

"E assim como você, as crianças do século XXI também sonham com um futuro melhor": ideias históricas dos estudantes em relação à participação de crianças e adolescentes como sujeitos históricos

Vanessa Marques de Oliveira¹

Resumo: O presente artigo tem como objetivo apresentar as ideias históricas de estudantes do Ensino Médio em relação à participação de crianças e jovens como sujeitos históricos. A escola e o ensino de História se organizam a partir de uma estrutura adultocêntrica, em que as narrativas histórico-escolares são centradas na figura do adulto. Desta forma, através de atividades de uma escrita de si, por meio de cartas, foi investigada a capacidade dos estudantes em exercer a empatia histórica a respeito dos valores, pensamentos e ações das crianças do passado. Além disso, analisou-se em que medida os estudantes refletiram acerca do significado de ser criança e/ou adolescente e sobre os elementos próprios dessas experiências. A partir da observação e regência como parte obrigatória da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado II e III, no decorrer do ano de 2023, percebeu-se, através das narrativas histórico-escolares, a invisibilização das crianças e adolescentes como participantes e protagonistas dos processos históricos.

Palavras-chave: Adultocentrismo, Ensino de História, Infâncias, Adolescências.

¹ Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade do Estado de Santa Catarina - PPGH-UDESC. E-mail: vanessa.20001@outlook.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1204-1569>

"E assim como você, as crianças do século XXI também sonham com um futuro melhor": ideias históricas dos estudantes em relação à participação de crianças e adolescentes como sujeitos históricos

OLIVEIRA, V. M.

"Y al igual que tú, los niños del siglo XXI también sueñan con un futuro mejor": ideas históricas de los estudiantes en relación con la participación de niños y adolescentes como sujetos históricos.

Resumen: El presente artículo tiene como objetivo presentar las ideas históricas de estudiantes de la Escuela Secundaria en relación con la participación de niños y jóvenes como sujetos históricos. La escuela y la enseñanza de Historia se organizan a partir de una estructura adultocéntrica, en la que las narrativas histórico-escolares están centradas en la figura del adulto. De esta manera, a través de actividades de escrita de cartas, se investigó la capacidad de los estudiantes para ejercer la empatía histórica respecto a los valores, pensamientos y acciones de los niños del pasado. Además, se analizó en qué medida los estudiantes reflexionaron sobre el significado de ser niño y/o adolescente y sobre los elementos propios de esas experiencias. A partir de la observación y la enseñanza como parte obligatoria de la asignatura de Práctica Curricular Supervisada II y III, a lo largo del año 2023, se percibió, a través de las narrativas histórico-escolares, la invisibilización de los niños y adolescentes como participantes y protagonistas de los procesos históricos.

Palabras clave: Adultocentrismo, Enseñanza de Historia, Infancias, Adolescencias.

Introdução

[...] tudo em mim é a tendência para ser a seguir outra coisa; uma impaciência da alma consigo mesma, como com uma criança inoportuna; um desassossego sempre crescente e sempre igual. Tudo me interessa e nada me prende. Atendo a tudo sonhando sempre!

Professores e historiadores são figuras que possuem essa tendência da inquietude, ou melhor dizendo, do desassossego descrito acima por Fernando Pessoa. E é a partir de um desassossego particular, durante a experiência de observação escolar com parte obrigatória da disciplina de Estágio Supervisionado Curricular II e III do curso de licenciatura em História cursado na Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, que surge essa investigação.

Essa história se inicia durante o primeiro semestre de 2023^{II}, em que fiz os primeiros contatos com a *Turma 100*^{III} do 1º Ano do Novo Ensino Médio, do período matutino, da *Escola Estadual Básica Padre Anchieta*, com a orientação da Professora Cristiani Bereta da Silva e supervisão do professor Hudson Neves, que ministra a disciplina de História na turma. A *Turma 100* foi então o espaço de experimentação de um novo processo que se iniciava com a finalização da graduação, marcando minha transição da posição de estudante para professora de História.

A escola Padre Anchieta, da rede estadual de Santa Catarina, está localizada no bairro Agrônômica, na cidade de Florianópolis. Contempla estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio, é uma das instituições mais antigas da região. Foi fundada como um grupo escolar pertencente à Igreja São Luiz e, com o passar do tempo, tornou-se uma escola pertencente à rede estadual do estado. Atende, em sua maioria, moradores que habitam as comunidades do Maciço do Morro da Cruz, mas também recebe

estudantes das comunidades de bairros próximos e distantes, como do norte da ilha. A comunidade escolar compreende pessoas dentre estudantes e trabalhadores de diferentes camadas sociais e diferentes grupos étnico-raciais, contando assim com uma grande diversidade cultural.

É importante ressaltar também a experiência de presenciar a implementação da nova estrutura do Ensino Médio. O Novo Ensino Médio instituído pela Lei nº 13.415/2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A alteração da legislação impactou de forma significativa o cotidiano dos estudantes. Uma das suas principais mudanças foi a ampliação da carga horária de 800 para 1000 horas.

A escola Padre Anchieta não conseguiu atender aos requisitos para o contraturno devido ao número de salas insuficientes para abrigar todos os estudantes do matutino no horário vespertino ou noturno. Também é importante ressaltar que a escola e a comunidade escolar estão voltadas para a preocupação com as altas taxas de evasão escolar e repetência dos estudantes. Muitos deles trabalham para contribuir com o sustento da casa, e, portanto, não conseguem cumprir o horário do contraturno ou até o próprio horário matutino. O que, de certa forma, acaba também prejudicando o desempenho escolar. Logo, como forma de "solucionar" o problema, o horário do turno matutino foi ampliado, e os estudantes do Novo Ensino Médio passaram de 5 períodos para 7 períodos: o horário que iniciava às 7:45 horas da manhã e terminava às 11:45, passou a ter início às 07:30 horas e término às 13:00 da tarde. Essa mudança na carga horária infelizmente teve um grande impacto dentro da sala de aula. Durante as observações e até mesmo no período de regência, percebeu-se o cansaço dos estudantes e grande quantidade de faltas.

Por conseguinte, no período de observação do cotidiano escolar da *Turma 100*, vários questionamentos vieram à tona para a construção do projeto de ensino

e pesquisa. Principalmente após a aplicação de um questionário formal que a dupla^{IV} elaborou para conhecer um pouco mais dos estudantes e sondar seus conhecimentos prévios. Percebemos que algumas estratégias provocam os estudantes e os instigam a participarem das aulas, a exemplo de exibir recursos audiovisuais que dialoguem com suas realidades e da proposição de dinâmicas provocativas, como jogos e aulas expositivas que contassem com a participação ativa dos estudantes.

O projeto, pensado ao final do período de observação do primeiro semestre de 2023, teve como principal objetivo levar a história e cultura afro-brasileira, pensada a partir das leis Lei nº 10.639 e 11.645/08. Uma temática fundamental, para o contexto educacional, através de uma abordagem metodológica que tinha por objetivo impulsionar os estudantes a refletirem o quanto do passado ainda persiste no presente, e como esse presente se estrutura a partir do passado. Essa noção, que problematiza o tempo histórico como linear e do progresso e identifica os passados no presente, foi discutida por Berber Bevernage^V. Para o historiador, vivemos na contemporaneidade, não em um presente descolado ou distante do passado, mas sim em passados que não passam, os quais ora persistem e ora também assombram no presente. Dessa forma, problematizando essa relação entre presente e passado, objetivei que a abordagem dentro da sala de aula apresentasse e conseguisse fazer com que os alunos identificassem e refletissem que a sociedade brasileira atualmente se constitui também por permanências, o que indica uma diversidade cultural, social e étnica como parte dos seus processos históricos.

Dentro da temática Afro-brasileira, busquei refletir sobre estratégias de pensar a História da Infância dentro de um contexto escolar. Devo aqui situar os lugares por quais transitava neste período para que seja possível entender meu interesse sobre a temática. Nesta época, estava inserida como bolsista de

Iniciação Científica (PIBIC/CNPq) em um projeto de pesquisa acerca da História das Infâncias e Juventudes, como também, participava das diferentes atividades que ocorriam no *Laboratório de Relações de Gênero e Família (LabGeF) da UDESC*. Deste modo, diante das discussões sobre a infância e seu lugar na História, ao entrar no território escolar, deparei-me com uma estrutura adultocêntrica. Por adultocêntrico, considero a definição de Emanuel Bernardo Tenório Cavalcante^{vi}, de uma estrutura historicamente construída, que coloca as crianças e adolescentes em posição de menoridade, como também, os invisibiliza como sujeitos históricos, devido a diferença geracional.

Os conteúdos pouco dialogam com os costumes e hábitos dos adolescentes, como também, a estrutura escolar os hierarquiza colocando-os de forma subalterna em relação aos adultos que circulam por esse espaço. Logo, esse movimento me trouxe um certo incômodo, e ao mesmo tempo me conduziu a construir uma regência que despertasse a capacidade crítica para essas questões. Então foi lançado o desafio de pensar um Ensino de História que contemple as crianças e adolescentes e suas pluralidades nesse contexto educacional, em que os estudantes se encontram cansados e sem interesse nos conteúdos de história.

Assim, intrigada diante das respostas pouco reveladoras no questionário inicial, do comportamento agitado e impaciente da turma entre si e com os professores, senti a necessidade durante o período de regência, em construir atividades diferentes das quais os estudantes estavam acostumados, para conseguir entender melhor tanto eles quanto seus contextos.

Portanto, para pensar e investigar a questão da estrutura adultocêntrica no espaço escolar, utilizei a estratégia da produção de cartas pessoais em que os estudantes escreveram sobre si. Dessa forma, os adolescentes tiveram que escrever uma carta endereçada a mim, que contasse um pouco sobre sua vida,

seu cotidiano, seus gostos pessoais e como era sua relação com a disciplina de história. Esse exercício foi uma estratégia para entender as demandas dos estudantes, como também, conhecê-los melhor. Por conseguinte, também produziram cartas com referências históricas a partir do conteúdo que estávamos trabalhando. Os estudantes tiveram que escrever sobre sua experiência de juventude/adolescência no século XXI para uma criança do período colonial, como uma espécie de viajante do tempo. Desta maneira, teriam que refletir sobre as experiências das crianças do período colonial, e apontar as mudanças e/ou permanências na atualidade.

Logo, este artigo apresenta as ideias históricas dos estudantes em relação à participação de crianças e jovens como sujeitos históricos, resultado da investigação realizada no período de regência da *Turma 100*. O objetivo foi duplo: investigar as narrativas histórico-escolares acerca de crianças e adolescentes do passado e estabelecer novas aprendizagens e narrativas que rompam com as bases adultocêntricas no ensino de história. As fontes utilizadas para a análise foram os questionários desenvolvidos para mapear os conhecimentos prévios e finais, as cartas pessoais e as cartas com referência histórica. A partir desses materiais, foi analisada a habilidade dos estudantes em exercer a empatia histórica pensada por Peter Lee^{vii}, de forma a entender a capacidade reflexiva acerca dos significados da infância/juventude. Para isso, fez-se diálogos com os referenciais teóricos da Sociologia da Infância e História da Infância. Por fim, foi analisado se os estudantes alcançaram a postura reflexiva de uma escrita de si apontada por Teresa Malatian.^{viii}

As Infâncias e o Ensino de História

A História da Infância surge na década de 1970 com o advento da História Social, voltada para a construção de uma narrativa histórica dos ditos

"marginalizados" da História e foi, em suma, a partir das pesquisas de Philippe Ariès^x que esse campo de pesquisa ganhou fôlego, elevando a infância a um objeto de estudo e preocupação. O historiador francês, referência nos estudos sobre a historicidade da infância, identificou que o sentimento de infância e também de adolescência são construções discursivas, que se efetivaram, em grande medida, com o advento da modernidade. No Brasil, a História da Infância se constituiu mais recentemente, estabelecendo-se como um campo de interesse a partir da década de 1980, momento em que ocorria o processo de reabertura democrática, após tantos anos de uma ditadura civil-militar no país, o que ocorreu conjuntamente às grandes mobilizações dos movimentos sociais. De acordo com Maria da Glória Gohn^x, esse foi o momento em que novos sujeitos, até então marginalizados e invisibilizados, começaram a ocupar o espaço público e a reivindicar direitos, incluindo aí as crianças e adolescentes. Desse modo, impulsionadas pelo contexto político e pelas demandas sociais dos novos sujeitos que ganhavam visibilidade, as pesquisas na História e demais Ciências Sociais passaram a pensar sobre uma parte desses sujeitos, que representavam essas infâncias e juventudes plurais brasileiras.

De forma também a contribuir com a produção de políticas públicas para esses sujeitos, é importante mencionar o *Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)*, que foi fruto do contexto da redemocratização e das tantas reivindicações de direitos para as crianças e adolescentes brasileiros. Segundo a historiadora Susana Sosenski^{xi}, a história das infâncias é fundamental para entendermos de forma mais detalhada os campos sociais, políticos e culturais do passado. A perspectiva da criança nos permite alcançar detalhes que, por vezes, passaram despercebidos pelo olhar dos adultos.

A Sociologia da Infância (SI)^{xii} nos traz também suas contribuições a partir da ideia da criança como ator social e da ideia da infância no ocidente como uma

construção social e histórica. Logo, esse campo faz uma crítica à imagem tradicional da infância, construída a partir da norma burguesa na modernidade, e que ainda persiste na contemporaneidade. Essa ideia tradicional de infância passa então a ser desmontada pela SI, que busca demonstrar o caráter determinista da perspectiva tradicional, trocando a lente para uma perspectiva da infância a partir do ponto vista histórico, social e cultural. Como indica Rita de Cássia Marchi^{xiii}, a ideia da criança como ator social é uma das premissas básicas da SI. Ela transfigura as imagens tradicionais da criança manifestada como um ser passivo, heterônomo, frágil, submisso, dependente e em processo de "socialização". A criança como um indivíduo inacabado e que precisa ser esculpido para a vida adulta.

O modelo tradicional se manifesta a partir de uma estrutura adultocêntrica, ou seja, uma hierarquia presente na sociedade entre adultos, jovens e crianças, em que os adultos e vida adulta estão em uma posição de poder, e os demais se encontram subordinados a esse poder. A fase da infância e adolescência são vistas como períodos transitórios e suas singularidades são desconsideradas neste contexto de hierarquização.

Contudo, mesmo com as importantes contribuições da História da Infância e da Sociologia da Infância para a transformação desse olhar sobre a infância, a história de meninos e meninas ainda se encontra invisibilizada em muitas produções historiográficas. Logo, a centralidade do protagonismo dos adultos nos processos históricos é refletida na construção dos currículos, livros didáticos, planejamentos de aula: na construção do ensino de história como um todo. Cavalcante^{xiv}, constata que a presença das crianças e adolescentes nos livros didáticos aparecem de forma escassa e alegórica, onde esses sujeitos não possuem nenhum tipo de protagonismo, e apenas fazem parte de um enredo maior concentrado em uma narrativa sobre os adultos. Susana Sosenski^{xv} aponta

que, essa invisibilização das crianças e adolescentes é reflexo de duas principais causas: o campo de produção historiográfica acerca das infâncias e juventudes na América Latina ser ainda muito pequeno; e a centralização da história nas experiências dos adultos do passado. As principais implicações desta marginalização se manifestam principalmente como consequências nas aprendizagens históricas. Essa exclusão impede que os estudantes se identifiquem com esses sujeitos, e os identifiquem como protagonistas dos processos históricos, além de impossibilitar a ação social e a percepção de si como sujeitos históricos.

O período de regência ocorreu em um período pós-pandêmico. Encontramos, então, estudantes que retornaram para a escola depois de parte do ensino fundamental ter sido em um modelo de ensino remoto e/ou híbrido. É perceptível a forma com que esses estudantes se conectaram profundamente ao mundo das tecnologias e da informação rápida que esta fornece. O retorno para o ambiente escolar se tornou algo ainda mais maçante e sem sentido, diante deste novo mundo que se apresenta para eles. Como nos apresenta Cristiani Bereta da Silva^{xvi}, o passado não é mais uma ferramenta de orientação. E, desta forma, o ensino de história também é atingido com esse movimento pós-pandêmico, pois a História e o passado não se apresentam como relevantes e/ou importantes para esses estudantes. Agora, eles possuem ao seu dispor diversas outras narrativas mais envolventes e de certa forma perigosas, devido ao retorno dos discursos autoritários que surgiram nos últimos tempos acerca da História no meio digital. Deste modo, é preciso refletir sobre as estratégias que nós professores de história podemos e devemos utilizar para competir com essas tecnologias. De que forma podemos tornar o ensino de história mais envolvente, interessante e que faça sentido na vida prática desses estudantes?

É necessário pensar em um ensino de História que os estudantes se percebam como agentes do processo histórico. Que compreendam as pessoas do

passado e suas atitudes a partir de uma disposição em observar esses sujeitos históricos como seres humanos com direitos, e não como seres excêntricos. Para operar a empatia histórica, ou seja, entender como as pessoas agiram no passado e os motivos por quais agiram desta determinada forma, é indispensável a mobilização dos conceitos de segunda ordem, ou seja, aqueles conceitos que fazem parte da construção do saber histórico. Segundo Peter Lee^{xvii}, ensinar História em termos históricos favorece a construção de um conhecimento histórico escolar muito mais significativo. O ensino de História da Infância se torna uma possibilidade potente para essa proposta. Ao demonstrar um reconhecimento das crianças e adolescentes como sujeitos históricos dentro de sala, com identidades ricas e plurais, contribuirá para as operações das aprendizagens históricas de identificação e empatia.

Como explicita Santiago e Faria^{xviii}, para a construção de um ensino de história que valorize os meninos e meninas, é essencial o movimento do próprio docente em ampliar o olhar para as múltiplas infâncias e juventudes. Entre elas, seu pertencimento racial, de gênero, de classe e de idade, explicitando que meninas e meninos são criaturas e criadoras da história e da cultura.

A confecção das cartas foi então uma estratégia para o desenvolvimento da valorização dessa pluralidade na *Turma 100* que se apresentava para mim no período de observação e regência. Atualmente, a atividade da confecção cartas caiu em desuso, diante das diversas tecnologias, principalmente para esses estudantes que nasceram inseridos no mundo digital. A atividade de uma escrita de si possibilita então que os estudantes assumam uma postura reflexiva em relação a si e ao mundo em que estão inseridos. Teresa Malatian destaca que:

Ao ter acesso a esses fragmentos, o historiador espia por uma fresta a vida privada palpitante, dispersa em migalhas de conversas a serem decodificadas em sua dimensão histórica, nas condições socioeconômicas e na cultura de uma época,

na qual público e privado se entrelaçam, constituindo a singularidade do indivíduo em uma dimensão coletiva. Processo identitário que se define constantemente e elimina qualquer suposição de coerência e continuidade de atitudes, sentimentos ou opiniões.^{xix}

Portanto, o intuito com as cartas pessoais foi o de espionar para entender o cotidiano desses estudantes para além do espaço da escola, entendendo as dimensões culturais, seus valores, comportamentos e os grupos sociais nos quais esses estudantes se inserem. Além disso, perceber se esses sujeitos identificam crianças e adolescentes enquanto protagonistas dos processos históricos, e se enxergam a si próprios como atores sociais.

Produções acerca da temática

O ensino de história se estrutura, como visto, a partir do adultocentrismo, e isso é um reflexo das produções acadêmicas que se concentram em narrativas que desconsideram as produções de saberes infantis. As fontes produzidas por crianças e adolescentes foram por muito tempo desqualificadas e descartadas. De acordo com Silvia Arend^{xx}, uma mudança ocorreu com o tratado da Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças adotado pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), em 1989. A partir desse movimento sociojurídico, surge uma noção de protagonismo, que visa entender as crianças e adolescentes como sujeitos históricos no tempo e espaço. Entretanto, como já apontado, o campo de estudos da história da Infância na América Latina ainda é muito pequeno, e as produções que prevalecem continuam sendo as centralizadas em adultos. Desta forma, a partir de uma pesquisa no catálogo de teses e dissertações da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), foram encontrados 9 resultados para a busca a partir das palavras “ensino de história” e “história das Infâncias”. Esse resultado nos

demonstra essa escassa produção que leva em conta o protagonismo infantojuvenil.

Dentre essa pesquisa, duas produções vão ao encontro da proposta que pretende este trabalho. A dissertação de mestrado profissional em Ensino de História com o título "*Das ruas para as aulas de História: Infâncias, cidadania e direitos humanos*", da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), produzida e defendida pelo pesquisador Emanuel Bernardo Tenório Cavalcante. Neste trabalho, o objetivo foi investigar o modo como se constitui a dificuldade dos alunos do terceiro ano do ensino médio em perceber a participação política das crianças e adolescentes dos movimentos sociais no processo de redemocratização (1970-1980). Já a segunda produção é do Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Estadual de Maringá (UEM), com o título de "*Quadrinhos no ensino de História da Infância*", defendida pelo pesquisador Marcio Barros Schneider. Ele buscou apresentar os quadrinhos como fonte possível para o ensino de História e História da Infância no contexto escolar.

O pesquisador Emanuel Tenório Cavalcante, citado acima, também produziu alguns artigos que abordam a temática do ensino de História e Infâncias. Entre eles, destaca-se a produção intitulada "O paradigma Adultocêntrico no ensino de História e a invisibilidade dos Movimentos Sociais das crianças e adolescentes" para o VII Congresso Nacional de Educação (CONEDU). No artigo, Emanuel tem por objetivo apresentar as reflexões surgidas após uma investigação acerca do lugar das crianças e adolescentes no Ensino de História. Deste modo, ele recai sobre a análise feita em dois livros de história do terceiro ano adotados em escolas públicas da rede estadual de Pernambuco. Outra produção do pesquisador foi a que se direcionou ao XIII Encontros Estadual de História de Pernambuco, intitulada "É o ensino de História adultocêntrico? O lugar das crianças e adolescentes nas narrativas histórico escolares". Nela, buscou entender o lugar

que as crianças e adolescentes ocupam em meio às práticas cotidianas da sala de aula. Também foi encontrado uma produção interessante sobre a utilização de cartas no ensino de História, mas que, entretanto, não levava em conta o ensino de Infâncias. Intitulado de "Cartas na História: Vinculando ensino de História e produção textual", o artigo de Rafael da Silva Abreu e Auricélia Lopes Pereira buscou apresentar um relato da experiência ocorrida na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Solon de Lucena, na cidade de Campina Grande/PB, com a oficina de produções textuais realizadas pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), subprojeto de História.

Essa breve revisão bibliográfica nos demonstra a inquietação de alguns pesquisadores sobre as ausências nas produções acadêmicas e no ensino de História que levam em conta o protagonismo dos meninos e meninas. Deste modo, nos manifesta também que é um campo que precisa da mobilização de mais pesquisadores, para que essas vozes infantis que se manifestam para nós dentro e fora de sala de aula não sejam mais invisibilizadas.

Experiência e produção acerca do ensino de História das Infâncias

O período de regência, orientado pelo projeto de ensino e pesquisa, tinha como objetivo abordar a história e cultura afro-brasileira-brasileira. Como tínhamos que cumprir os conteúdos programáticos determinados para o estudo durante o ano pelo professor Hudson, abordamos a temática a partir do recorte temporal do Período Colonial no Brasil. Desse modo, as aulas eram ministradas com o objetivo de demonstrar a presença de crianças e jovens nesse período, como também, o papel ativo desses sujeitos nos processos da sociedade colonial.

A principal preocupação era o receio de cair nas armadilhas da estrutura adultocêntrica e levar essa questão de forma alegórica ou a partir de uma

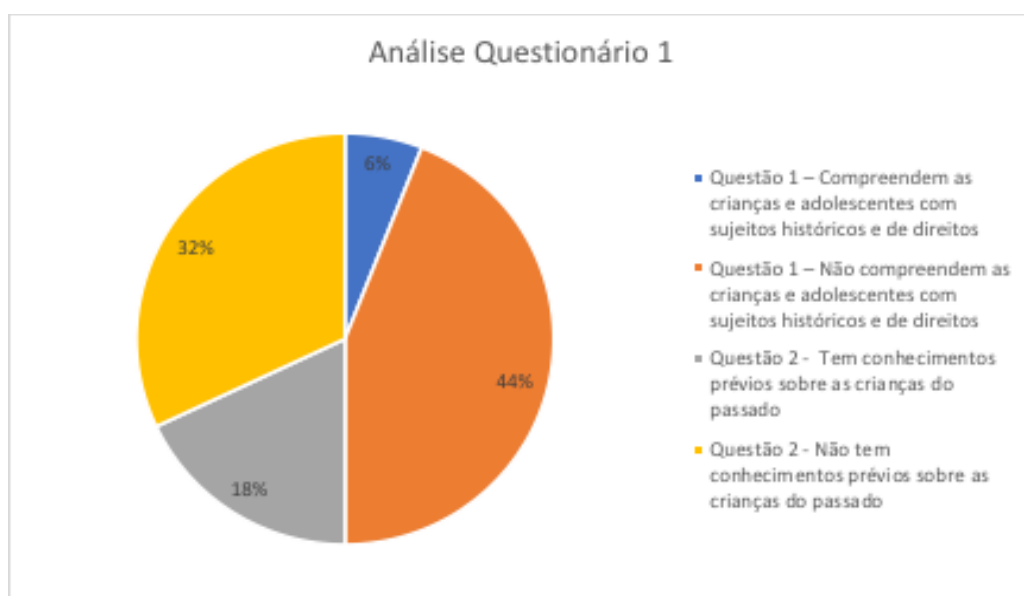
perspectiva de que as crianças do passado eram passivas, domesticáveis e obedientes aos adultos. Então, a estratégia adotada foi a de elaborar algumas dinâmicas a partir da perspectiva do protagonismo da infância. Por exemplo, a aula sobre o tráfico atlântico foi pensada em uma dinâmica de leitura. Levamos um trecho do livro de literatura "*Um defeito de cor*" de Ana Maria Gonçalves^{XXI}, que narra a experiência de uma criança em um navio negreiro no século XVIII. Desta forma, a criança foi o eixo principal para explicação do processo histórico. Uma aula que teve êxito, pois os estudantes de certa forma se envolveram com a narrativa da literatura. Mas também teve a elaboração de uma aula inteira voltada para entender como eram as infâncias e juventudes no Brasil Colônia. Essa aula foi, em larga medida, frustrante, pois, durante a exposição do conteúdo, poucos estudantes prestaram atenção e interagiram com as dinâmicas levadas. Para a aula, foram elaboradas algumas estratégias para prender a atenção dos estudantes, como a foto da roda dos expostos de Santa Catarina que ficava localizada no *Imperial Hospital de Caridade*, no centro da cidade, de forma a exemplificar a prática de abandono de crianças do período. Essas dispersões dos estudantes se dão pelo horário em que a aula ocorreu, que foi no 7º período do dia, momento em que já se encontravam bem cansados e impacientes.

Desse modo, depois deste breve relato sobre a experiência em ministrar aulas que contemple a História das Infâncias, a partir de agora irei me atentar às atividades produzidas pelos estudantes acerca da temática. As fontes destrinchadas a seguir serão os questionários de conhecimentos prévios e final, as cartas pessoais e as cartas que faziam referências a uma criança do período colonial. As considerações serão feitas a partir das categorias de análise da empatia histórica elaborada por Peter Lee^{XXII}, em diálogo aos referenciais teóricos da Sociologia da Infância e História da Infância. E, por fim, a escrita autobiográfica

nas cartas dos estudantes por alguns dos critérios estabelecidos para escrita de si por Teresa Malatian.

Nos primeiros dias de aula, foi aplicado um questionário para mapear os conhecimentos prévios dos estudantes acerca da percepção deles sobre a infância, a adolescência e a vida adulta, além de como identificam e enxergam as infâncias na história.

Figura 1 – Análise do questionário de conhecimentos prévios



Fonte: Marques, 2023.

Conforme mostra a figura 1, composta pelo gráfico acima, das 25 respostas recebidas, apenas 3 (6%) estudantes compreendem as crianças e os adolescentes como sujeitos históricos e de direitos. Outro ponto importante é que apenas 9 (18%) estudantes tinham conhecimentos prévios sobre as crianças do passado.

Crianças são influenciáveis, e lentamente aprendem sobre o mundo ao seu redor; adolescentes já têm noção básica sobre o mundo, e estão no momento de amadurecimento e desenvolvimento. Já os adultos são responsáveis por serviços e manutenção da sociedade.

Carlos.^{XXIII}

A resposta acima, de um estudante, exemplifica grande parte das respostas, que sempre envolviam algum tipo de hierarquização entre os adultos, adolescentes e as crianças. Sempre partindo das crianças como um ser inferior aos adolescentes e adultos. É importante ressaltar que os adolescentes ficam numa posição acima em relação às crianças, justamente pelo lugar que ocupam entre o mundo infantil e o mundo dos adultos. Outra questão importante e constante nas respostas é o papel receptor das crianças e adolescentes. A criança e adolescente não aparecem como sujeitos ativos e dinâmicos na sociedade: eles são subalternos aos adultos, ou seja, para os estudantes, quem produz, quem é responsável, quem é experiente e maduro na sociedade são os adultos.

A partir das respostas dos estudantes, é perceptível identificar que estruturas adultocêntricas refletem na percepção que esses adolescentes têm sobre a condição da infância e nas suas próprias condições de adolescência. Desse modo, eles desconsideram as singularidades dessas etapas da vida, como também, a pluralidade de infâncias que existem, e apenas as compreendem como uma breve passagem que tem rumo a vida adulta.

Por conseguinte, a atividade com as cartas teve duas propostas diferentes. A primeira atividade, das cartas pessoais, tomou rumos diferentes dos quais foram planejados no projeto de ensino e pesquisa. Deste modo, de início a proposta era pedir três cartas pessoais ao longo da regência. Nessas cartas, os estudantes teriam que escrever sobre algum aspecto de sua vida pessoal, seja sobre um gosto musical, seja sobre seu final de semana, um tema que os interessasse escrever. Essas cartas não seriam nominadas, para serem trocadas entre os estudantes. Ao final do período da regência, socializaríamos as cartas e seria feita uma espécie de amigo revelação, para os estudantes descobrirem o autor das cartas que leram.

Essa dinâmica foi repensada com a entrega da primeira carta por dois principais motivos: os estudantes não prestaram atenção na explicação dos comandos e acabaram por assinar com seus nomes os documentos escritos. Outro motivo, que considero o mais importante, é o teor de algumas cartas. Alguns estudantes entenderam que essas cartas era um espaço de acolhimento e escuta (que de fato era!), me confidenciaram sobre momentos difíceis que estavam vivenciando, como é o caso de uma estudante que nos narra sobre a dor e a saudade que estava vivendo com a perda de seu pai. Os novos rumos me levaram a ler essas cartas, que foram então as únicas, desta proposta que era a escrita de três cartas. Utilizei-me delas para mapear a vida desses estudantes, para compreender o mundo no qual estavam inseridos, para entender essa pluralidade, e pensar as estratégias de ensino, além, é claro, de acolher e escutar o que estavam relatando.

Como nos indica Teresa Malatian^{xxiv}, as cartas são documentos escritos que possuem a preocupação de alcançar um destinatário. Desta forma, esses estudantes que não tinham contato com esse tipo de comunicação, por já terem nascidos em um mundo rodeado de tecnologias, perceberam rapidamente essa intenção que as cartas contêm. Mesmo aquelas que não carregavam um tema delicado, tinham por objetivo me alcançar, a destinatária. Ainda segundo Malatian, as cartas podem ser divididas entre duas temporalidades: os tempos fortes, que são marcados por datas comemorativas que atribuem ao sentimento de felicidade como Ano-Novo, ou datas tristes como noticiar um falecimento. Ou tempos mortos, aqueles que não indicam nenhum tipo de novidade marcante na vida cotidiana. O conteúdo das cartas dos estudantes era diverso, mas em sua maioria retratam os tempos mortos, como a descrição do final de semana, a saudade de familiares que moravam em outros estados, declarações de amor e carinho para pais e mães, e até mesmo a descrição de uma compra cotidiana.

Mas é importante ressaltar que, mesmo não indicando nenhum tipo de novidade ou algo extraordinário, essas cartas e seus conteúdos são de muita importância, pois nos ajudaram a construir um ensino de história que leva em conta o protagonismo e diversidade desses estudantes, evidenciando a singularidade de cada estudante.

Sou..., essa carta vai para vocês professores me conhecerem um pouco melhor. Basicamente tenho 16 anos e atualmente trabalho na empresa Costão do Santinho. Atuando junto a área administrativa do resort. Moro na praia do Santinho e venho até o centro estudar :(No mais isso é um pouco sobre mim.

José^{xxv}

Essa carta é muito significativa para o período de regência, pois esses estudantes confidenciaram suas singularidades a mim. A partir desses relatos, por entender que a rotina de alguns desses adolescentes era de certa forma cansativa, e por isso que, ao chegar em sala, pouco interagiam ou colaboravam com as aulas, pude construir estratégias de ensino e aprendizagem mais significativas para eles. Como por exemplo, a construção de aulas mais dinâmicas, com o envolvimento de jogos de palavras, uso de recursos imagéticos para a explicação, entre outros. Isso também levou a flexibilização, de certa forma, a entrega das atividades escritas.

A segunda atividade com cartas foi realizada como parte avaliativa da aula sobre a infância no período colonial. Após a aula expositiva-dialogada, foi solicitado para que os estudantes escrevessem uma carta para uma criança/adolescente do período colonial. Na carta, foi pedido que dialogassem com o conteúdo estudado sobre as experiências do passado e refletissem sobre as experiências de infância/adolescências no século XXI. Durante a aula, foi explicado que as noções de infância e adolescência foram historicamente

construídas, que existem diferenças entre a noção de infância que temos hoje com a do período colonial. Também foi explicado para os estudantes que não existia uma noção de adolescência, que viria a ser construída somente no século XX. Como também, foi abordada a pluralidade de infâncias que existia no período em que estávamos estudando, a exemplo da vida das crianças escravizadas, das crianças indígenas e das crianças livres.

Dessa forma, apenas 13 de uma turma de aproximadamente^{xxvi} 25 estudantes entregaram a atividade. Duas das cartas apresentaram uma desconexão temporal, demonstrando que os estudantes estavam com certas dificuldades em se situar temporalmente. Mesmo com a explicação de que a noção de adolescência só viria a ser construída em processos históricos posteriores, grande parte dos estudantes utilizaram a categoria de adolescência durante a escrita da carta, o que demonstra que haveria de ser melhor trabalhado essa questão dentro de sala.

É interessante também observar esse movimento dos estudantes em anunciar que a carta estava sendo escrita para uma criança escravizada. Um dos fios condutores das aulas durante a regência foi sobre os processos de violência e resistência vivenciados pelos africanos que foram escravizados no Brasil.

Meu grande Amigo Roberto

Escrevo essa carta com profundo respeito por você e pelas dificuldades que você enfrenta nessa época tão desafiadora da história, sei que a escravidão é uma realidade que molda cada aspecto da sua vida, e quero que saiba que suas lutas não passaram despercebidas. É difícil para mim, que vivo em um tempo muito diferente do seu, compreender completamente as dificuldades que você enfrenta. A injustiça da escravidão é inegável, e não posso deixar de condená-la. Quero então compartilhar algumas palavras de encorajamento.

Lembre-se que você é uma pessoa digna de respeito e amor, e independentemente das circunstâncias que você se

encontra, mantenha sua fé e esperança, pois muitos estão lutando por um mundo mais justo e igualitário. Sua resistência e determinação são testemunhas poderosas da força humana.

Daniel

No entanto vocês também demonstram resiliência e luta pela liberdade.

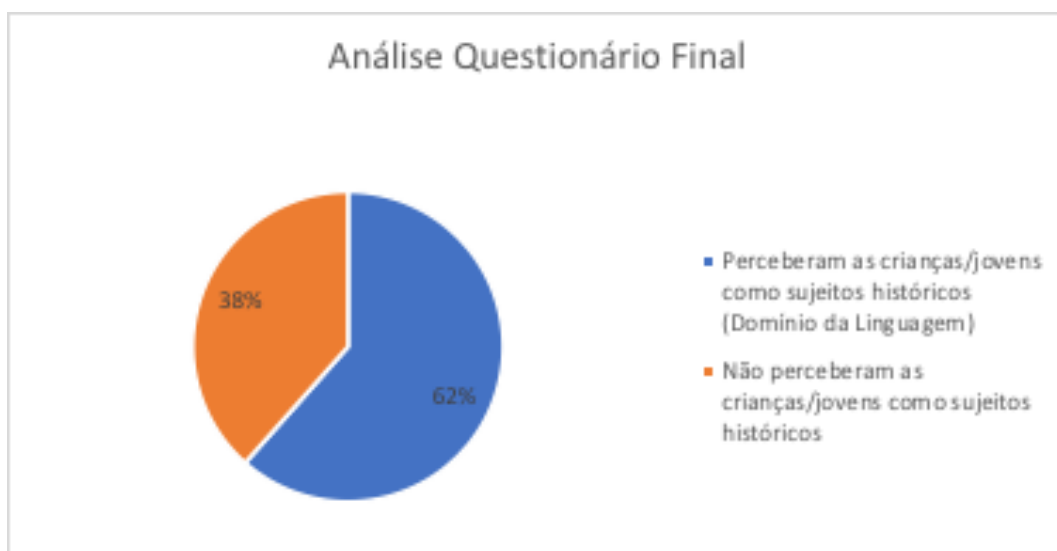
Luís

E assim como você, as crianças do século XXI também sonham com um futuro melhor.

Eduardo^{xxvii}

A aula e a atividade das cartas sobre infância colonial foram realizadas posteriormente ao conteúdo sobre as formas de resistência à escravidão no período colonial. De certa forma, como transparece nos trechos acima, essa foi uma temática que envolveu os estudantes, de modo a refletirem e mobilizarem sobre em suas cartas. A temática sobre lutar e resistir apareceu em grande parte das cartas que foram entregues, mesmo quando o estudante não evidenciava que a carta era para uma criança escravizada. Portanto, é possível dizer que, dentre a maioria dos estudantes que entregaram a atividade, conseguiram realizar a operação de identificação e empatia histórica. Como indica Peter Lee^{xxviii}, foi efetuado o duplo movimento de realização (quando os estudantes compreendem as ações dos agentes históricos e se conectam com essas ações), além do movimento de disposição (enxergar as pessoas do passado como seres humanos de direitos).

Desse modo, é possível perceber também que os estudantes não subalternizaram essas infâncias do passado, pelo contrário, entenderam essas crianças como sujeitos ativos que se movimentavam dentro daquela sociedade, mesmo que a partir de suas limitações. Outro ponto importante a ressaltar é que, a partir desta operação de identificação, eles também enxergaram a si próprios como atores sociais, que podem contribuir e modificar as estruturas da sociedade.

Figura 2 – Análise do questionário de conhecimentos

Fonte: Marques, 2023.

O questionário final replicou as perguntas do questionário inicial, com o intuito de perceber se ocorreu uma mudança na perspectiva desses adolescentes acerca das crianças e jovens da história. Tivemos um retorno de 13 estudantes neste questionário final, e, como nos mostra o gráfico acima, 8 (62%) – um pouco mais da metade das respostas – demonstraram uma alteração de percepção.

Eles foram privados da liberdade, tiveram a identidade roubada, por causa da escravidão tiveram que trabalhar e lutar e perderam a infância.

Julia^{XXIX}

A partir das respostas dos estudantes, é perceptível identificar que estruturas adultocêntricas ainda se mantêm presentes na compreensão dos estudantes, as crianças e adolescentes são percebidas como seres incompletos e dependentes dos adultos. Como indica Peter Lee, para compreender a história precisamos falar de situações específicas do passado e promover a interpretação dessas situações. A resposta acima nos indica que os estudantes desenvolveram certa compreensão/empatia, pois conseguiram entender que a infância escrava

era árdua pelas condições de violência as quais aquelas crianças e jovens eram colocadas. Logo, algumas compreensões se transformaram, mas é evidente que esse trabalho docente tem a necessidade de ser construído ao longo do percurso formativo dos estudantes. Assim, para que eles relacionem melhor suas ideias com os conteúdos históricos, a fim de contribuir com um fortalecimento da percepção de si como sujeito histórico: enquanto cidadão que possui direitos e deveres na sociedade.

Considerações

O ensino de História das Infâncias e Juventudes para a Educação Básica é desafiante para a prática docente, pois, para se ensinar uma história de meninos e meninas do passado, é preciso haver um deslocamento do olhar. É necessário perceber e deixar de lado as posições hierárquicas que subalternizam esses sujeitos, para assim construir um ensino de história mais significativo para esses estudantes.

As cartas evocam uma escrita que leva a uma reflexão de si e da sua relação com o mundo. A *Turma 100* nos demonstra, através desse movimento de reflexão sobre sua condição e a de outras crianças e jovens no mundo e no passado, uma pluralidade que na maioria das vezes não é considerada pelo saber histórico escolar. Logo, é perceptível que o desinteresse deles pela história tem relação com o fato de que a história não está sendo útil na circulação social desses estudantes. Nota-se, neste sentido, que a desconexão entre a história e a vida prática está posta também pela falta de identificação com os personagens históricos que estão sendo abordados dentro de sala de aula.

Segundo Sosenski^{xxx}, o ensino de História, ao ter como base a construção de uma sociedade civil forte e democrática, precisa estabelecer alternativas que ressaltem a participação das crianças e adolescentes nos processos históricos. É

urgente subverter a lógica de que estamos educando futuros cidadãos: sim, claro que estamos. Contudo, mais que isso, faz-se fundamental pensar nesses estudantes como cidadãos no presente – eles podem e têm voz ativa nos processos da atualidade.

Notas

^I PESSOA, Fernando. **Livro do desassossego**. Organização de Richard Zenith. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. p. 49.

^{II} As disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado se complementam em três semestres na graduação de Licenciatura em História da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), entretanto, o movimento de vivenciar o ambiente escolar e seu cotidiano se inicia no segundo semestre de estágio, período em que observamos em duplas ou trios uma turma, de forma que possamos construir ao final da disciplina um projeto de ensino e pesquisa baseado nessa experiência, de forma a assumir a regência da turma no semestre seguinte.

^{III} Optei por trabalhar com a turma 100 porque já estava inserida no contexto do Novo Ensino Médio; então quis entender melhor a realidade futura que se abria para mim.

^{IV} As disciplinas do Estágio Curricular na UDESC são organizadas em duplas, portanto, as duplas formadas na disciplina ministram as aulas juntos na escola. Porém, elaboram investigações diferentes durante o processo de regência.

^V BEVERNAGE, Berber. **História, memória e violência de Estado: tempo e justiça**. Serra-ES: Editora Milfontes/Mariana-MG: SBTHH, 2018.

^{VI} CAVALCANTE, Emanuel Bernardo Tenório. O conceito de adultocentrismo na história: diálogos interdisciplinares. **Fronteiras**, v. 23, n. 42, p. 196–215, 2021. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/FRONTEIRAS/article/view/15814>. Acesso em: 15 set. 2024.

^{VII} LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em História. In: BARCA, Isabel (Org.). **Perspectivas em Educação Histórica: Actas das segundas jornadas internacionais de educação histórica**. Braga: UMINHO, 2001, p. 13–27.

^{VIII} MALATIAN, Teresa. Escrita de si e narrativa histórica. **Conteúdos e Didática da História**. Acervo digital: Objetos Educacionais. UNESP, 2012. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/46186>. Acesso em: 8 de nov. de 2023.

^{IX} ARIËS, P. História social da infância e da família. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.

^X GOHN, Maria da Glória, “Movimentos Sociais na Contemporaneidade”. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, nº. 47, 2011, p. 333–361. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vXJKXcs7cybL3YNbDCKCRVp/abstract/?lang=pt> Acesso em nov. de 2023.

^{XI} SOSENSKI, Susana. Enseñar historia de la infancia a los niños y las niñas: ¿para qué?. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 7, n. 14, p. 132–154, 2015. Disponível em:

<https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180307142015132>. Acesso em: 3 out. 2023.

^{xii} MARCHI, Rita. As Teorias da Socialização e o Novo Paradigma para os Estudos Sociais da Infância. **Educação & Realidade**, v. 34, n. 1, 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/8467>. Acesso em: 9 nov. 2023.

^{xiii} Id.

^{xiv} CAVALCANTE, Emanuel Bernardo Tenório. O conceito de adultocentrismo na história: diálogos interdisciplinares. **Fronteiras**, v. 23, n. 42, p. 196–215, 2021. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/FRONTEIRAS/article/view/15814>. Acesso em: 15 set. 2024.

^{xv} SOSENSKI, op. cit., 2015.

^{xvi} SILVA, Cristiani Bereta da. Que memória? Que História? Usos do passado e o ensino de História a partir do presente. In: GONÇALVES, Janice. (Org.). **História do Tempo Presente: oralidade, memória, mídia**. Itajaí/SC: Casa Aberta, 2016, p. 117–139.

^{xvii} LEE, op. cit., 2001.

^{xviii} SANTIAGO, Flávio; DE FARIA, Ana Lúcia Goulart. Para além do adultocentrismo: uma outra formação docente descolonizadora é preciso. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 5, n. 13, p. 72–85, 2016. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/5184>. Acesso em: 3 out. 2023.

^{xix} MALATIAN, Teresa. Cartas: Narrador, registro e arquivo. In: PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina de. **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2009, p. 195–39, p. 03.

^{xx} AREND, S.M.F. Direitos Humanos e infância: Construindo a Convenção sobre os Direitos da criança (1978–1989). **Tempo**, v. 26, n. 3, p. 605–623, set. 2020.

^{xxi} GONÇALVES, Ana Maria. **Um defeito de cor**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

^{xxii} LEE, op. cit., 2001.

^{xxiii} Os nomes utilizados no artigo são fictícios seguindo o comitê de ética e regulamentações do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, para preservação da identidade dos mesmos. Florianópolis, carta de aluno Carlos., 2023.

^{xxiv} MALATIAN, Teresa. Cartas: Narrador, registro e arquivo. In: PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina de. **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2009, p. 195–39, p. 03.

^{xxv} Florianópolis, carta de aluno José, 2023.

^{xxvi} Utilizo o número aproximado, pois ao decorrer do período da regência alguns estudantes foram inseridos na turma, outros trocaram de turma ou escola, e até mesmo alguns desistiram do ano letivo.

^{xxvii} Florianópolis, carta do aluno Eduardo, 2023.

^{xxviii} LEE, Peter. “Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé”: compreensão da vida no passado. In: BARCA, Isabel. **Educação histórica e museus**. Actas das segundas jornadas internacionais de educação histórica. Braga: Universidade do Minho, 2003, p. 9–18.

^{xxix} Florianópolis, carta da aluna Julia, 2023.

^{xxx} SOSENSKI, op. cit., 2015.

Referências

ABREU, Rafael Da Silva; PEREIRA, Auricélia Lopes. Cartas na história: vinculando ensino de história e produção textual. **Anais VI Encontro de Iniciação a docência da UEPB & IV Encontro de Formação de professores da Educação Básica**. Campina Grande: Realize Editora, s/p., 2017. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/39189>. Acesso em: 19 de nov. de 2023.

AREND, S.M.F. Direitos Humanos e infância: Construindo a Convenção sobre os Direitos da criança (1978-1989). **Tempo**, v. 26, n. 3, p. 605-623, set. 2020.

BEVERNAGE, Berber. **História, memória e violência de Estado: tempo e justiça**. Serra-ES: Editora Milfontes/Mariana-MG: SBTHH, 2018.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, DF: Presidência da República, 1990a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 25 mar. 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9394, de 1996. Brasília: Senado, 1996.

BRASIL. Lei nº. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Dispõe sobre a reforma do ensino médio brasileiro, Brasília DF, 2017.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 20 de dezembro de 2003. Altera a Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Brasília, dez 2003.

BRASIL. **Lei 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Brasília DF, mar 2008.

CAVALCANTE, Emanuel Bernardo Tenório. O paradigma adultocêntrico no ensino de história e a invisibilidade dos movimentos sociais das crianças e adolescentes. **Anais VII Congresso Nacional de Educação**. Edição Online, Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/69098>. Acesso em 19 de nov. de 2023.

CAVALCANTE, Emanuel Bernardo Tenório. É o Ensino de História Adultocêntrico? O lugar das crianças e adolescentes nas narrativas histórico escolares. In: XIII

ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA DA ANPUH-PE 'História e mídias: narrativas em disputa', 2020, Recife. **Anais Eletrônico do XIII Encontro Estadual de História: "História e mídias narrativas em disputas"**. São Paulo: CBL - Câmara Brasileira do Livro, 2020. Disponível em: https://www.encontro2020.pe.anpuh.org/resources/anais/22/anpuh-pe-eeh2020/1601425990_ARQUIVO_2daa4b8faf4f7c531acdc4076a8c1533.pdf Acesso em março de 2024.

CAVALCANTE, Emanuel Bernardo Tenório. **Das ruas para as aulas de história: Infâncias, cidadania e direitos humanos**. Dissertação (mestrado) 168 fls. Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História, Recife, 2018.

CAVALCANTE, Emanuel Bernardo Tenório. O conceito de adultocentrismo na história: diálogos interdisciplinares. **Fronteiras**, v. 23, n. 42, p. 196–215, 2021. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/FRONTEIRAS/article/view/15814>. Acesso em: 15 set. 2024.

GOHN, Maria da Glória, "Movimentos Sociais na Contemporaneidade". **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, nº. 47, 2011, p. 333–361. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vXJKXcs7cybL3YNbDCkCRVp/abstract/?lang=pt> Acesso em nov. de 2023.

GONÇALVES, Ana Maria. Um defeito de cor. Rio de Janeiro: Record, 2006.

MALATIAN, Teresa. Cartas: Narrador, registro e arquivo. In: PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina de. **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2009, p. 195–39

MALATIAN, Teresa. Escrita de si e narrativa histórica. **Conteúdos e Didática da História**. Acervo digital: Objetos Educacionais. UNESP, 2012. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/46186>. Acesso em: 8 de nov. de 2023.

MARCHI, Rita. As Teorias da Socialização e o Novo Paradigma para os Estudos Sociais da Infância. **Educação & Realidade**, v. 34, n. 1, 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/8467>. Acesso em: 9 nov. 2023.

LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em História. In: BARCA, Isabel (Org.). **Perspectivas em Educação Histórica**: Actas das segundas jornadas internacionais de educação histórica. Braga: UMINHO, 2001, p. 13-27.

LEE, Peter. “Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé”: compreensão da vida no passado. In: BARCA, Isabel. **Educação histórica e museus**. Actas das segundas jornadas internacionais de educação histórica. Braga: Universidade do Minho, 2003, p. 9-18.

PESSOA, Fernando. **Livro do desassossego**. Organização de Richard Zenith. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

SANTOS, Ailton Diogo dos CAINELLI, Marlene Rosa, O uso do conceito de tempo em sala de aula: entre o conteúdo substantivo e o de segunda ordem nas aulas de história. **XV Encontro regional de história**, UFPR, Curitiba, julho de 2016.

SANTIAGO, Flávio; DE FARIA, Ana Lúcia Goulart. Para além do adultocentrismo: uma outra formação docente descolonizadora é preciso. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 5, n. 13, p. 72-85, 2016. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/5184>. Acesso em: 3 out. 2023.

SCHNEIDER, Marcio Barros. **Quadrinhos no Ensino de História da Infância**. Dissertação (Mestrado), 67 fls., Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História, Maringá, 2020.

SILVA, Cristiani Bereta da. Que memória? Que História? Usos do passado e o ensino de História a partir do presente. In: GONÇALVES, Janice. (Org.). **História do Tempo Presente**: oralidade, memória, mídia. Itajaí/SC: Casa Aberta, 2016, p. 117-139.

SOSENSKI, Susana. Enseñar historia de la infancia a los niños y las niñas: ¿para qué?. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 7, n. 14, p. 132-154, 2015. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180307142015132>. Acesso em: 3 out. 2023.

Submetido em: 15/03/2024

Aprovado em: 30/08/2024

Publicado em: 12/11/2024