima conexão entre memória e consciência histórica, uma interligação que adquire substância apenas mediante a realização de um labor de memória. A narrativa, nesse contexto, representa esse empreendimento, constituindo-se como a base da auto-identidade e pressupondo uma consciência de si inserida no contínuo temporal. Dessa maneira, é possível afirmar que toda consciência é intrinsecamente histórica do ponto de vista ontológico. O ato de rememorar implica na apreensão de que o tempo da consciência não se caracteriza por uma temporalidade instantânea, mas, em vez disso, revela-se como um



tempo intrinsecamente histórico. Essa compreensão emerge de uma narrativa interna na qual é possível expressar a própria identidade de maneira análoga à descrição de um processo; 3) *Levantamento de Hipóteses*: Estimulei as alunas a conceberem a narrativa subjacente à boneca, indagando sobre sua origem, processo de fabricação, acessibilidade às diferentes classes sociais, entre outros aspectos. Entretanto, antes desse exercício, atribuímos à fotografia um *status* de fonte histórica. Assim, identificamos efetivamente dois tipos de objetos, embora a problematização de suas utilidades como fontes históricas apresentasse semelhanças significativas. Nesse contexto, ao considerarmos o período histórico em que a fotografia foi capturada, presumivelmente na década de 1950, situada em um cenário rural, inferimos que a imagem era uma raridade para a época, na medida em que o habitual seria a produção de fotografias em estúdios com cenários predefinidos, diferente das imagens do cotidiano. As fotografias predominantes eram frequentemente associadas a eventos significativos, como primeiras comunhões, casamentos, retratos familiares ou então escolares. Por sua vez, o tipo de boneca carregada por minha mãe não era comum entre as crianças nas áreas rurais, sendo mais comum para aquelas de maior poder aquisitivo, dada a sua natureza onerosa. Nesta fase, o estímulo à curiosidade foi incorporado, encorajando as futuras professoras a formularem perguntas sobre a boneca, o que permitiu a exploração ativa do objeto como fonte, incentivando a observação de detalhes como cores, materiais e simbologia, fomentando a partilha das análises. A atividade, embora tenha sido desenvolvida em um contexto de ensino superior, foi concebida com a perspectiva de que tal prática pedagógica pudesse e deveria ser extrapolada para diferentes níveis de ensino. No caso das graduandas envolvidas, sustentei a ideia de que esse enfoque busca despertar o interesse das crianças pelo passado, proporcionando uma compreensão inicial da importância das fontes históricas, mesmo em idades precoces; 4) *Pesquisa*: É fundamental reconhecer que o levantamento de hipóteses e a problematização de um objeto ou fonte não podem ocorrer exclusivamente com base no conhecimento prévio, pois este serve como um ponto de partida para discussões, reflexões e compartilhamento de ideias. Por exemplo, ao considerarmos a natureza de uma fotografia em preto e branco, é imprescindível explorar a história intrínseca da fotografia em si. O fato de a imagem ser em preto e branco pode



ser atribuído ao contexto histórico em que foi produzida, e este elemento constitui uma parte relevante da história da fotografia.

No caso, Luzia morava em um sítio em Arapongas, interior do Paraná, o que explicará o fato de que aquele tipo de foto do cotidiano e aquele tipo de boneca eram incomum, ou seja, não refletiam necessariamente o padrão predominante na temporalidade e localidade em questão. Esse “ruído” me remete não apenas às informações sobre o passado, e é nesse ponto que emerge a necessidade de considerar o testemunho direto de Luzia. O conhecimento que ela pode fornecer sobre a foto e a boneca adiciona uma camada de compreensão mais profunda, permitindo a captura de nuances e detalhes que escapam das análises pré-realizadas. A narrativa de Luzia acrescenta uma dimensão emocional e contextual significativa à interpretação da cultura material, da boneca e da fotografia em questão. A explicação de que ela ansiava pela boneca após vê-la em uma loja da cidade e que a mãe, minha avó Angelina, empenhou-se em angariar recursos pela venda de ovos para realizar o desejo da caçula entre cinco filhos, destaca a importância simbólica do objeto.

No que tange à fotografia, a explicação de Luzia sobre a inusitada captura da imagem em um cenário aberto oferece um contexto intrigante, reforçando o que já tínhamos levantado como hipótese. Um fotógrafo itinerante visitava escolas rurais para fotografar os alunos, porém, decidiu experimentar fotografar em ambiente externo ao avistar minha mãe. Isso revela não apenas a curiosidade do fotógrafo em explorar novas possibilidades, mas também a singularidade do contexto em que a foto foi produzida. Com base na explicação fornecida por Luzia, verifica-se que a fotografia em questão não foi resultado de uma montagem intencional ou de uma pose cuidadosamente planejada. Pelo contrário, a imagem foi capturada por acaso, corroborando a hipótese (conhecimentos prévios) de que isso divergia do costume da época, quando as fotografias frequentemente envolviam poses ensaiadas e eram realizadas em estúdios fotográficos ou em ambientes controlados.

Ao direcionar questões fundamentais a partir de um objeto gerador, podemos nos inspirar no método proposto por Hilary Cooper (2012). Essa abordagem metodológica, ao incentivar a curiosidade e a exploração ativa por meio de objetos tangíveis, oferece uma maneira eficaz de envolver os alunos no processo de aprendizado histórico. 1) O que



eu já sei sobre isso [brinquedo, foto, história, música, arquitetura, desenho, utensílio, instrumento, símbolo, fato, etc.]? 2) O que eu acho que pode ter acontecido com isso [brinquedo, foto, história, música, arquitetura, desenho, utensílio, instrumento, símbolo, fato, etc.]? 3) O que mais eu gostaria de descobrir ou aprender sobre isso [brinquedo, foto, história, música, arquitetura, desenho, utensílio, instrumento, símbolo, fato, etc.]?

Ao moldar algumas questões com base no modelo de Hilary Cooper, promovemos uma abordagem que estimula a reflexão crítica e a análise aprofundada, envolvendo os estudantes de maneira significativa. Ao refletir sobre a integração da cultura material no processo de ensino de história para crianças, torna-se evidente que esse enfoque oferece uma oportunidade de enriquecer a experiência educacional.

Concluindo: a mala, o tijolo e a boneca

Os exemplos acima mencionados destacam a relevância do uso escolar do objeto como fonte histórica. A materialidade fornece uma conexão tangível com o passado, estimulando a curiosidade e a imaginação dos(as) estudantes. Ao adotar abordagens práticas e interativas, os educadores não apenas transcendem a barreira entre a teoria e a prática, mas também catalisam o desenvolvimento de habilidades críticas e analíticas do conhecimento histórico desde a infância.

Investir na cultura material no ensino de história é investir no desenvolvimento de cidadãos críticos, conectados e apaixonados pelo que o passado pode nos dizer. No contexto de "A Mala de Hana", destaquei a temática da empatia, ressaltando a necessidade de confrontar uma história densa para refletir sobre questões persistentes. Em relação a "Menino 23", considerei a matriz disciplinar de Rüsen como mobilizadora do conhecimento histórico especializado, porém, passível de ser aplicado no ambiente escolar. Além disso, considerei a narrativa histórica em suas diversas formas, destacando que, no caso em questão, temos tanto uma tese quanto um documentário representando tipologias distintas de narrativas, mas com o mesmo mote de conferir sentido histórico. No que se refere à imagem de minha mãe carregando uma boneca, resaltei perante minha turma de pedagogia EaD as oportunidades de acercar-se de aspectos afetivos e lúdicos no ensino de história destinado a sujeitos infantis, ao mesmo tempo transferindo a



metodologia histórica para sujeitos que, por vezes, ainda não dominam plenamente a leitura e a escrita.

Referências:

ABUD, Kátia Maria. Registro e representação do cotidiano: a música popular na aula de história. *Cadernos Cedes*, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 309-317, set./dez. 2005.

AGUILAR FILHO, Sidney. Educação, autoritarismo e eugenia: exploração do trabalho e violência à infância desamparada no Brasil (1930-1945). 364 fl. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 2011.

ASSIS, Arthur. A Teoria da História de Jörn Rüsen: uma introdução. Goiânia: Editora UFG, 2010.

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In BARCA, Isabel (Org.). Para uma educação de qualidade. Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga: Centro de Investigação em Educação (CIED)/Instituto de Educação e Psicologia/Universidade do Minho, 2004.

BARCA, Isabel. Literacia e consciência histórica. *Educar*, Curitiba, Especial, p. 93-112, 2006.

CERRI, Luiz Fernando. Ensino de história e Consciência histórica. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

CHAKUR, Cilene Ribeiro de Sá Leite. A desconstrução do Construtivismo na educação. Crenças e equívocos de professores, autores e críticos. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2014.

COOPER, Hilary. Ensino de história na educação infantil e anos iniciais: um guia para professores. Trad. Rita de Cássia K. Jankowski; Maria Auxiliadora Schmidt e Marcelo Fronza. Curitiba: Base Editorial. 2012.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar*, Curitiba, Especial, Editora UFPR, p. 131-150, 2006.

LEE, Peter. Literacia histórica e história transformativa. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 60, p. 107-146, abr./jun. 2016.





LEE, Peter; SHEMILT, Denis. The concept that dares don't speak its name: Should empathy come out of the closet? *Teaching History*, n 143, pp 39-49, 2011.

LEVINE, Karen. *A Mala de Hana: uma história real. uma história real.* Trad. Renata Siqueira Tufano. São Paulo: Melhoramentos, 2007.

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

RÜSEN, Jörn. In SCHMIDT; Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). *Jörn Rüsen e o ensino de história.* Curitiba: Ed. UFPR. 2010.

RÜSEN, Jörn. Razão histórica. *Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica.* Trad.

SAFATLE, V. Curso: *História, memória, sofrimento.* Academia.edu, São Paulo, 2015. Disponível em: https://www.academia.edu/32400124/Curso_integral_Histo_ria_memoria_sofrimento_2015

VON Borries, Bodo. Coping with burdening history. In. BJERG, H./LENZ, C./THORSTENSEN, E. (eds.). *Historicizing the uses of the past. Scandinavian Perspectives on History Culture. Historical Consciousness and Didactics of History Related to World War II.* Bielefeld: Transcript - Verlag für Kommunikation, Kultur und soziale Praxis, 2011.



DHI Departamento de História



PPH-UEM



PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA