

História de vida e aprendizagem histórica

Life Story and History Knowledge

Eliane dos Santos Malheiros*

Marlene Rosa Cainelli**

RESUMO

O artigo aborda uma experiência didática realizada com alunos do Ensino Fundamental, cuja motivação inicial se deu a partir de uma caixa encontrada pela direção de uma escola, contendo trabalhos feitos por ex-alunos. Apresentamos esses trabalhos guardados aos alunos atuais, para observar como eles reagiriam ao terem contato com trabalhos escolares produzidos por outra geração de alunos, nos quais relatavam sobre as histórias de si. A pesquisa tem como objetivo o uso da história de vida como recurso para fomentar a aprendizagem histórica em alunos do Ensino Fundamental, tendo como aporte teórico os autores da Educação Histórica, como Barca (2011), Lee (2003) e Schmidt (2011). Destacamos, como resultado, a participação dos alunos durante todo o processo historiográfico, bem como a aprendizagem gerada a partir dessa ponte entre passado e presente.

Palavras-chave: História de vida; Aprendizagem histórica; Educação Histórica.

ABSTRACT

The article covers a didactic experience done with Elementary School students, which the initial motivation occurred because of a box found by the direction of a school, containing papers made by ex-students. We present these kept papers to the current students, in order to note how they would react when getting in touch with assignments made by other generations of students, in which they reported about their stories. The research aims to use the life history as a resource to foster historical learning in Elementary School students, having as theoretical contribution the authors of Historical Education, as Barca (2011), Lee (2003), Schmidt (2011). As a result, we highlight the participation of students throughout the historiographical process, as well as the learning generated from this bridge between past and present.

Keywords: Life story; Historical learning; History Education.

* Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, PR, Brasil. eliane.santos13@escola.pr.gov.br <<https://orcid.org/0000-0003-1366-7624>>

** Universidade Estadual de Londrina, (UEL), Londrina, PR, Brasil. cainelli@uel.br <<https://orcid.org/0000-0002-9709-3834>>

Este artigo integra uma atividade desenvolvida no ano de 2016 com alunos do 6º ano, do Ensino Fundamental II,¹ na cidade de Londrina/PR, em que nos propusemos analisar um estudo sobre o uso da história de vida enquanto suporte para aprendizagem histórica. As reflexões surgidas a partir do desenvolvimento deste trabalho nos levaram a pensar sobre as narrativas autobiográficas e o ensino da História.

Podemos observar que a temática história de vida é trabalhada nos diferentes níveis de ensino da Educação Básica no Brasil (Educação Infantil, Ensino Fundamental I, II e Médio), pois trata-se de um conteúdo tradicional abordado nos anos iniciais. Nas palavras de Montino (2008):

Desde o século XIX e até a metade do século XX, a escola, como se vê, desenvolveu um percurso que podemos colocar nos primeiros anos do século XX, quando uma série de pedagogos e pessoas ligadas à escola [...] colocaram em discussão a retórica da redação escolar, procurando colocar no centro dessa escrita a criança e o seu mundo. E isso explica que, para ter escritas autobiográficas e pessoais em um contexto educacional, em primeiro lugar, é necessário que se procure a criança que está por trás do aluno, que o deixe se exprimir por aquilo que é, por aquilo que ele tem a dizer [...]. (MONTINO, 2008, p. 126)

Compartilhamos da ideia apresentada, pois entendemos que ao trabalharmos a temática “história de vida/autobiografia”, abordamos muito além do estudante enquanto aluno, tendo em vista que a vida não se limita à escola, ela acontece em todos os demais espaços de convivência do indivíduo. Nos propusemos a desenvolver com nossos alunos do 6º ano, em 2016, uma atividade cuja temática era a “história de vida”, sendo esta fomentada, principalmente, devido a um fato peculiar.

O cenário onde desenvolvemos o trabalho começa em 2015, quando nos foi entregue uma caixa de papelão, utilizada em escritórios e secretarias para guardar arquivos. Nessa caixa, estavam cadernos pequenos de brochura, alguns de espiral, com suas folhas internas um tanto amareladas, devido ao longo período que ficaram guardadas, com manuscritos e narrativas de alunos de 1997, que abordavam sobre suas vidas, ou seja, a história de si, quando estavam na 5ª série (atualmente denominada 6º ano). Quem nos entregou a caixa foi a então diretora geral do Colégio. Esses trabalhos ficaram guardados durante 18 anos.²

Reconhecemos que se trata de um exercício complexo quando crianças narram a história de sua vida. Com aproximadamente 11 anos, ao escrever sua (auto)biografia, ela faz um compilado de informações coletivas mediado pela memória de outros, selecionando fatos marcantes que ela gostaria de registrar/compartilhar sobre sua vida, desde o nascimento até aquele momento que está vivendo.

A experiência do passado foi dinamizada no presente, ou seja, quando os alunos de 1997 escreveram sobre suas histórias de vida, não poderiam imaginar a repercussão que seus trabalhos teriam anos depois, o que engendrou novas possibilidades futuras (nas crianças dos 6º ano de 2016 que observavam os antigos colegas). Desse modo, o ensino de história a partir da atividade desenvolvida ganhou sentido e significado ao viabilizar a articulação entre saberes e ação. A História não se limita a estudar o passado, o que possibilitou aos alunos de 2016 a compreensão do vínculo entre presente, passado e futuro, de forma a oferecer orientação para a vida prática fundamentada historicamente.

No caso de autobiografias escritas por crianças ou adultos durante uma guerra, segundo Montino (2008), essas produções tornam-se possibilidades para superar/suportar a realidade que viveram ou estavam vivendo, sendo assim:

Escrever torna-se um modo de recompor a própria identidade, para exteriorizar angústias e temores, de tal modo que quanto mais a escrita prossegue, mais se cria um espaço para momentos também divertidos, e a lembrança assume tons mais coletivos. (MONTINO, 2008, p. 121)

Para definir o que caracteriza uma produção autobiográfica, nos reportamos a Montino (2008), o qual apresenta um leque de possibilidades para compor essa elaboração:

Desde o diário ou as memórias que narram a guerra, a carta que conta alguma coisa da própria experiência, a redação escolar que convida a falar de si, estamos diante de ocasiões que produzem escritas autobiográficas, nas quais o sujeito é quem descreve as coisas e os acontecimentos que lhe dizem respeito diretamente e que são parte de sua experiência de vida e da história. (MONTINO, 2008, p. 116-117)

O autor segue analisando a escrita autobiográfica feita por crianças, na fase escolar, e faz uma crítica sobre a forma como essa produção ocorre.

A criança é, primeiramente, obrigada a escrever. Ela deve compor um tema ou uma página de diário [...]. Tudo isso faz da escrita escolar um terreno particularmente difícil de revelar e analisar a autobiografia. Por outro lado, é verdade que não podemos deixar de ver os sinais de quem conta uma história de si, talvez se limitando a informações como a cor dos olhos, as roupas que veste ou as palavras que ouviu em casa sobre si, especialmente ditas pela mãe. (MONTINO, 2008, p. 117)

Ao nos depararmos com as afirmações feitas por Montino (2008), podemos inferir algumas reflexões. Quando o autor aponta quais as formas/possibilidades em que a produção autobiográfica pode ser desenvolvida, compartilhamos das mesmas afirmações quanto à diversidade destas maneiras. No caso específico investigado, a partir da atividade desenvolvida com os alunos do 6º ano em 2016, vale destacar que a produção autobiográfica foi realizada em um “livro”, confeccionado e escrito pelos alunos sob orientação docente.

A partir do momento que o autor faz uma análise sobre a produção autobiográfica escolar, apontando que esta pode ser vista como algo obrigatório, que o aluno a escreve para obter nota, e que acaba reproduzindo as falas maternas, numa composição que registra o que ele ouve falar sobre si, o que resultaria em algo “não autoral”. Nesse ponto, não descartamos que haja essa possibilidade; porém, verificamos que a autobiografia/história de vida, produzida no ambiente escolar, pode ser usada como suporte para aprendizagem histórica dos alunos do Ensino Fundamental, o que justifica o desenvolvimento deste trabalho, pois o que está em questão são os desdobramentos advindos dessas narrativas.

Os termos utilizados são diversos, desde história de vida (PINEAU; LE GRAND, 2012), autobiografia (DELORY-MOMBERGER, 2008; MONTINO, 2008), escrita de si (MONTINO, 2008), dentre tantas outras tendências, que não surgiram apenas recentemente, mas denotam um longo período histórico de influências, evidências e ressignificações. Ao observarmos o contexto histórico, apresentado por Pineau e Le Grand (2012), podemos compreender quais mudanças ocorridas no decorrer da história contribuíram para o desenvolvimento de termos que utilizamos atualmente, como “história de vida”, “autobiografia”, dentre outros. Os autores pontuam desde a antiguidade até

os tempos da contemporaneidade, no que se refere ao surgimento de termos, bem como de evidências históricas que justificaram esses novos termos.

Para compreendermos melhor sobre quando e como foram utilizados os termos *biografia* e *autobiografia*, os autores Pineau e Le Grand (2012) apresentam um contexto histórico, em que o termo *biografia* surge por volta do século V d. C.; porém, antes mesmo que esse termo aparecesse, as histórias de vida já eram escritas dez séculos antes, compreendendo as *bios* socráticas, conforme aparecem na cultura grega. Enquanto que o termo *autobiografia* aparece por volta do século XVIII, na Europa, especificamente na Alemanha e na Inglaterra, segundo apontam os autores. Para Delory-Momberger (2008, p. 40), no século XVIII, surge a narrativa de formação, para “contar *como um ser tornou-se o que ele é*”. Nas palavras da autora:

O princípio dinâmico da narrativa de formação deu origem, durante o século XVIII, a dois gêneros próximos, que se influenciaram mutuamente, mas que se distinguem entre si: por um lado, pela relação que mantêm com o “real” e a “ficção” e, por outro, pelo pacto de leitura que os une a seus leitores. O primeiro, a *autobiografia*, realiza-se por um narrador-autor como narrativa retrospectiva da própria vida na primeira pessoa; o segundo, o *romance de formação*, realiza-se na primeira ou terceira pessoa como narrativa retrospectiva da vida de um personagem de ficção. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 40)

Partindo desses apontamentos, podemos compreender que o termo “autobiografia”, que aparece no século XVIII, tem como essência a narrativa de formação. Porém, apesar de datar seu aparecimento desse período, não significa que essa forma de narrar a história de si não fosse feita anteriormente, conforme citam Pineau e Le Grand (2012), abordando que, no século II a. C., a autobiografia aparece na Roma Antiga, enquanto que a biografia surge no século I a. C.

Conforme apresentam Pineau e Le Grand (2012), um exemplo clássico que comprova sobre a escrita de si refere-se à obra *As confissões de Santo Agostinho*, de 400 d. C., que consiste na história de vida mais voltada para uma história de confissões, permeada por influências religiosas, em que constam o antes e o depois da conversão. No que tange ao aparecimento dos termos “história”, “crônicas” e “genealogia”, estes surgem em meados do século

XII, com características associadas à representação, registro do tempo e a ciência que estuda os ancestrais, respectivamente.

No século XIV, a concepção referente à palavra “história” passa por alterações, pois está associada à noção de “contar”, conforme afirmam Pineau e Le Grand (2012), o que corresponde aos diários que registram os acontecimentos do cotidiano, bem como o termo “memória”, com o intuito de perpetuar algum fato, e o termo “anais”, no século XV, veio para denominar o que acontecia durante o ano.

Os autores apontam que o Renascimento fomentou mudanças na concepção de mundo dos indivíduos:

O surgimento da imprensa em meados do século XV; a descoberta do Novo Mundo anos mais tarde (1492); revolta de Lutero (1517) e o Tratado sobre as revoluções dos mundos celestes, de Copérnico (1543), alteram completamente os quadros das referências herdadas e instituídas, que impunham os sentidos científicos, religiosos, políticos, culturais. (PINEAU; LE GRAND, 2012, p. 49)

Essas mudanças advindas do Renascimento contribuíram para desconstruir paradigmas, formular/reformular hipóteses, e romper com referenciais de uma sociedade estratificada. Logicamente, as mudanças foram/são processuais, alguns estereótipos ainda estão impregnados nas culturas, perpetuando, por exemplo, comportamentos religiosos de dominação da população, o que reflete na produção da escrita de si, pois esses princípios/valores sobressaem.

No século XVI, novas formas para transcrever a história de vida surgem, associadas aos grandes acontecimentos, bem como o registro das “memórias” por pessoas que se consideravam com determinada influência social, frente aos cargos que ocupavam. Na vida privada, “as boas famílias burguesas mantêm aquilo que se chama de ‘livro de razão’, livro de contas, mas também livro de registro dos fatos efêmeros” (PINEAU; LE GRAND, 2012, p. 50), ou seja, para essas famílias, havia uma necessidade de deixar registrado, tanto como uma estratégia de organização, como um legado de suas ações para posteridade. Entre os séculos XVII e XVIII, as escritas de si assumem um caráter religioso, desenvolvidas pelos reformados, inspirados por Lutero.

Na sequência, nos séculos XVIII e XIX, quando se consagra a disseminação do termo “autobiografia”, na Inglaterra e na Alemanha, entra em debate o questionamento se seria “um fenômeno radicalmente novo” (PINEAU; LE

GRAND, 2012, p. 52). Os autores advertem sobre a importância de não se influenciar pelos começos absolutos, lembrando as *bios* da cultura grega, que antes mesmo do termo definido como “autobiografia”, já faziam uso do escrever-se.

Portanto, a escrita da história de vida é algo atemporal, pois extrapola os limites pertinentes à história linear, e o fato de escrever (desde o desenvolvimento da escrita) sua própria história consiste em uma dessas possibilidades.

O termo *biografia* estaria relacionado ao fato de escrever sobre a vida de alguém, enquanto que a *autobiografia* remeteria à ação de escrever a própria história. Para Pineau e Le Grand (2012), os termos *relato de vida e história de vida* são mais recentes e estariam relacionados às definições não literárias.

Ao analisarmos a indagação “Há vida sem narrativa?” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 35), a autora apresenta algumas reflexões, citando Wilhelm Schapp (1992), quando este autor aborda sobre os níveis bio-lógico e o bio-gráfico que compõem ser humano, inclusive citando o livro de Gênesis sobre a criação do mundo, mais especificamente o sexto dia, quando ocorre a criação do homem. Segundo Delory-Momberger (2012), para Schapp (1992) o homem se constitui em um “ser enredado nas histórias”. Assim, se o homem é um ser enredado/contado nas histórias, logo, a narrativa torna-se imprescindível à vida.

Com cada história, surge aquele que nela está enredado ou surgem aqueles que nela estão enredados. A história faz as vezes do homem [...]. O acesso ao homem, ao ser humano, passa unicamente por histórias; mesmo o aparecimento corporal do homem é tão somente o surgimento de suas histórias; seu rosto, seu olhar contam, à sua maneira, histórias, e seu corpo só é corpo, para nós, enquanto conta histórias ou, o que dá no mesmo, enquanto camufla ou tenta camuflar histórias. (SCHAPP apud DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 38)

Assim, inferimos que o ser humano carrega consigo a capacidade de produzir as narrativas de si e de outrem, sejam essas narrativas: escritas, orais, ilustradas, representadas ou apenas mentais. Portanto, apresentamos a seguir, como essa produção humana é analisada pelo campo teórico da Educação Histórica, e os desdobramentos que fomentam uma aprendizagem histórica mais significativa.

EDUCAÇÃO HISTÓRICA E APRENDIZAGEM HISTÓRICA

Compreendemos que é necessário destacar estes dois conceitos, Educação Histórica e Aprendizagem Histórica, que fundamentaram teoricamente o desenvolvimento dessa atividade com os alunos, bem como sua contribuição para a pesquisa científica, gerando assim, outras possibilidades de análise.

A Educação Histórica representa um campo de investigação que iniciou, na década de 1970, na Inglaterra, a partir de estudos sobre a cognição histórica e a categorização de ideias históricas, que eram selecionadas pela padronização geral do pensamento por idades, conforme afirma Peter Lee (2003, p. 25), “a progressão das ideias é então possível em História, tornando-se uma transição de ideias menos poderosas para ideias mais poderosas.”

Na década de 1980/90, a Educação Histórica ampliou seu campo de atuação para outros países, como Portugal e Espanha, ao analisarem o pensamento histórico dos alunos, bem como os conceitos de segunda ordem: “como *explicação intencional, compreensão empática e evidência histórica*” (BARCA, 2011, p. 25). Na década de 1990, essa área de pesquisa e investigação chegou à América do Norte (Estados Unidos e Canadá).

No caso do Brasil, nos anos 2000, a Educação Histórica se desenvolveu com base na linha que teve início em Portugal, sobre as concepções abordadas por alunos e professores, levando em consideração as pesquisas e conceitos desenvolvidos por Jörn Rüsen.³

Nesse contexto em que se desenvolve a Educação Histórica, a aprendizagem histórica também é evidenciada como foco para análise, a partir da concepção de pesquisadores renomados, como Jörn Rüsen, Isabel Barca, Maria Auxiliadora Schmidt, Marlene Rosa Cainelli, dentre outros.

Segundo Rüsen (2012), a definição de aprendizagem:

“Aprendizagem” pode ser tematizada como um processo elementar e fundamental da prática de vida como “narrativa histórica”. Esta é uma das definições mais comuns do processo de aprendizagem. Por “aprender” entende-se usualmente um processo ou procedimento vital (não só) para os seres humanos, pelo qual são adquiridas disposições ou capacidades para agir, mediante uma elaboração da experiência não instintiva, mas intencional e produtiva. Aprender é a aquisição de competências, a partir da apropriação (interpretação) da própria experiência. Nos seres humanos, ela se caracteriza por sua capacidade única de

distanciar-se, objetivando seu meio ambiente, de refletir sobre si e de se objetivar ao longo da vida. (RÜSEN, 2012, p. 76)

Portanto, a narrativa histórica corrobora o processo de aprendizagem, dando sentido e significado à vida prática dos seres humanos. No que tange à necessidade de orientação temporal, os vestígios do passado geram fascínio por sua diversidade e possibilidades de análise.

Para compreendermos no que consiste a essência da aprendizagem histórica, analisamos os apontamentos feitos por Schmidt (2011):

Tomar o passado como ponto de partida da aprendizagem histórica pressupõe uma ida ao passado por meio dos vestígios que dele encontramos no presente, pois esses vestígios fornecem a ponte para adentrarmos ao passado nele mesmo. Esse processo pode lembrar o ritual simbólico que existia entre os gregos e romanos, baseado na crença de que construir pontes era uma atividade sagrada, porque significava unir destinos que os deuses haviam separado. (SCHMIDT, 2011, p. 83-84)

Partindo dessas afirmações, ao analisarmos as narrativas dos ex-alunos (1997), junto aos alunos no ano de 2016, fizemos essa “ponte” entre passado e presente. Destacamos que, no caso específico dessas fontes históricas, essa ligação temporal ocorreu entre pares, ou seja, alunos que estudaram na mesma instituição de ensino porém, com uma distância/separação temporal de 19 anos.

Ainda nas palavras da autora,

Com esse pressuposto, entende-se que a aprendizagem histórica necessita de uma estrada construída com mão dupla e essa construção requer um compromisso ético com o presente, a partir do qual quem ensina e quem aprende podem identificar um passado de interesse e com significados para os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem (SCHMIDT, 2011, p. 84)

Assim, com olhar voltado para essa estrada de mão dupla, abordaremos as narrativas de alunos transformadas em fontes históricas, cuja análise tem grande relevância para o campo do ensino de História, por sua contribuição.

NARRATIVAS DE ALUNOS: ESCRITAS DE SI,
QUANDO O LEITOR SE TORNA ESCRITOR

Segundo Pineau e Le Grand (2012): “Numa civilização atormentada pela aceleração das mutações do ‘progresso’, cresce a importância dessas transmissões intergeracionais simples” (PINEAU; LE GRAND, 2012, p. 28), podemos afirmar que situações incomuns como esta, em que duas gerações distintas de alunos (1997 vs 2016) que se “encontram” através dos trabalhos guardados de forma ocasional, são passíveis de estudos mais aprofundados, no que tange aos desdobramentos resultantes a partir do desenvolvimento dessa atividade.

Quando Pineau e Le Grand (2012) enfatizam a importância de transmissões intergeracionais, estão se referindo às questões mais amplas, no sentido das conexões familiares entre as gerações. No caso específico que estamos abordando, nosso objetivo principal consistiu em oportunizar essa transmissão intergeracional entre alunos (2016) e ex-alunos (1997), buscando analisar a aprendizagem histórica, a partir do uso de narrativas (auto)biográficas.

No momento em que trouxemos a caixa de papelão contendo os trabalhos dos ex-alunos para a sala de aula, contamos aos alunos atuais como aqueles trabalhos chegaram até nossas mãos, começamos a leitura daquelas produções de histórias de vida, feitas por outra geração de alunos, e observamos o desenvolvimento do que Delory-Momberger (2008) descreve:

Fazemos a experiência singular dessa relação com o espaço e com os signos partilhados da comunidade nas narrativas biográficas que os outros nos dirigem ou que buscamos por nós mesmos. É uma representação bastante corrente, assimilar-se a *compreensão* que temos da narrativa do outro a uma atitude de *empatia*, que postula nossa capacidade humana para partilhar os sentimentos, as emoções, os pensamentos de um outro ser humano. Ora, a compreensão que o ouvinte ou o leitor desenvolve da narrativa do outro não pode pretender coincidir com a construção da qual essa narrativa é, ao mesmo tempo, o produto e o lugar de produção [...] A compreensão que desenvolvo da narrativa de alguém inscreve-se num jogo de inter-relações que faz dessa narrativa não um objeto unânime e identicamente decodificável, mas algo que está *em jogo* entre alguém e mim, e entre mim e mim mesmo. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 159)

Assim, a partir dessas afirmações da autora, podemos inferir que a identificação que nossos alunos do 6º ano de 2016 tiveram, na medida em que fomos lendo as histórias de vida dos ex-alunos em sala de aula, podemos perceber, através de suas expressões faciais e verbais, que estes se identificavam com aquelas histórias narradas por alunos como eles, que viveram em um período diferente (1997), mas que tinham características semelhantes, ou seja, no que diz respeito à mesma idade aproximada (11 anos), estavam na mesma fase escolar (5ª série/6º ano), estudaram na mesma instituição de ensino (Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes), frequentavam os mesmos lugares, tendo em vista que moravam na mesma região da cidade de Londrina, enfim, foram resultado da empatia desenvolvida a partir da identidade percebida pela idade, pelas fotos.

Essas duas gerações, separadas por dezenove anos, compartilhavam muitas semelhanças, o que fomentou nos alunos atuais o desejo de conhecer pessoalmente aqueles ex-alunos, autores das narrativas. Além de perceberem uma identidade entre eles, os alunos também desenvolveram uma empatia por aqueles alunos do passado com que tanto tinham em comum.

Dessa forma, podemos vivenciar com nossos alunos aquilo que Delory-Momberger (2008) descreve no trecho citado acima, pois a partir do momento que as pessoas leem narrativas escritas por outras pessoas, essas pessoas-leitoras fazem sua interpretação, mesmo que não comunguem do mesmo momento daquela escrita, afinal as associações estabelecidas são fruto do universo interior de cada um.

Se fizéssemos uma associação, tomando como parâmetro os níveis do Modelo de Progressão em Empatia Histórica analisados por Peter Lee (2003), poderíamos situar as reações dos nossos alunos no nível 6, intitulado *Explicação em termos do que as pessoas naquele tempo pensavam: empatia histórica*, quando este apresenta:

Neste ponto crucial do desenvolvimento da sua compreensão histórica, muitos alunos compreendem que as pessoas no passado tinham as mesmas capacidades para pensar e sentir que nós, mas não viam o mundo como nós o vemos hoje. Há ideias e práticas no passado através das quais tentar encontrar sentido para situação (assumindo que as convicções no passado eram as mesmas que temos hoje) pode oferecer explicações pouco satisfatórias; é necessário reconstruir a cultura, o sistema de valores e até o senso comum, bem como as situações. Compreender

isto é um passo enorme, porque significa que podemos continuar a construir a História considerando as situações que de outra forma a poderiam paralisar. (LEE, 2003, p. 27)

Associar o comportamento deles às características descritas nesse nível não os coloca em um patamar superior, apenas constatamos que eles puderam enxergar os ex-alunos como pessoas com as mesmas capacidades de pensar e agir que eles, apenas tiveram a percepção de que aquelas fontes históricas pertenciam e foram produzidas por alunos do passado, que não eram superiores e nem inferiores, apenas viveram em um tempo diferente do seu.

Ao observarmos como se configura a produção de uma autobiografia, segundo analisa Montino (2008), faz-se necessário estarmos atentos se foi escrita por uma criança, pois esta dispõe de pouco tempo de vivências/experiências para compor o relato. Essa narrativa provavelmente estará permeada de influências externas (pais, escola), ou seja, orientada por adultos. Caso a narrativa autobiográfica tenha sido escrita por um adulto, o olhar do leitor/observador deve se atentar para quais fatos o autor selecionou para registrar. A diferença entre os relatos, conforme aponta Montino (2008), é a questão do tempo.

Em relação às narrativas autobiográficas analisadas, estas foram escritas por pré-adolescentes, com idades aproximadas de 11 anos, cujas experiências de vida são condizentes com o tempo que já viveram. Após a leitura das narrativas dos ex-alunos, propomos que os alunos do ano de 2016 também escrevessem suas histórias de vida. Portanto, o conteúdo das “histórias de vida” agrega resultados de uma prática atemporal, que extrapola os limites da sala de aula, a restrição por disciplinas escolares, a linearidade do tempo, enfim, aos poucos as histórias coletivas e dos “heróis” foram dando espaço para escritas individuais, produzidas por “pessoas comuns”.

A partir do momento que os alunos no ano de 2016 tiveram contato com as narrativas escritas pelos ex-alunos no ano de 1997 os desdobramentos resultantes desse fato repercutiram no sentido de que não poderíamos “parar por ali”, ou seja, eles também almejavam ir além.

- Queriam saber se produziram suas próprias narrativas;
- Pediram para convidarmos os ex-alunos (1997) para virem até o colégio, pois assim poderiam conhecer pessoalmente os autores daquelas histórias de vida;

- Perguntaram se também teriam seus trabalhos guardados no colégio por 19 anos.

Dentre tantas perguntas/motivações que sugeriram, essas foram as que mais nos chamaram atenção. Elas contribuíram para desenvolvermos a atividade com a história de vida, pois o interesse e a motivação não estavam restritos apenas a nós docentes da disciplina de História, como também era partilhada por nossos alunos.

O estudo que desenvolvemos com os alunos em 2016 consistiu em cinco etapas, que demonstram o processo historiográfico vivenciado:

1ª Etapa: Contato com as narrativas produzidas pelos alunos de 1997

Ao trazermos a caixa de papelão até a sala de aula, perguntamos aos alunos do 6º ano o que imaginavam que havia dentro da caixa. As respostas foram diversas, desde moedas antigas, brinquedos, a ossos de dinossauro. Após instigarmos a curiosidade dos mesmos, abrimos a caixa e grande foi a surpresa, e até a decepção, daqueles que esperavam que tivessem fósseis. Porém, nessa primeira etapa, articulamos o contato dos alunos dos 6ºs anos, em 2016, com as narrativas elaboradas pelos alunos da 5ª série, no ano de 1997, explicando a eles como tivemos acesso às narrativas produzidas pelos ex-alunos. Na medida em que lemos alguns dos cadernos, nossos alunos começaram a se identificar com os detalhes das descrições. Entregamos os trabalhos dos ex-alunos para que manusessem (com cuidado) e visualizassem de perto as características de cada um (grafia, as fotografias, a decoração da capa etc).

2ª Etapa: Fundamentação teórica: abordagem sobre os conceitos históricos

Para adensar nossa prática pedagógica, nessa segunda etapa foram trabalhados em sala de aula alguns conceitos históricos que fundamentam a compreensão sobre a História (ciência), tais como: História (ciência), tempo, historiografia, fontes históricas, memória e empatia histórica. Como nossos alunos estavam no 6º ano, constatamos que, até o 5º do Ensino Fundamental I (anos iniciais), o professor regente de sala de aula nem sempre possui graduação específica na área de História, portanto, esses conceitos inerentes à disciplina, na maioria das vezes, não são abordados, o que compromete o entendimento dos alunos. Portanto, trabalhamos esses conceitos históricos com nossos alunos do 6º ano, com intuito de apresentar os princípios fundamentais da disciplina.

3ª Etapa: Entrevista com pai/mãe e/ou responsável e escolha de um arquivo pessoal

Os alunos deveriam realizar com o pai, mãe e/ou responsável, uma entrevista, com perguntas pré-formuladas por nós em sala de aula, na intenção de fazer uma busca de informações sobre sua história de vida, quando ainda eram pequenos. Esse questionário/entrevista tinha por finalidade fazer um levantamento dos conhecimentos prévios, ancorados no método da Educação Histórica no que tange à sua história de vida, tanto através de informações coletadas com os pais e/ou responsáveis, quanto a partir de informações que o próprio aluno já tinha conhecimento. A respeito das ideias prévias, Ana Catarina Simão (2011), afirma:

Por conseguinte, recomenda-se aos profissionais do ensino da História: o levantamento de ideias prévias que permitam ao aluno apresentar o que já sabe (independente da origem desse saber) e que constitui o ponto de partida de construção do seu conhecimento histórico e da sua consciência histórica – após o diagnóstico, devem criar oportunidades de tarefas em sala de aula que permitam a progressão da compreensão histórica dos alunos [...]. (SIMÃO, 2011, p. 162)

Ao propormos levantamento das ideias prévias, utilizando as entrevistas como estratégia metodológica, incentivamos para que ocorresse um momento de diálogo entre as famílias, tendo em vista as inúmeras atribuições diárias, momentos de conversa e rememoração do passado, nem sempre desfrutados.

4ª Etapa: Produção da história de vida

Nessa 4ª etapa, os alunos registraram suas histórias de vida em folhas sulfite, bem como puderam anexar fotografias (reveladas ou impressas) aos registros. Na parte histórica do registro sobre a história de vida, orientamos os alunos das cinco turmas de 6º ano na elaboração de uma linha do tempo contendo os principais fatos que marcaram sua vida e, em seguida, narrariam esses fatos no decorrer do trabalho, anexando fotografias com informações sobre elas. Ao que versam Abud, Silva e Alves (2010), quando se referem ao uso de fotografia no ensino de História:

Fotografia confunde-se com memória, sobretudo com a familiar e a coletiva, na medida em que a imagem fornece visibilidade e “veracidade” ao passado, ainda

que o simples ato de um indivíduo rememorar seu passado por meio dos álbuns de família implique criar realidades, com elementos imaginativos e de interpretação que sempre sofrem alterações a cada visita às fotografias. (ABUD; SILVA; ALVES, 2010, p. 150)

Portanto, devemos estar cientes de que a fotografia consiste basicamente em um “recorte” feito através do olhar sob um ângulo que foi “congelado/eternizado”, em uma imagem. Esboça algo sobre o passado, porém, não representa *todo* o passado, mas *parte* desse passado.

5ª Etapa: Encontro intergeracional: alunos de 1997 com os alunos de 2016

Fizemos um levantamento dos contatos e endereços, acessando a documentação escolar destes, o que nos possibilitou contactarmos pelo menos 10 dos 21 ex-alunos. Após desenvolvermos o trabalho com os alunos de 2016 durante três meses, aproximadamente, no dia 02 de maio de 2016, no salão nobre do colégio, aproximadamente 123 alunos dos 6º anos aguardavam ansiosos na expectativa de conhecer os autores das histórias de vida que haviam ouvido. Quando os cinco alunos adentraram no salão nobre do colégio, foi um momento em que duas gerações se encontraram, após 19 anos de trabalhos produzidos sobre suas histórias de vida. Assim, o objeto da pesquisa (narrativas dos ex-alunos) personificou e humanizou ainda mais nosso estudo.

Apresentaremos alguns trechos das narrativas escritas pelos ex-alunos (1997), bem como trechos escritos pelos nossos alunos (2016), não com a intenção de compará-los, ou avaliar como estão compostas as escritas, se uma é superior/inferior à outra, mas sim, para analisar que mesmo com a distância temporal, que separa essas duas gerações por 19 anos, a essência de cada um expressa a sua característica própria. Destacamos que os nomes atribuídos são fictícios, para preservarmos a identidade de cada aluno.

A metodologia utilizada em nossa análise se pauta na pesquisa qualitativa, por seu caráter fundamentalmente interpretativo, sobre os dados obtidos e analisados a partir das narrativas das histórias de vida produzidas por ex-alunos no ano de 1997, que desencadeou a prática de uma atividade pedagógica com nossos alunos, no ano de 2016. Portanto, na busca por definirmos nosso referencial teórico, em relação à pesquisa qualitativa, utilizamos a Teoria Fun-

damentada (*Grounded Theory*), nos reportamos a Charmaz (2009), Franco (2008), Strauss e Corbin (2008).

Os dados da pesquisa apresentam relevantes informações, das quais citaremos algumas mais proeminentes: foram analisadas 21 narrativas dos alunos de 1997, escritas por 8 meninas e 13 meninos; os alunos do ano de 2016 produziram 123 trabalhos, porém, tivemos a autorização assinada (Termo de Assentimento Informado Livre e Esclarecido) pelos responsáveis de 65, sendo 35 alunas e 30 alunos.

Quadro 1 – Trechos das narrativas

Nascimento/Desenvolvimento:

“[...] engatinhei aos nove meses e falei minha primeira palavra que foi papai. Era um bebê muito esperto e gostava muito de brincar[...] Quando completei um ano, comecei a andar[...] Aos dois anos eu já falava de tudo, brincava sozinho, mas era muito peralta” (THIAGO, 1997).

“Em 2005 eu nasci, minha mãe ficou feliz e todos queriam ser meus pais. Meu pai não quis me assumir, mas sou muito feliz com meu padrasto e minha mãe. Várias pessoas ajudaram minha mãe a cuidar de mim como minha tia e seu filho. Eu agradeço muito a eles, pois são pessoas incríveis. Eu acho que o coração deles é gigante” (ARTHUR, 2016).

Aniversário:

“No meu aniversário de 2 anos meu pai bebeu tanto que desta vez ele ficou bêbado [...] Nos 5 anos minha mãe não fez festa porque ela não tinha muito dinheiro [...] Nos meus 6 anos a minha mãe fez festa. Neste aniversário meu tio já chegou bêbado na festa, deu um tiro no chão e assistou todo mundo” (CAROLINE, 1997).

“Foi meu melhor aniversário. Fiz 3 anos quando meu pai ainda estava vivo” (MARCELINO, 2016).

Fonte: Dados da pesquisa.

Nos trechos citados, podemos observar que tanto o nascimento quanto o desenvolvimento cognitivo (andar, falar etc.), assim como a data do aniversário, são assuntos pertinentes a todas as escritas de si, ou pelo menos a maior parte delas. É como se a vida, o mundo, só passasse a existir a partir do momento que ele (aluno) nasce. Podemos verificar nas escritas de si, tanto dos

nossos alunos (2016), como dos ex-alunos (1997), que estas têm, como marco inicial, a data de nascimento.

A forma com que as narrativas/histórias de vida/escritas de si foram produzidas seguem formatos distintos, ou seja, enquanto as produções dos ex-alunos no ano de 1997 eram compostas por um texto dissertativo, descritivo,⁴ no ano de 2016 os alunos situaram suas histórias em uma linha do tempo, selecionando os fatos que compuseram a mesma, bem como o anexo de fotografias, que estava presente tanto nos trabalhos de 1997, quanto em 2016. Assim, no caso dos alunos de 1997, a forma com que escreveram suas histórias de vida consiste em uma produção textual mais detalhada, o que não se percebe nos alunos em 2016, pois relataram de forma mais sucinta, direta, deixando as interpretações serem complementadas através das fotografias inseridas. Podemos analisar que os trabalhos dos alunos de 2016 apresentam um número maior de fotografias, em relação aos trabalhos dos alunos de 1997.

Esses relatos da primeira infância geralmente são narrados pelos adultos às crianças, que se apropriam dos mesmos e os transcrevem, tendo em vista que eram muito pequenos para se lembrarem de detalhes. A criança, quando produz a narrativa escrita em primeira pessoa sobre sua história de vida, se apropria do relato da mãe ou do pai, se colocando enquanto testemunha dos fatos que ocorreram em sua vida, mesmo quando era bem pequena.

A memória que esses alunos apresentam da escola consiste em algo bastante marcante, o que aparece com veemência na maior parte das narrativas dessas duas gerações de alunos. A escola corresponde ao local que frequentaram/frequentam, cujas lembranças têm cor, som, gosto e registros escritos.

A fase escolar corresponde a um período muito representativo da vida do ser humano, afinal, passamos uma grande parte do nosso tempo no ambiente escolar. Portanto, as narrativas correspondentes às duas gerações estão permeadas de relatos significativos sobre a escola.

Quadro 2 – Trechos das narrativas

Memória Escolar

“Eu sempre gostei muito da diretora e das professoras que davam aula pra mim, e senti muita falta de tudo quando mudei de colégio, pois tudo é muito diferente e demorei a me adaptar, tive muita dificuldade, mas agora estou conseguindo superar tudo. Não estou com boas notas, o que deixou os meus pais tristes e me deixou de castigo por 2 meses” (LOURENÇO, 1997).

“2009 comecei a estudar na escola Dom bosco em Curitiba onde eu morava mas agora eu moro em Londrina [...] Agora em 2016 entrei na escola Nossa Senhora de Lurdes no 6 E aconteceram muitas coisas esses dias passou um bimestre muito baixo e nesse ano conheci novos amigos muitos legais. Eu amo muito essa escola!! Minhas professoras são minhas divas” (JOÃO, 2016).

Fonte: Dados da pesquisa.

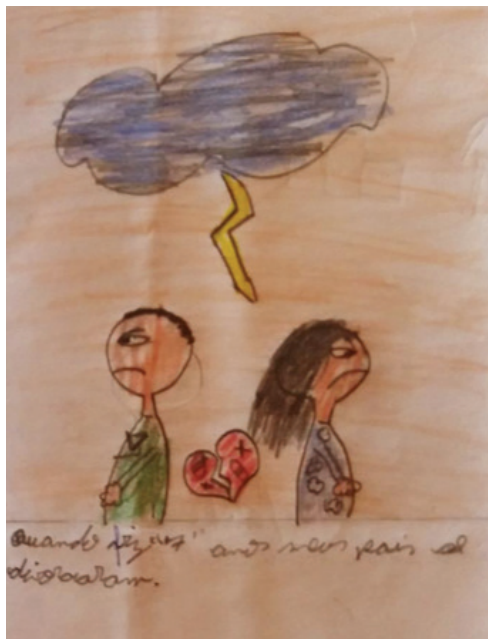
Destacamos que os momentos tristes presentes nas histórias de vida são citados apenas de forma rápida, como falecimento de entes queridos, separação dos pais, dentre outros, o que nos leva à dedução de que essas questões não deveriam ser guardadas enquanto registro e que as histórias de vida reforçam a ideia de só guardarmos momentos felizes.

A Imagem 1, a seguir, esboça uma ilustração que um dos alunos fez em sua narrativa, sobre a separação dos pais.

Essa ilustração expressa os conflitos ocorridos entre os pais, demonstrados no desenho por vários detalhes, como a nuvem com um raio (o mau tempo, a tempestade), o coração partido, as fisionomias faciais iradas, a postura dos pais de costas, com os braços para baixo, demonstrando que desistiram de lutar e que chegaram a essa decisão (separação). Como não é comum em nossa cultura fotografar momentos tristes, pois não queremos registrá-los e muito menos lembrá-los, mas sim esquecê-los, então esse aluno fez uma representação desse momento na vida dos pais que repercutiu em sua vida.

Um dos assuntos presentes nas narrativas que nos chamou bastante atenção, refere-se às expectativas para o futuro; porém, podemos observar que estas são apresentadas de formas diferentes entre as duas gerações, ou seja, enquanto os alunos do ano de 1997 idealizavam constituir família, ser cidadãos, tendo esperança em um futuro melhor, os alunos no ano de 2016, apresentam suas expectativas associadas à profissão, passar de ano, o que nos leva a inferirmos que demonstram um certo presentismo.

Imagem 1 – Desenho feito pelo aluno



Fonte: Ilustração feita por “BRUNO”, 6º ano (2016).

A partir dos trechos citados no quadro sobre as expectativas, podemos inferir que os alunos de 1997 demonstram em suas escritas que estão mais focados na vida familiar, a forma como irão constituir suas famílias no futuro etc. As narrativas dos alunos de 2016 demonstram que há uma preocupação em relação à profissão que irão exercer futuramente, bem como sobre o bem-estar de suas famílias atuais (pai, mãe).

Quadro 3 – Trechos das narrativas

Expectativas para o futuro:

“Para o Futuro desejo casar, ter 3 filhos, trabalhar, ter um marido que não beba, que não fume, não me agride e que goste de mim. Quero ter uma casa linda” (CATARINA, 1997).

“Por enquanto eu não estou pensando no futuro, eu acho que sou muito pequeno para pensar nisso, só sei que eu vou estudar para quando eu crescer ser um verdadeiro cidadão” (ANDRÉ, 1997).

“Hoje tenho 10 anos de idade, sou uma criança miúda, mas saudável graças a Deus sou um pouco temperamental, às vezes nervosa, até brava, mas muito sensível e carinhosa, sou muito feliz. Sonho com um futuro melhor, cheio de paz e muita alegria. Sonho com um futuro em que não haja crianças nas ruas, abandonadas, desnutridas, marginalizadas. Sonho com um futuro de jovens felizes liderando na política no meio social, sem vícios de drogas, bebida, cigarros e pornografia. Desejo estudar bastante para no futuro ajudar meus filhos” (DORA, 1997).

“Meu sonho é ser biólogo marinho, com 5 a 7 anos eu queria ser bombeiro, mas hoje e sei o que quero ser de verdade, eu quero ser biólogo marinho, pois eu gosto muito de animais marinhos e água também” (BRUNO, 2016).

“Quando eu crescer, quero ser veterinária, porque adoro animais e eu quero ter uma chácara. Minha família foi o melhor presente que Deus me deu” (NATHALIA, 2016).

Fonte: Dados da pesquisa.

Portanto, a história de vida, enquanto metodologia no ensino de História, possibilita ao professor fomentar o desenvolvimento da aprendizagem histórica, do pensamento histórico de seus alunos, bem como permite conhecer um pouco sobre a história destes, o que contribui para um melhor entendimento sobre o público com o qual o professor está trabalhando no decorrer do ano letivo.

A partir do uso dessa metodologia, os alunos puderam observar na “prática” o processo historiográfico, em que as produções humanas não se restringem a um determinado período, mas podem romper o tempo, extrapolando e gerando inúmeras possibilidades de estudo, análise e interpretação, pois há diversidade/pluralidade na existência humana.

CONCLUSÃO

O estudo desenvolvido com os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II, no ano de 2016, sobre a temática “história de vida”, nos proporcionou diversas reflexões. O presente texto trouxe a abordagem de como essas histórias de vida, produzidas por alunos em dois momentos distintos, configuraram um cenário bastante propício para o desenvolvimento do pensamento histórico, para uma metodologia do ensino de história que pense como desenvolver a empatia histórica.

A aprendizagem histórica, através do uso das histórias de vida como suporte, bem como ponte entre passado e presente, permeou todo o desenvolvimento da atividade, justificando sua realização. O quanto cada aluno se apropriou e manifestou essa aprendizagem histórica está vinculado à forma como este se percebe enquanto sujeito histórico, produtor de seu conhecimento. O uso da história de vida teve como intuito alavancar e potencializar a aprendizagem histórica dos alunos.

Muitas foram as dificuldades encontradas ao longo desses três meses de trabalho (fevereiro a maio), algumas relacionadas ao acesso à localização dos endereços dos ex-alunos, outras dificuldades em relação à diversidade formativa entre as turmas do 6º ano, pois lecionávamos para cinco turmas.

Posteriormente ao evento, em uma roda da conversa com cada turma, solicitamos para que destacassem aspectos positivos e negativos do trabalho desenvolvido. Entre as avaliações feitas sob a ótica dos alunos, algumas nos chamaram atenção, sendo que um aluno observou que poderíamos ter lido trechos dos trabalhos dos ex-alunos antes de entregá-los a seus respectivos autores, para que os atuais alunos identificassem o mesmo. Outro aluno aponta que a parte mais interessante foi quando os ex-alunos adentraram no salão. Esse contato com os autores das histórias de vida que leram, bem como os depoimentos dados por esses ex-alunos e a professora que se emocionou e chorou, foram acontecimentos que mais lhe chamaram atenção.

A partir da avaliação que nossos alunos fizeram, a respeito de toda atividade desenvolvida no decorrer do período (fevereiro a maio de 2016), nós pudemos perceber o quanto haviam aprendido, já que suas falas expressavam uma maturidade em relação ao seu olhar histórico, aquilo que de fato representava a História enquanto ciência.

Nos reportamos ao campo investigativo da Educação Histórica, pois este analisa as situações que ocorrem no processo de ensino e aprendizagem, o que fundamenta a parte teórica da nossa pesquisa, através das leituras e análises dos autores que abordam essa área de investigação. Dessa forma, utilizamos os referenciais teóricos, BARCA (2011), LEE (2003), SCHMIDT (2011). para dar sentido e significado à nossa prática pedagógica, a partir de um olhar científico, à intuição humana.

Para haver sucesso na sala de aula é preciso que as crianças saibam que tudo que estão a estudar já foi estudado por alguém. A partir do momento em que falamos do que pode ou não ser testemunhado, as crianças fazem avanços na compreensão de ‘evidência’, compreendem que os historiadores não copiam os testemunhos pois eles fazem inferências. A História não para nos testemunhos. (LEE, 2001, p. 15)

Destacamos que a importância do desenvolvimento dessa atividade para o ensino de História, a partir da utilização das narrativas dos ex-alunos, contribuiu para que os alunos se sentissem inseridos no processo historiográfico vivenciado.

Porém, sabemos que os recursos pedagógicos que os professores de História têm, ou deveriam ter para trabalhar os conteúdos, nem sempre estão disponíveis para uso, o que compromete sua prática pedagógica. Ressaltamos que o acesso que tivemos a essas fontes (narrativas dos ex-alunos), objeto de nossa pesquisa, desencadeou a obtenção desses resultados.

Reconhecemos que houve muitas falhas, e que se fôssemos refazer todo o processo novamente, na tentativa de corrigir alguns erros, possivelmente cometeríamos outros. Infelizmente, os trechos dos trabalhos dos alunos de 1997 não foram lidos no momento da entrega, pois estávamos em um salão com o total de aproximadamente 135 pessoas, e nossa intenção não era realizar um evento cansativo, pelo fato de que a leitura faria a entrega dos trabalhos se estender no tempo. Mas, realmente, faltou uma identificação mais detalhada.

Os trabalhos produzidos por nossos alunos dos 6º anos foram expostos no evento, porém, não foram lidos pelos ex-alunos, tendo em vista que estamos nos referindo a 123 trabalhos em que esses alunos contavam sobre suas histórias de vida.

Quando um aluno na roda da conversa cita que “até a professora cho-

rou”, ele reconhece a empatia existente nessa atitude, pelo fato de perceber que a docente se sentiu em responsabilidade com o outro, e essa responsabilidade é que nos liga a essas pessoas.

O contato com a caixa que guardava os trabalhos dos ex-alunos gerou nos alunos o desejo de escreverem suas próprias histórias, com laços de pertencimento muito mais profundos com aquele colégio que ligou essas duas gerações (1997 e 2016), e pelo fato de terem sido alunos do mesmo colégio.

Destacamos, como resultado, a ativa participação dos alunos, que se envolveram durante todo o processo historiográfico vivenciado, bem como a aprendizagem gerada a partir dessa “ponte” entre passado e presente, repercutindo na vida prática destes. Atualmente, muitos alunos que eram do 6º ano em 2016 ainda estão estudando no colégio, cursando a terceira série do Ensino Médio, e, quando nos encontramos pelos corredores e pátio da instituição, relembram essa experiência vivenciada, e afirmam o quanto foi marcante.

Concluimos que o objetivo que traçamos, de trazer a caixa com os trabalhos dos ex-alunos, contendo as escritas de si, até a sala de aula, para instigá-los e observarmos os desdobramentos desencadeados a partir dessa ação, foi além das nossas expectativas, quando pudemos oportunizar o encontro pessoal, entre essas duas gerações, quando os leitores se tornaram também autores das histórias de si.

REFERÊNCIAS

- ABUD, Kátia Maria; SILVA, André Chaves de Melo; ALVES, Ronaldo Cardoso. *Ensino de História*. São Paulo: Cengage Learning, 2010. v. 1.
- BARCA, Isabel. O papel da Educação Histórica no desenvolvimento social. In: CAINELLI, Marlene, SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. *Educação histórica: teoria e pesquisa*. Ijuí: Unijuí, 2011.
- CHARMAZ, Kathy. *A construção da teoria fundamentada: guia prático para análise qualitativa*. Tradução de Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. *Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto*. Tradução de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Luis Passeggi. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. *A condição biográfica: ensaios sobre a narrativa*

- de si na modernidade avançada. Tradução: Carlos Galvão Braga, Maria da Conceição Passeggi, Nelson Patriota. Natal, RN: EDUFRRN, 2012.
- FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. *Análise de conteúdo*. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2008.
- LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em história. In: BARCA, I. (Org.) *Perspectivas em educação histórica*. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2001, p.13-27.
- LEE, Peter. “Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé”: compreensão das pessoas do passado. In: *Actas das Segundas Jornadas de Educação Histórica*. Braga: Universidade do Minho, 2003, p. 19-36.
- MALHEIROS, Eliane dos Santos. *Histórias de vida e o aprendizado histórico no Ensino Fundamental: o desenvolvimento da empatia histórica a partir de uma atividade entre duas gerações de alunos do Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes – Londrina-PR / Eliane dos Santos Malheiros*. – Londrina, 2018. 157 f. : il. Orientador: Marlene Rosa Cainelli. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.
- MONTINO, Davide. As crianças e a escrita de si. Ocasões, limites e ambiguidades da autobiografia infantil na contemporaneidade. Tradução de Anderson Spavier Alves. In: PASSEGGI, Maria da Conceição. (Org.). *Tendências da pesquisa (auto) biográfica*. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008.
- PINEAU, Gaston; LE GRAND, Jean-Louis. *As histórias de vida*. Tradução de Carlos Eduardo Galvão Braga e Maria da Conceição Passeggi. Natal: EDUFRRN, 2012.
- RÜSEN, Jörn. *Teoria da história: uma teoria da história como ciência*. Tradução de Estevão C. de Rezende Martins. Curitiba: Editora UFPR, 2015.
- RÜSEN, J. *Aprendizagem histórica*. Fundamentos e paradigmas. (Com a contribuição de Ingetraud Rüsen). Curitiba: W&A Editores, 2012.
- SIMÃO, Ana Catarina Gomes Lages Ladeira. A importância da evidência histórica na construção do conhecimento histórico. In: CAINELLI, Marlene, SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. *Educação histórica: teoria e pesquisa*. Ijuí: Unijuí, 2011.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. O significado do passado na aprendizagem e na formação da consciência histórica de jovens alunos. In: CAINELLI, Marlene, SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *Educação histórica: teoria e pesquisa*. Ijuí: Unijuí, 2011.
- STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. *Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada*. Tradução de Luciane de Oliveira Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

NOTAS

¹ Compõe a dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (UEL), intitulada: “Histórias de vida e o aprendizado histórico no Ensino Fundamental: o desenvolvimento da empatia histórica a partir de uma atividade entre duas gerações de alunos do Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes – Londrina-PR”.

² A diretora geral, quando assumiu a direção no ano de 2006, fez um levantamento dos arquivos existentes no colégio. Ao acaso, encontrou um caixa de papelão, guardada em um armário na secretaria, com os cadernos dos ex-alunos de 1997.

³ Jörn Rüsen, historiador e filósofo alemão, é professor emérito da Universidade de Witten/Herdecke (Alemanha) [...] é um dos mais importantes acadêmicos em atuação no campo da teoria e história do pensamento histórico, bem como no da didática da história (RÜSEN, 2015, p. 11).

⁴ O trabalho com histórias de vida, desenvolvido com os alunos em 1997, foi orientado por uma professora da disciplina de Português (nomenclatura anterior).

Artigo submetido em 13 de março de 2022.

Aprovado em 24 de novembro de 2023.

