

# Não se faz mais linhas do tempo como antigamente – ainda bem!

*No More Timelines are Made Like in the Old – Fortunately!*

Susanna Fernandes Lima\*

## RESUMO

Resultado de reflexões suscitadas em minha dissertação de mestrado, este texto pretende contribuir para o entendimento de que se trata de ação fundamental, no processo de elaboração de aulas que objetivem humanizar as etapas de ensino e aprendizagem do conhecimento histórico, fazer saltar aos olhos dos/as alunos/as o que uma história pessoal possibilita conhecer, e o quanto ela pode viabilizar apreensões do tempo histórico (relações entre passado, presente e futuro) que dialoguem com a perspectiva de protagonismo acerca da própria vida. Ao propor a elaboração de uma linha do tempo pessoal, entendo que a aula de história oportuniza assimilar o tempo histórico utilizando, como ponto de partida, uma história pessoal e possibilita a abertura necessária para pensar a historicidade de cada um e das sociedades as quais esses/as estudantes acessam através das aulas. Palavras-chave: Ensino de História; Periodização; Vidas no papel.

## ABSTRACT

Result of reflections raised in my master's thesis, this text intends to contribute to the understanding that it is a fundamental action in the process of preparing classes that aim to humanize the stages of teaching and learning historical knowledge, to make it jump to the eyes of the students what a personal story makes possible to know, and how much it can enable apprehensions of historical time (relations between past, present and future) that dialogue with the perspective of protagonism about their own life. By proposing to create a personal timeline, I understand that the history class provides an opportunity to assimilate historical time using, as a starting point, a personal story and enables the necessary opening to think about the historicity of each and the societies to which these students access through classes.

Keywords: History teaching; Periodization; Lives in paper.

Como e quando as coisas que precisam ser contadas têm início? Como sabê-las começando? Em determinados momentos, me percebo na condição de

\* Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. susannaflima@gmail.com

quem quase tropeça numa descoberta e se espanta. Penso: afinal, aquilo não estava ali no instante anterior, estava? A verdade é que talvez estivesse, talvez já fosse parte da experiência, da rotina, do ser, mas a consciência só se deu depois. Retomo a pergunta: como se sabe que aquilo a ser relatado começou?

Às vezes eu não sei iniciar textos acadêmicos, porque se espera deles contornos para questões importantes. E eu, em geral, estou na borda, na beira, olhando os assuntos de canto de olho para tentar entender, nesse despercebido aparente, se há o que caiba para o que vejo. Preciso dar muitas voltas em torno do que meus olhos pescam para me sentir efetivamente contornando algum tema. Porque é nesse caminhar que o desenho firma, que a noção clareia e que as palavras ganham o sentido que precisam para serem postas aqui neste papel. Então, como começar?

Inaugurar um artigo acadêmico apontando um incômodo pode não ser a melhor forma. Mas preciso falar dessa margem. Porque pede chão demais, e a mim, às reflexões que venho fazendo sobre o Ensino de História na escola, sobre os/as alunos/as, sobre como se percebem alunos/as, sobre o que fazem com isto – a História – que me fez professora, enfim, tendo a sentir que essas questões me servem justamente porque transbordam. E transbordamentos imprimem em primeiro plano a tentativa de contenção, mas, vencida essa etapa, o movimento seguinte é o de perceber o que derramou, até onde foi, o que precisa ser feito uma vez que o limite, por algum motivo, foi rompido.

As páginas que virão servem ao/à leitor/a para que saiba como cheguei até aqui. Como adentrei neste processo de enxergar aquilo em que eu já havia me tornado sem saber.

Tornar visível é fazer viver: “Porque tudo aquilo que jamais é visto / - não existe...” O devaneio, os caprichos da imaginação, o delírio e toda sorte de desobediências do espírito valem como expedientes de um princípio mais abrangente: dar a ver é o mesmo que dar à vida. Flagrar o tempo onde ele se furta à vista é um modo de fazê-lo íntimo.” (FERRAZ, 2013, p. 12)

Com estas palavras, faço um exercício que antecipa um pouco do que será tratado neste artigo como questão fundamental: empreender, enquanto professora de História, a elaboração de linhas do tempo, essa atividade que à primeira vista pode parecer muito simples, mas que tem revelado sua potência

de transbordamento narrativo uma vez que materializa o ser – e estar sendo – de estudantes em seu contato com o conhecimento histórico escolar.

A despeito de realizar essa atividade com meus/minhas alunos/as desde o início da caminhada no magistério, ali por 2010, cabe mencionar que apenas em 2018, cursando a disciplina História do Ensino de História no Mestrado, pensei a respeito dessa trajetória. Só assim pude perceber que minha consciência sobre ocupar esse lugar – o de professora – é tão recente, ainda que tenha levado alguns anos para ganhar a forma que possui hoje. Cito Leonor Arfuch: “[...] a prática do relato não somente fará viver diante de nós as transformações de suas personagens, mas também mobilizará uma experiência do pensamento pelo qual ‘nos exercitamos em habitar mundos estrangeiros a nós’” (ARFU-CH, 2010, p. 121).

Enquanto redijo este texto, cercada por toda a poesia que, como afirma a máxima barthesiana, é a “prática da sutileza num mundo bárbaro”, sei que os tempos são difíceis para os/as que escolheram e escolhem o magistério, especialmente no recorte da Educação Básica, mais ainda no caso das Ciências Humanas, onde se insere a História.

Vivemos um tempo no qual o contexto político brasileiro encontra-se eivado por ataques à democracia. Fernando Seffner, em texto de 2019, desenvolve uma reflexão importante sobre essa conjuntura, associando-a ao papel fundamental do Ensino de História, uma vez que entende ser um desafio desenvolver práticas que objetivem reforçar o comprometimento da educação com valores democráticos, justamente quando estes – também as escolas e seus/suas docentes – estão sendo atropelados/as por práticas autoritárias.

Ainda que seja esse o cenário, e certamente por conta dele, Seffner reconhece que “toda aula de História tem como um de seus objetivos viabilizar condições para que alunos e alunas se interroguem sobre sua própria historicidade” (2019, p. 23), compreendendo-se como resultado das marcas históricas que operaram na sua produção enquanto sujeitos que existem e agem no mundo, ou seja, para além de sujeitos da História, podem vir a ser sujeitos conscientes de sua agência sobre a História.

É nesse sentido que Seffner sugere que o Ensino de História deve funcionar como uma “complicação necessária” (SEFFNER, 2019, p. 37). Complicar não para embaçar, intrinchar, ou confundir, mas tornar mais complexo aquilo que se ensina, objetivando ampliar os horizontes dos/das mais jovens, a fim de

que seus conhecimentos sobre o mundo – em que vivem e no qual foram forjadas as suas identidades e subjetividades – possam ser alargados, e não meramente reproduzidos.

Esse Ensino de História, dialogado e democrático, deve se fortalecer não só para questionar constrangimentos democráticos que têm assomado a sociedade, como também para colocar em disputa homogeneizações ou naturalizações que têm emergido na cena atual da política brasileira, e aparecem refletidas nas salas de aula.

Ao defender o direito de alunos/as aprenderem, Seffner aposta na defesa da liberdade de ensinar (orientada por procedimentos científicos), moderada pela “liberdade de expressão, concedida a [...] professores e professoras quando no exercício da função docente” (SEFFNER, 2019, p. 36), buscando romper com a suposta neutralidade, sombra que tem se construído em torno do professor (de História). Além disso, entende que é na aula de História que se torna possível indagar e fazer remexer sentidos atribuídos ao passado e ao presente, oportunizando que se ensaiem novidades – sobre os temas, sobre si, sobre a narrativa de si e sobre o outro, eu diria. Eis o que uma linha do tempo pessoal pode transbordar.

#### PLANTANDO TÂMARAS: “DIFERENÇAS IRREPETÍVEIS”<sup>1</sup>

“Mas, professora, ninguém quer saber da minha vida, nem da aula de História o pessoal quer saber... ali, ó, tá dormindo!” Eram 7h da manhã, e foi com essa frase que meu dia começou. Meu aluno disse essas palavras apontando para uma colega que, não apenas dormia, mas usava, em plena aula, um travesseiro.

A frase dita pelo estudante, após a solicitação formal de elaboração de uma atividade avaliativa do bimestre, desnudou o cenário que há tempos meus olhos viam, mas não reparavam: há muitas situações nas quais a existência da pessoa que ocupa o banco escolar não é tratada com importância. É duro e difícil constatar isso porque são indivíduos, seres, minhas alunas e meus alunos. Apesar disso, e tem estado mais patente a cada dia, pontuação, boletim com o destaque “aprovado (a)”, certificado de conclusão do Ensino Médio funcionam como principais objetivos de muitos dos/as discentes matriculados/as em escolas da esfera pública. E os desejos deles/as encontram fim nesse mo-

mento. Encerrar os estudos na educação básica e começar a trabalhar, como se a isso se resumisse a vida.

Esta é uma história que possui início e meio, mas talvez não tenha fim, ao menos não para mim, que redijo este texto pensando no quanto as aulas que ministrei, cuja temática girava em torno da elaboração de uma linha do tempo pessoal, revolveram memórias, lembranças, desejos profissionais, ambições pessoais e, principalmente, sonhos. Quero crer que meus/minhas alunos/as também foram tocados/as pelos movimentos dessas aulas – quem trabalha no magistério, por vezes assemelha-se ao personagem do ditado árabe “quem planta tâmaras, não colhe tâmaras”.<sup>2</sup>

Como se tratavam de algumas turmas do 1º ano do Ensino Médio, em escola estadual do Rio de Janeiro, faz parte do Currículo Mínimo<sup>3</sup> desta série recuperar, geralmente no início do ano letivo, discussões associadas à introdução aos estudos históricos. O conceito de História – aqui, emprestado de Marc Bloch, “a história seria talvez a ‘ciência dos homens, ou melhor, dos homens no tempo’” (BLOCH, 2001, p. 55) – abre caminhos para discussões acerca do que seria o tempo para o/a historiador/a. Os manuais didáticos, nesse contexto de ilações sobre o tema, expõem as mais variadas tentativas de medi-lo: calendários, conjuntos de anos e suas nomenclaturas, o tempo do relógio, do trabalho e o da natureza; alguns formatos menos, outros mais compreensíveis para os estudantes.

Talvez o conceito mais denso para os/as discentes seja o de linha do tempo. Apresentar um instrumento de periodização da História, que se baseia em marcos referenciais específicos – geralmente europeus –, demanda alguns encontros, dado que é necessário construir reflexões ligadas a rupturas, permanências, simultaneidade e cultura.

No contexto dessas aulas, e de muitos livros didáticos, a periodização<sup>4</sup> europeia é apresentada como um referencial para compreender as divisões da História do mundo. Há, também, alusão a outros formatos, pensando a divisão temporal de outras sociedades: linha do tempo árabe, judaica, brasileira, entre outras. A proposta de encerrar esse conteúdo com a atividade de elaboração de uma linha do tempo pessoal passa pela tentativa de chamar o/a aluno/a à percepção de que ele/a participa e é agente da História, da própria história.

O ato de periodizar e de elaborar periodizações pressupõe operações cognitivas relacionadas com ordenar, dividir e classificar por meio da nomeação e da identificação de partes constitutivas de uma série. Envolve então diretamente a linguagem matemática, mas não apenas, ao realizar associações com fenômenos os mais variados, instituindo significados para duração desses fenômenos. (GONÇALVES, 2019, p. 185)

Senti um misto de surpresa e decepção ao ouvir a frase que abre esta seção. Era um adolescente, com a vida inteira por construir, sonhos à frente, coragem e ímpeto característicos dessa fase. Em que momento esse jovem concluiu que sua vida não era importante? Que não merecia ser ouvido, lido, que nada do que o compõe é relevante? E mais: associar essa “desimportância” acerca da própria vida à aula de História era um movimento muito expressivo. Afinal, quais os significados estavam imersos nessa fala? Me vi deslocada com essa reação do meu aluno.

A singularidade de uma sequência de eventos pode ser vista empiricamente onde se experimentam surpresas. Ser surpreendido significa que as coisas não aconteceram da forma esperada. “As coisas sempre acontecem de forma diferente da que se esperava” (Wilhelm Busch). De repente nos deparamos com um *novum e*, portanto, com um *minimum* temporal que define o antes e o depois. Rompe-se, e precisa ser reconstituído, o *continuum* entre a experiência adquirida e a expectativa daquilo que virá. Esse mínimo temporal entre um antes e um depois irreversíveis cria surpresas. (KOSELLECK, 2014, p. 22)

Não era a primeira vez que eu propunha esse tipo de atividade. Mas se configurava como um movimento novo, este de ser questionada a respeito da finalidade da tarefa. Para além de estar acostumada a lidar com a animação de muitos/as estudantes com o desenvolvimento do trabalho avaliativo, que sempre envolvia um remexer de memórias – os/as responsáveis deveriam contribuir com a feitura da tarefa, lembrando momentos dos quais os/as jovens nem tinham lembrança e recuperando fotos da infância –, me parecia que alguns/algumas deles/as até disputavam quem teria as melhores histórias de si para contar.

Aquele desinteresse apontava para algo. E não foi manifestado apenas por esse aluno. À época do andamento dessas aulas, eu trabalhava com cinco tur-

mas de 1º ano do Ensino Médio, e uma parcela significativa dos/as estudantes revelava esse mesmo comportamento: ora se travestindo em recusa para atender à tarefa, ora, como a fala destacada acima, apontando para o desânimo em eleger os marcos relevantes na sua trajetória.

Para fins de concretização da proposta, muitas negociações precisaram acontecer. No desenrolar das conversas, percebi que muitos/as estudantes não queriam contar suas vidas porque havia muitos episódios de dor em seus 16, 17 anos de existência. Alguns sentiam vergonha da mãe ser empregada doméstica, da família ser muito pobre, da mudança de estado para tentar uma vida melhor. Outros/as preferiam não lembrar a perda de um ente querido ou de não terem tido festa de 15 anos.

As balizas para a realização da atividade estavam postas, e fizemos alguns combinados: eles/as deveriam eleger um evento marcante por ano de vida, desde o nascimento até o ano de 2019, e não poderiam escolher festa de aniversário mais de uma vez.<sup>5</sup> Também ficaram livres para contar estritamente o que quisessem – caso a lembrança marcante para um determinado ano fosse dolorida, poderiam tentar contar outra. Ou deixar aquele ano em branco. E há muitas linhas do tempo que só chegaram às minhas mãos pela autorização da condição lacunar.

Cabe destacar que, no exercício de construir linhas do tempo para histórias de vida, uma inteligibilidade do vivido pela criança/adolescente se materializa por meio da ordenação do tempo medido em cronologias e periodizações preliminares, necessariamente provisórias. Nesse procedimento, o tempo vivido é apreendido, marcado e interpretado, sendo o caráter provisório dessas linhas do tempo um dos índices do quanto a percepção de vivências do passado está imbricada com o presente e, em certa medida, com as expectativas de futuro. (GONÇALVES, 2019, p. 186)

Historicizando a minha prática, o desafio posto era que eu, professora de História, exercitasse o compartilhamento das bases de elaboração e desenvolvimento das linhas do tempo para aqueles/as alunos/as, do contrário, muitos/as deles/as apenas não fariam a atividade e arcaíam com a perda de pontos sem nenhuma cerimônia. Em outras palavras: esses/as estudantes me mostraram que suas existências individuais eram marcadas por episódios complexos,

com os quais sequer conseguiam lidar, e eu entendi que, assim, estaria pedindo licença para acessar esse solo sagrado, suas vidas.

Apenas me colocando neste lugar de escuta ativa e sensível pude perceber que foi nesse momento, precisamente, que a tarefa de casa assumiu, para mim, outro patamar: advogava um uso da biografia para compreender o ato de periodizar, tendo como referência a história de vida do/a próprio/a aluno/a. As reflexões de Leonor Arfuch alicerçam algumas ponderações apresentadas neste texto:

É justamente por meio do processo narrativo que os seres humanos se imaginam a si mesmos – também enquanto leitores/receptores – como sujeitos de uma biografia, cultivada amorosamente através de certas artes da memória. Mas essa biografia nunca será “unipessoal” [...]; envolverá necessariamente a relação do sujeito com seu contexto imediato, aquele que permite se situar no (auto) reconhecimento: a família [...]. (ARFUCH, 2010, p. 140-141)

Ao periodizar sua história, o/a aluno/a não só elabora uma reflexão sobre sua vida, como também, por meio da narrativa, “outorga forma ao que é informe” (ARFUCH, 2010, p. 112). Diz a autora: “o tempo mesmo se torna humano na medida em que é articulado sobre um modo narrativo” (ARFUCH, 2010, p. 112). Portanto, a elaboração, mediante o relato, de marcos no tempo de sua história possibilita ao/à estudante conceber reinterpretações do vivido.

O exercício de eger marcos referenciais para atender à tarefa da aula de História remete à ação de narrar a própria vida, e faz vir à tona elementos da subjetividade do/a estudante. É sempre curioso observar o que escolhem contar, o que guardam, o que escondem, o que deixam nas entrelinhas. Em diversos momentos, ao entregarem suas linhas do tempo, estudantes me abordaram dizendo que não gostariam que eu lesse suas histórias em voz alta – esclareço que isso nunca foi proposto, mas apareceu como medo de alguns/algumas – porque haviam contado coisas particulares. O contrário também já ocorreu: antes da aula começar, vários/as adolescentes já trocavam os trabalhos entre si, detalhando fotos, momentos e pormenores revelados pelos familiares.

Periodizar a própria vida, em alusão à linha do tempo apresentada nas aulas introdutórias de História, representa muito mais que somente uma tarefa de casa; aponta caminhos possíveis para uma elaboração narrativa que estabelece referencialidades, principalmente para o/a aluno/a, afinal, “cada eu tem [...] algo a comunicar de si mesmo [...] um lugar de enunciação único, em



que dá testemunho de sua identidade” (ARFUCH, 2010, p. 130). Passemos, agora, à leitura de uma dessas vidas no papel.

“EU SENTI ESSA DOR NOS MEUS DEDOS”:<sup>6</sup>

#### A LINHA DO TEMPO POSSÍVEL

Dentre as muitas linhas do tempo elaboradas pelos/as estudantes, uma se destaca. Não por excesso ou ausência de qualidade em sua feitura, mas por conta do contexto em que foi produzida. Nós, professores/as, em muitos momentos nos atemos a determinados episódios que nos tocam afetivamente a ponto de o conteúdo ou a avaliação, por vezes, não ocuparem lugar central em nossas memórias. Este é um caso assim, que merece uma seção específica para ser analisado (sentido e vivido).

Após as discussões acerca da maneira como o tempo pode ser contado em sociedades diferentes, a primeira tentativa de aproximação do tema com a vida dos/as estudantes é um exercício remissivo: “como você contava o tempo quando era criança?”, perguntei. Muitos/as responderam que a contagem se dava a partir da duração do jogo de videogame, da partida de futebol, do escurecimento do céu (hora de ir embora), do tempo do castigo (sempre longuíssimo), das mãos enrugadas no banho, enfim, surgiram as mais variadas formas de responder a essa questão.

Problematizando um pouco mais, passei ao advento dos aparelhos móveis (celular e *tablet*): muitos/as discentes afirmaram que já dispunham desses equipamentos entre 9 e 10 anos de idade, e, para além do uso virtual, a marcação do tempo se fazia presente de maneiras diversificadas: despertador para a escola, duração de áudio no *Whatsapp*, datas de aniversários e avaliações importantes na escola, quantidade de episódios assistidos em uma série, entre outros.

A partir dessa etapa, passei à atividade avaliativa que seria proposta às turmas: elaboração, com auxílio dos familiares, de uma linha do tempo pessoal. Interessante destacar como o espaço escolar público apresenta diferenças significativas para o desenvolvimento desta atividade em comparação com a escola privada. Explico: apesar de ter iniciado no magistério em 2010, a matrícula pública chegou em 2014. Nesses quatro anos, o público com o qual lidava era composto por estudantes do Ensino Fundamental e do Ensino de Jovens e Adultos. Minha experiência em sala de aula com turmas de Ensino Médio somente teve início no ano de 2017.

A elaboração de linha do tempo pessoal faz parte da minha trajetória docente desde o princípio, e nunca havia enfrentado grandes dificuldades com ela em se tratando do espaço privado (nele, a tarefa era dirigida a turmas de 6º ano do Fundamental). Os/as responsáveis em geral eram bastante solícitos/as e colaborativos/as para que o “trabalho de História” fosse feito da melhor forma – em alguns casos, eu notava certa dose de exibicionismo entre os/as adultos/as, no sentido de ressaltar características físicas de seus filhos, mas nada grave. Nenhuma negativa, por exemplo, para realizar essa tarefa. Lembro-me do caso de um estudante que havia sido transferido da Bahia para o Rio de Janeiro, e não possuía nenhuma fotografia para compor seu portfólio. Ajustamos para que, em lugar das fotografias, fossem elaborados desenhos que registrassem seu crescimento ao longo dos anos, e tudo seguiu bem.

No caso da escola pública, foram muitas as barreiras que se apresentaram: além da já mencionada na seção anterior – a falta de interesse em contar a própria vida, como se ela não fosse digna de fazer parte da História –, muitos/as estudantes relataram que se relacionavam mal com os/as responsáveis, a ponto de não poderem recorrer a eles/as para fazer a tarefa. Outros/as tantos/as apontaram que foram criados/as, em seus primeiros anos de vida, por avós, que até poderiam se lembrar de algumas passagens, mas não teriam registro fotográfico para incluir no trabalho. E houve até quem relatasse que os familiares não lembravam de muitas coisas da infância de seus/suas filhos/as, ou porque já havia passado muito tempo (!), ou porque estavam trabalhando e os/as deixavam com avós, situação aludida acima.

Inúmeras negociações foram feitas para que a proposta inicial se ajustasse à realidade dos/as alunos/as, de modo que tarefa se tornasse realizável. Mais que um planejamento flexível, foi preciso exercitar a sensibilidade, afinal, a lida naquele primeiro momento tocava no necessário convencimento de que sim, suas vidas eram importantes para a História, para as aulas de História.

As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espolar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada. (ADICHIE, 2019, p. 32)

O termo final ao qual chegamos foi o seguinte: para cada ano de vida, deveria ser selecionado um evento importante, significativo (do ponto de vista do/a estudante), de modo ele/a pudesse eleger marcos que resumissem suas

vidas. Aniversários, por exemplo, apareceriam desde que a linha do tempo não se limitasse a eles. Os episódios elencados pelos/as alunos/as poderiam ser registrados textualmente, com ou sem fotografias, com ou sem desenhos (alternativas para os que desejassem ilustrar seus trabalhos ou para os que não possuísem registros fotográficos). Tudo posto, data agendada para a entrega, a turma se dispersou, com exceção de um aluno.

Enquanto eu guardava meus materiais para deixar a sala de aula, um estudante, aqui identificado como “I”, me abordou dizendo categoricamente que não faria o trabalho, e como se tratava do primeiro “valendo ponto” no bimestre, ele se esforçaria para dar conta das demais tarefas e da prova. Era um rapaz doce, educado, sorridente nas aulas e participativo. Aquele comportamento não condizia com sua prática cotidiana. Mais do que isso: por que um aluno comunica que não irá fazer a atividade e permanece diante de sua professora, não para afrontar, mas como se esperasse uma resposta?

Minha primeira ação foi questionar o motivo da recusa, já que esta não veio acompanhada de nenhuma justificativa. O rosto do meu aluno adquiriu a aspereza de um tronco de árvore ressecado: “Professora, minha primeira memória de infância é meu pai sendo preso... Era traficante. Eu não quero colocar isso num trabalho, não quero lembrar disso, não queria nem ter te contado isso!” Há vezes em que as dores que carregamos são cascas ressecadas de árvore exposta a todo tipo de intempérie. Esse menino precisou endurecer para prosseguir. Eu e minha aula, minha atividade, não poderíamos ser mais uma instância de enrijecimento para ele. Arrancar uma casca sua, obrigando-o a fazer o trabalho como proposto, também seria violento. Como recuperar a vida naquele contexto? Um turbilhão de pensamentos me tomou – foram os segundos mais longos que pude experimentar. Silenciamos.

O silêncio não está disponível à visibilidade, não é diretamente observável. Ele passa pelas palavras. Não dura. Só é possível vislumbrá-lo de modo fugaz. Ele escorre por entre a trama das falas. Para tratar da questão do silêncio, já que é impossível *observá-lo* (organizá-lo), podemos usar duas ordens de metáforas: a do *mar* e a do *eco*. Em ambas jogam a grande extensão e um certo movimento que retorna e, ao mesmo tempo, produz um deslocamento. “O final da onda que o mar sempre adia.” [...] Como para o mar, é na profundidade, no silêncio, que está o real do sentido. As ondas são apenas seu ruído, suas bordas (limites), seu movimento periférico (palavras). (ORLANDI, 2007, p. 32-33)

Esse silêncio, como aponta Eni Orlandi no excerto acima, não foi paralisante. Ao contrário, provocou-me um arrastão de sentimentos e sensações. Eu estava diante de um rapaz que buscava silenciar, esquecer seu próprio passado e que, por força da disciplina ministrada, estava sendo instado a olhar para o que não gostaria de ter vivido. Grada Kilomba, em seu livro *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*, oferece algumas chaves de leitura para compreender esse episódio.

A ideia de “esquecer” o passado torna-se, de fato, inatingível; pois cotidiana e abruptamente, como um choque alarmante, ficamos presas/os a cenas que evocam o passado, mas que, na verdade, são parte de um presente irracional. Essa configuração entre passado e presente é capaz de retratar a irracionalidade do racismo cotidiano como traumática. (KILOMBA, 2019, p. 213)

Em que momento da vida meu aluno entendeu que seu passado, associado às escolhas de vida realizadas por seu pai, não deveria ser lembrado, dito, exposto? O que o levou a essa compreensão? É claro que nenhuma pessoa desejaria ter como memória de infância a lembrança de um ente familiar sendo preso por tráfico de drogas, mas, sendo ele um rapaz negro, como é a maior parte do corpo discente que compõe a escola onde trabalho, não posso deixar de mencionar o quanto já carrega na própria pele estigmas impostos por uma sociedade racista como a nossa, que condena jovens e pessoas pretas, pobres e faveladas, exclusivamente por serem quem/como são.

Nesse sentido, muito mais do que lidar com o desejo do meu aluno de esquecer seu passado que, ousar afirmar, deve assombrá-lo todos os dias, eu estava diante de uma pessoa traumatizada. Na proposição de Grada Kilomba, “rotular um evento como traumático é afirmar que uma experiência violenta totalmente inesperada aconteceu com o sujeito sem que ele a desejasse de forma alguma ou conspirasse para a sua ocorrência” (KILOMBA, 2019, p. 214). Certamente, revolver toda a experiência da infância para um trabalho escolar, valendo a pontuação que fosse, não se apresentava sequer como opção para o meu aluno. E ele seguia parado, de pé, à minha frente, como se esperasse resposta, alternativa, caminho. Eu, sentada, olhando para ele, naquele intervalo minúsculo em que cabe o mundo inteiro e a gente precisa decidir o que fazer. Dizer que não faria o trabalho me pareceu ser uma forma de invisibilizar-se. Talvez para si mesmo, para mim e para a sociedade que pejora seu passado, sua história.

O desejo de anonimato também revela o desejo de não ser “assombrado/o” pelo trauma do racismo. Ser traumatizada/o, argumenta Cathy Caruth, “é precisamente ser possuída/o por uma imagem ou um evento.” O trauma de ter sido atacada/o pelo racismo se torna uma possessão, que assombra o sujeito e interrompe, repetidamente, seu senso normal de previsibilidade e segurança. Somos assombrados/os por memórias e experiências que causaram uma dor desumanizante, uma dor da qual se tem pressa de fugir. (KILOMBA, 2019, p. 219)

Exatamente no momento em que pensei que aquele mar era profundo demais, que não daria pé para mim – com muita ou pouca experiência no magistério, as reviravoltas diárias experimentadas em sala de aula seguem acontecendo, estejamos preparados ou não –, uma ideia se apresentou: e se ao invés de contar a história de sua vida como realmente foi, ele me contasse a história de sua vida como gostaria que tivesse sido? Pensei que essa era uma alternativa carregada de simplicidade generosa. E sua atuação se daria em pelo menos duas frentes: a primeira, o trabalho avaliativo seria realizado; a segunda, ele poderia sonhar com um passado confortável, sem que a escrita lhe fizesse doer os dedos e as memórias.

Já de pé, olhando ele bem nos olhos – disse o poeta Zack Magiezi: “Hoje em dia, olhos nos olhos é caligrafia”<sup>7</sup> –, fiz a sugestão dessa nova proposta de trabalho torcendo para que o rapaz, meu aluno, aceitasse – manter a recusa era uma opção que eu respeitaria a contragosto – e ele concordou com os novos termos da atividade. Concordou sorridente, leve, voltando a se parecer com o estudante que eu conhecia. Nos abraçamos, apesar de separados pela “mesa do professor”, e ele saiu da sala com sua mochila. Não tinha mais o semblante de tronco ressecado, não era mais vida escondida, sobrevivente. Era broto.

A atividade dele foi entregue conforme data agendada com a turma inteira. Não é uma linha do tempo como eu havia pensado. Mistura muitos elementos do passado real ao passado inventado, aponta para dores, desafios, desejos e sonhos. Transcrevo aqui, *ipsis litteris*, o fim do relato – o documento completo segue disponível ao fim desta seção.

Sei que era pra dizer como gostaria que fosse mas acabei misturando e quando fui ver já estava falando um monte de coisa que nem senti falar, não falei tudo mas falei o que meu coração quis falar. Espero que tenha entendido e mais uma vez obrigado por compreender e um abraço.

Herberto Helder, no livro *Ofício cantante*, disse: “há palavras que requerem uma pausa e silêncio”.<sup>8</sup> Essa experiência, desde o dia em que ocorreu, ficou orbitando meus pensamentos de professora e pesquisadora. O que teria acontecido se eu não tivesse dado ouvidos ao silêncio que a negativa em fazer o trabalho carregava consigo? É certo que se eu apenas tivesse assentido com a recusa do meu aluno, esta seção, como está descrita aqui, não teria acontecido, não teria produzido o deslocamento necessário para modificar meu olhar e reforçar a ideia de que a gente ouve com o corpo inteiro. Ele ouviu com os dedos, que doeriam para registrar o que foi. Eu ouvi com os olhos e com o silêncio.

Eis a linha do tempo que ele me apresentou:

Bom essa é uma história de como eu queria que minha vida fosse, sinceramente não será nenhuma história de novela e nem seriado será algo simples, como por exemplo: em 27/06/2001 nasceu um menino onde sua família é sólida sem muitos problemas e é o segundo filho e primeiro homem “o menino” da família. Bom até foi dessa forma mas o tempo e as consequências mudaram isso, mas não estou aqui para falar sobre o que aconteceu e sim como eu gostaria que acontecesse, sou muito grato por quem sou criado e hoje sou o que sou por causa deles. Porém como toda criança sempre sonhei em acordar e dizer “bom dia mãe” “bom dia pai”, sabe? Chegar e dizer “eu te amo” infelizmente nem essa última frase consigo dizer a eles, não é ne pelo dinheiro pois “tenho” (até porque dinheiro não compra amor e carinho) e sim pela família por estar junto, sair pra ir ao cinema, ser uma família séria, sei que problema toda família tem, mas passei por coisas que não queria passar e nem merecia/mereço passar mas passei, não passo mais pois me afastei. Sempre fui cuidado com amor, carinho, afeto e tudo que uma família necessita e sou grato sem dúvida, porém não pelos meus pais e sempre tive minha festas de aniversário, sempre tive tudo que queria e ainda tenho não sou mimado recebo agrados (kkkk). Hoje sou um jovem de quase 18 anos sou fotógrafo, tenho uma vida estável com uma condição estável, e com uma família estável. Sei que era pra dizer como gostaria que fosse mas acabei misturando e quando fui ver já estava falando um monte de coisa que nem senti falar, não falei tudo mas falei o que meu coração quis falar. Espero que tenha entendido e mais uma vez muito obrigado por compreender e um abraço.

## “SEMENTE. MAIS QUE RAÍZES.”:9 CONSTRUINDO PONTES AFETIVAS ENTRE A HISTÓRIA VIVIDA E ENSINADA

Estar próxima de meus/minhas alunos/as, buscando saber deles/as, ouvindo suas histórias, ponderando sobre os mais diversos assuntos, negociando distâncias, mobilizando afetos, é vincular uma prática – que adjetiva minhas escolhas pedagógicas – à reflexão teórica que a escrita de um texto acadêmico demanda, conferindo novos significados aos passos com os quais eu estava acostumada a operar.

É muito provável que diversos colegas já tenham ouvido, como eu ouvi, estudantes afirmando que não se percebem fazendo História, ou fazendo parte dela, uma vez que entendem suas vidas como “mais simples” do que as vidas de determinadas personalidades sobre as quais, muitas vezes, são elaboradas as narrativas que aparecem nas aulas. Entendo ser fundamental, no processo de elaboração de aulas que objetivem humanizar as etapas de ensino e aprendizagem do conhecimento histórico, fazer saltar aos olhos dos/as alunos/as o que uma história pessoal possibilita conhecer, e o quanto ela pode viabilizar uma apreensão do tempo histórico (relações entre passado, presente e futuro) que dialogue com a perspectiva de protagonismo acerca da própria vida.

Nesse sentido, a análise das linhas do tempo de histórias pessoais pode ser tomada como ponto de partida para abordar as singularidades dos estudantes, situando suas identidades e as temporalizando, além de possibilitar discutir mudanças e permanências, ação que “localiza e dá sentido aos acontecimentos, interferindo nas orientações e interpretações associadas às relações entre passado, presente e futuro, em conexão com os usos sociais das periodizações das histórias de sujeitos individuais e de coletividades” (GONÇALVES, 2019, p. 186).

Ao propor uma atividade como a elaboração de uma linha do tempo pessoal e receber retornos como os que eu recebi, noto um desejo, por parte do/a estudante, de encontrar sentido no conhecimento histórico para orientação em sua vida prática, cotidiana. Aposto, portanto, na aula de História como cena para desenvolvimento dessa ação, uma vez que oportuniza a apreensão do tempo histórico utilizando, como ponto de partida, uma história pessoal, o que possibilita a abertura necessária para pensar a historicidade de cada um e de todas as sociedades.

A esse respeito, Jorge Larrosa Bondía, em seu texto intitulado “Notas sobre a experiência e o saber de experiência” (2002), se propõe a refletir sobre a educação evocando, para isso, o par “experiência/sentido”. Bondía sugere que “a informação não é experiência”; segundo seu ponto de vista, experiência é “o que nos acontece, o que nos toca” (BONDÍA, 2002, p. 21), não o que acontece a cada dia, sem relação direta conosco, afinal, muitas coisas ocorrem todos os dias e nem todas nos afetam, impressionam ou sensibilizam. A partir disso, o autor discute a expressão “sociedade da informação”, que muitas vezes aparece associada à outra, “sociedade do conhecimento” (BONDÍA, 2002, p. 22), dando a ideia de que aprender resume-se a apenas obter e processar informações, oferecendo como resultado a emissão de opiniões sobre aquilo que julgamos estar informados/as.

O par informação/opinião é muito geral e permeia também, por exemplo, nossa ideia de aprendizagem, inclusive do que os pedagogos e psicopedagogos chamam de “aprendizagem significativa”. Desde pequenos até a universidade, ao largo de toda nossa travessia pelos aparatos educacionais, estamos submetidos a um dispositivo que funciona da seguinte maneira: primeiro é preciso informar-se e, depois, há de opinar, há que dar uma opinião obviamente própria, crítica e pessoal sobre o que quer que seja. A opinião seria como a dimensão “significativa” da assim chamada “aprendizagem significativa”. A informação seria o objetivo, a opinião seria o subjetivo, ela seria nossa reação subjetiva ao objetivo. (BONDÍA, 2002, pp. 22-23)

Ainda na esteira dos argumentos de Bondía, fica claro que a educação, nesse contexto, tem caminhado *pari passu* com o correr acelerado dos acontecimentos que geram as informações. Nesse ponto, temos consumido com avidez as notícias que se acumulam sobre os dias com o passar do tempo e, “com isso, também em educação estamos sempre acelerados e nada nos acontece” (BONDÍA, 2002, p. 23).

Isso ocorre, segundo o autor, porque, dentre outras coisas, é preciso pessoalizar a experiência para que ela pertença a alguém – a mim, ao outro. No caso da experiência com o Ensino de História, seria esse o movimento necessário para que ela seja apropriada pelo/a estudante? Porque, ao fim, muitas coisas acontecem ao longo dos dias, na vida, na escola. Coisas essas que cabem



em palavras bem contornadas, funcionais e lapidadas, mas também operam com transbordamentos, como foi o caso da experiência que vivi com “I”.

Tenho acordo com Bondía quando afirma que a condição para dizermos que algo nos aconteceu é que esse algo nos toque, nos encontre. Enquanto escrevo este texto, me pergunto: será que é isso que falta ao/à estudante que tem contato com o saber histórico escolar? O toque, o afeto, a fim de que ele/a se aproprie desse conhecimento – e em não havendo isso, o caminho mais fácil é perguntar para que serve a História? Ainda preciso amadurecer essa reflexão.

A condição para permitir que os acontecimentos nos encontrem, seja para se acomodarem ao que somos, seja para, a partir de um incômodo, podermos ensaiar novidades quanto ao nosso vir a ser, seria o silêncio, que não precisa ser necessariamente a não emissão de sons ou similares, mas, ter tempo para, de olhos fechados, olhar os eventos a fim de conferir a eles, à nossa agência sobre o mundo, sobre a vida, novos sentidos.

No caso do Ensino de História, especialmente quando ouço estudantes questionando acerca da utilidade dessa disciplina, me questiono a respeito do tempo (que não temos!) de/na aula, na escola, para que esse simbólico fechar de olhos ocorra, para que o acontecimento, o conteúdo, a informação, vire experiência com o conhecimento histórico escolar. Ao invés disso, muitos atravessamentos, inclusive o digital, que, tendo em conta o tempo mais acelerado, não confere nada além de

[...] todo tipo possível de imagens e símbolos desgastados, inteiramente desordenados e mal adquiridos. No depósito de tralhas, as coisas estão meramente uma ao lado da outra. Elas não estão em camadas. Por isso, falta ao depósito de tralhas toda história, ou seja, o sentido. O depósito de tralhas não pode nem lembrar nem esquecer. (HAN, 2021, p. 20-21)

Daqui de onde escrevo, considero que ainda me falta fechar mais os olhos para ver onde e como posso crescer silêncios em minhas aulas. Certamente não afirmo que reduzi conteúdos ou a mobilização de conceitos, ao contrário: minha aposta é que preciso aprender a prolongar o tempo da História para fora das aulas, fazê-las transbordarem, falarem, tocarem alunos/as especialmente quando não estiverem na escola, em aula, quando estiverem vivendo suas vidas. Que a História alcance suas existências, tornando-se uma experiência, muito mais que uma aula, porque se fez acontecimento personalizado.

O/a leitor/a pode me tomar como sonhadora demais, no entanto, invocar o sonho é decisão política. Se a realidade é acre, uma aspereza se constrói com o passar do tempo, porque é preciso seguir em frente. Tentar romper com essa camada, que protege, em certa medida, mas também impede novidades, é muito difícil. E justamente por isso é essencial operar com o sonho numa aula de História, porque “o sonho se faz uma necessidade, uma precisão” (FREIRE, 2015, p. 138), uma forma alternativa para ser sendo no mundo.

Também evoco o sonho porque ele é quem guia a pessoa, professora e pesquisadora que venho sendo. Por vezes, sim, incomodada com o que encontro pelo caminho, mas sempre buscando meios de seguir sonhando e lembrando que o direito do sonho é direito de todos/as.

Quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser por que estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar. Para mudar e de cujo processo se faz necessariamente sujeito também. (FREIRE, 2011, p. 49).

A bem da verdade, sabemos que nossos olhos se cansam de buscar novidades constantemente – especialmente se isso é condição e não opção. Com o passar do tempo, a gente entende que é necessário mesmo que o tempo passe. E, a partir desse fluxo, desse movimento, sem acomodar incômodos, novas percepções se organizam, se alicerçam, permitindo que se encontrem novos sentidos para a vida enquanto experiência, para o aprendizado enquanto experiência. E aprender – sobre a História, sobre a vida, sobre o outro, sobre si –, é para quem se demora, para quem fecha os olhos buscando outro tempo, e ao buscá-lo, já o encontrou.

Ao narrar sua vida no papel, esse/a estudante ressignifica sua identidade para si mesmo/a e para o outro. Essa é uma ação cheia de reciprocidade, posto que eu também sou movida a traçar novos significados para a relação que ele estabelece com a atividade de elaboração da linha do tempo pessoal, para que os laços com o sentimento (vidas no papel, para serem lidas) e a ação consciente de pertencer à História (sendo parte dela) sejam estreitados a partir de uma mediação cuidadosa, resultando, assim, na construção de elos afetuosos – por mais dores que despertem – entre a história vivida e a ensinada.

## REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. Tradução: Julia Romeu. 1ª Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ARFUCH, Leonor. *O Espaço Biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea*. Tradução de Paloma Vidal. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.
- BLOCH, Marc Leopold Benjamin. *Apologia da História*, ou, O ofício de historiador. Prefácio, Jacques Le Goff. Apresentação à edição brasileira, Lília Moritz Schwarcz. Tradução, André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2002, n. 19, p. 20-28.
- FERRAZ, Eucanaã. O marciano. In: QUINTANA, Mario. *Esconderijos do tempo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Prefácio de Leonardo Boff. Notas de Ana Maria Araújo Freire. 22ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- GONÇALVES, Márcia de A. Periodização. In: FERREIRA, Marieta e Moraes; OLIVEIRA, Maria Dias de. *Dicionário de ensino de história*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019, p. 185-190.
- HAN, Byung-Chul. *Favor fechar o olhos: em busca de um outro tempo*. Tradução de Lucas Machado. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.
- HELDER, Herberto. *Ofício cantante*. Lisboa: Assírio & Alvim, 2009.
- KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Tradução: Jess Oliveira. 1ª ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- KOSELLECK, Reinhart. *Estratos do tempo: estudos sobre história*. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2014.
- MAGIEZI, ZACK. *Hoje em dia olhos nos olhos é caligrafia*. São Paulo, 28 de fevereiro de 2020. Twitter: @zackmagiezi. Disponível em: <https://twitter.com/zackmagiezi/status/1233373329857404929>. Acesso em: 11/01/2021.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 6ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.
- SEFFNER, Fernando. Três territórios a compreender, um bem precioso a defender: estratégias escolares e Ensino de História em tempos turbulentos. In: Adriana Ralejo e Ana Maria Monteiro. *Cartografias da pesquisa em Ensino de História*. Rio de Janeiro, Mauad X, 2019, p. 21-42.

## NOTAS

<sup>1</sup> Expressão de Charles Taylor, citada por Leonor Arfuch em seu livro *O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea*, tradução: Paloma Vidal. Rio de Janeiro, EdUERJ, 2010, p. 128.

<sup>2</sup> Existem relatos que afirmam ser de origem árabe esse ditado. Sua lição reside na conversa estabelecida entre um senhor, agente do plantio das tâmaras, e um jovem questionador – “Mas por que o senhor perde tempo plantando o que não vai colher?” –, posto que era sabido por ambos que os frutos nasceriam a partir de 80 a 100 anos após a sementeira. A resposta do homem mais velho dispensa interpretações: “Se todos pensassem como você, ninguém colheria tâmaras”. “[...] nos Estados Unidos (Arizona), a maioria das variedades obtidas por sementes frutifica aos 4 anos, na região de origem, aos 8-10 anos e no Brasil, no Semi-Árido, aos 2 anos e meio”. Disponível em: <https://www.embrapa.br/busca-de-publicacoes/-/publicacao/132715/instrucoes-para-a-producao-de-mudas-e-plantio-da-tamareira>. Acesso em: 05/02/2020.

<sup>3</sup> Sobre este documento: “Sua finalidade é orientar, de forma clara e objetiva, os itens que não podem faltar no processo de ensino-aprendizagem, em cada disciplina, ano de escolaridade e bimestre. Com isso, pode-se garantir uma essência básica comum a todos e que esteja alinhada com as atuais necessidades de ensino, identificadas não apenas nas legislações vigentes, Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais, mas também nas matrizes de referência dos principais exames nacionais e estaduais. Consideram-se também as compreensões e tendências atuais das teorias científicas de cada área de conhecimento e da Educação e, principalmente, as condições e necessidades reais encontradas pelos professores (as) no exercício diário de suas funções”. O Currículo Mínimo não se encontra mais disponível no site da Seeduc RJ, no entanto, é possível encontrá-lo em outros sites, tal como: <https://cedcrj.files.wordpress.com/2018/03/filosofia.pdf>. Acesso em: 14/07/2020.

<sup>4</sup> Linha do tempo é um recurso de ordenação cronológica de acontecimentos; a periodização é outro procedimento associado a dividir o tempo em períodos a partir da eleição de inícios e fins, indicados em datas e acontecimentos factuais e processuais. No mais das vezes uma periodização parte de uma cronologia ou de uma linha do tempo. A esse respeito, ver: Márcia de Almeida Gonçalves. “Periodização”. In: FERREIRA, Marieta e Moraes; OLIVEIRA, Maria Dias de. *Dicionário de ensino de história*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019, p. 185-190.

<sup>5</sup> No caso dessa restrição, é importante dizer que alguns/algumas estudantes apresentaram linhas do tempo pessoal elegendo apenas os aniversários como marcos relevantes, o que, do meu ponto de vista, indica apenas o movimento de cumprir a tarefa para obter a nota, sem empreender o exercício de perscrutar a própria história.

<sup>6</sup> KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação – Episódios de racismo cotidiano*. Tradução: Jess Oliveira. 1ª ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019, p. 223.

<sup>7</sup> Disponível em: <https://twitter.com/zackmagiezi/status/1233373329857404929>. Acesso em: 11/01/2021.

<sup>8</sup> HELDER, Herberto. *Ofício cantante*. Lisboa: Assírio & Alvim, 2009, p. 229.

<sup>9</sup> PRADO, Adélia. “Exausto”. In: *Bagagem*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1986, p. 35.

---

Artigo submetido em 21 de setembro de 2021. Aprovado em 13 de janeiro de 2022.