



## Um convite às possibilidades de rememoração das crianças na relação com a cidade de Campo Mourão-PR

### Maíra Wencel Ferreira Santos

Mestra em Ensino de História pela Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR, campus de Campo Mourão (2022). Atualmente é professora no Ensino Fundamental I pela Prefeitura Municipal de Campo Mourão (PR).

 <https://orcid.org/0000-0002-9118-9595>

### Cyntia Simioni França

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente do PROFHISTÓRIA UNESPAR e professora do curso de licenciatura em História.

 <https://orcid.org/0000-0002-1812-3696>

 <https://doi.org/10.28998/rchv14n28.2023.0012>

Recebido em 14/10/2023

Aprovado em 16/11/2023



## Um convite às possibilidades de rememoração das crianças na relação com a cidade de Campo Mourão-PR

### RESUMO

O presente artigo traz algumas produções desenvolvidas a partir da pesquisa de mestrado no programa PROFHISTÓRIA. O objetivo foi produzir conhecimentos históricos-educacionais na interface com a cidade junto com estudantes dos anos iniciais, da rede municipal de ensino de Campo Mourão (PR). Para colocar em ação a pesquisa, trabalhamos com as memórias em práticas de rememoração benjaminiana. Tal exercício foi potencializado através das relações das crianças com os lugares da cidade, fotografias, objetos, vídeos e documentos pessoais. E as crianças produziram narrativas orais, escritas e visuais. Tais narrativas foram condensadas e produzidas em mônadas, o aporte teórico-metodológico benjaminiano. Estimulamos as crianças a narrarem como se relacionam com a cidade e quais as experiências vividas nos espaços coletivos. Buscamos ampliar as noções de espaço-tempo das crianças na e com a cidade e (re) elaborar os sentidos com relação as diversas culturas da cidade, compreendendo que a cidade é formada por diferentes tramas, conflitos, e é atravessada por múltiplas temporalidades e sensibilidades.

**PALAVRAS-CHAVE:** memória; rememoração; Walter Benjamin.

## An invitation to the possibilities of remembering children in their relationship with the city of Campo Mourão-PR

### ABSTRACT

This article brings some productions developed from Master's Degree research in the PROFHISTÓRIA program. The objective was to produce historical-educational knowledge at the interface with the city together with students from the initial years, from the municipal education network of Campo Mourão (PR). To put the research into action, we explored memories utilizing Benjaminian remembrance practices. This exercise was enhanced through the children's relationships with locations in the city, photographs, objects, videos and personal documents. The children produced oral, written and visual narratives. These were condensed and produced as monads, the Benjaminian theoretical-methodological contribution. We encouraged children to discuss how they relate to the city and their experiences of collective spaces. We seek to expand children's notions of space-time in and with the city and (re) elaborate meanings related to diverse city cultures, comprehending that a city is formed by different narratives, conflicts and with multiple temporalities and sensibilities.

**KEYWORDS:** memory; recollections; Walter Benjamin.

“[...] memória é o meio onde se deu a vivência, assim como o solo é o meio no qual as antigas cidades estão soterradas” (BENJAMIN, 1994, p. 239).

Nesse artigo compartilhamos uma pesquisa<sup>1</sup> realizada no programa de mestrado profissional em Ensino de História, no município de Campo Mourão-PR, com uma turma composta por 19 estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental I da rede municipal, onde uma das pesquisadoras atua. O objetivo dessa pesquisa foi produzir conhecimentos histórico-educacionais a partir da relação e do olhar das crianças com a cidade e na cidade.

Foram produzidas duas tecituras contemplando a temática da cidade e o vínculo dos estudantes com seus diferentes espaços. Na 1ª tecitura *Fragmentos de memória*, produzimos narrativas sobre a infância das crianças buscando conhecer com quem brincavam, como eram suas brincadeiras ou brinquedos e em quais espaços da cidade. Já na 2ª tecitura, *As experiências das crianças na cidade*, as convidamos para narrarem como se relacionam com a cidade, os lugares que mais gostam e as relações sociais coletivas nos espaços públicos.

Com essa experiência, buscamos estimular os estudantes a rememorarem sobre os vínculos sociais que eles têm com a cidade, bem como com quem e com o que as crianças brincam, e em que espaços e tempos, a partir de práticas de rememoração. Essa ação foi possível ao trabalharmos com as memórias em práticas de rememoração benjaminiana, a partir das quais produzimos narrativas orais, escritas e visuais sobre as experiências vividas na interface com a cidade. Esse exercício foi estimulado através das relações das crianças com: fotografias de acervo público (museu); objetos históricos; obras literárias; documentos de acervos familiares (fotografias); documentários e jornais. Ao concluir a construção das tecituras com as crianças, após ler, reler e rememorar as aulas, no diálogo com essas narrativas e a partir daquilo que mais nos sensibilizou, produzimos mônadas.

Alguns dos títulos foram criados por nós e outros retirados do fragmento de memória de cada estudante. Ao elaborar as mônadas, procuramos flagrar a força da experiência vivida de cada criança em pequenos cristais. Para pensarmos sobre as mônadas, tomamos como aporte teórico-metodológico algumas obras do filósofo Walter

---

<sup>1</sup> Importante lembrar que a pesquisa foi desenvolvida entre março de 2020 e março de 2022, de maneira remota, devido à COVID-19 no Brasil. Diante da impossibilidade de aulas presenciais, do contato, das experiências com os lugares e com o coletivo, buscamos outras possibilidades de estimular as crianças a pensarem sobre as experiências com e na cidade, sobre as memórias e a História local.

Benjamin, que nos oferece esse método desviante. As mônadas são fragmentos de memórias, de experiências carregadas de centelhas de sentidos. A mônada configura-se uma imagem da realidade em miniatura, a partir de um ponto de vista sobre o mundo e, ao mesmo tempo, o mundo sob um ponto de vista. Por isso, acreditamos que nos detalhes menores das narrativas das crianças é possível enxergar o todo social (BENJAMIN, 2007; PAIM; LUÍS, 2020).

Nessa perspectiva, apresentamos de forma breve o cenário acerca de memória e as disputas que cercam esse tema. Na sequência, como acolhemos as diferentes memórias para a construção dessa pesquisa, no debate com autores, como o filósofo Walter Benjamin e Maria Carolina Galzerani. Finalmente, expomos algumas mônadas construídas a partir das tecituras das crianças, em diálogo com alguns autores que contribuíram com a temática.

### **Conflitos de memória**

Antes de adentrarmos a discussão sobre memória voluntária e involuntária, segundo a concepção de Walter Benjamin, apresentamos um breve debate que envolve o conceito de memória na segunda metade do século XIX, contemplando diferentes teóricos do campo da memória.

É no contexto do avanço do capitalismo e com o crescimento das cidades na Europa Ocidental nos finais do século XIX, que alguns estudiosos da época começaram a se preocupar com o desenraizamento e a perda de referências culturais e tradições. Sigmund Freud, Henri Bergson, Marcel Proust, Pierre Nora e Maurice Halbwachs e Andreas Huyssen foram alguns dos autores que se dedicaram a esses debates (SCHIMIDT, 2006).

Até metade do século XX, as discussões sobre memória e história foram dominadas pela historiografia francesa e a grande preocupação com as questões memorialísticas foram marcantes em autores como Pierre Nora. Os conceitos de memória, memória coletiva, memória individual e lugares de memória, apresentados por autores como Halbwachs e Nora foram amplamente utilizados.

No entanto, teóricos como Huyssen (2000) lançaram questionamentos acerca desses conceitos de memória, como o de memória coletiva relativamente estáveis. Para Huyssen (2000), essas noções não são suficientes para explicar toda a dinâmica da atualidade, visto que, se considerar os diferentes debates envolvendo grupos políticos e étnicos, essas diferenças demonstram não haver uma memória consensual coletiva.

Além disso, os diversos grupos minoritários têm se posicionado requerendo suas próprias memórias contadas por eles, não por outros (HUYSSSEN, 2000; GALZERANI, 2008).

Outro ponto importante para a questão da memória é que, ainda no século XX, a hierarquização dos saberes continuava colocando a história (ciência) acima da memória, diluindo as suas contribuições “[...] tais como os esquecimentos, as dimensões afetivas, as involuntárias – e que potencializam, também, trazer à tona pessoas mais inteiras, menos partidas” (GALZERANI, 2008, p. 226).

Contudo, essas vertentes historiográficas que entendem a memória como um preceito teórico-metodológico da história, ou que concordam que a memória passa necessariamente pelos filtros da história, colocando-as em lados opostos das discussões, passaram a ser questionadas por alguns teóricos no final do século XX e início do XXI. Nesse contexto, algumas noções foram problematizadas, como aquelas que julgam que a memória é prisioneira da história e tudo aquilo que ainda chamamos de memória é história; ou ainda, que a memória tem caráter vivo e espontâneo, mas a história tem enfoque exterior, racional e laicizante e, nesse sentido, história e memória seriam entendidas de modo dicotômico (SEIXAS, 2001; GALZERANI, 2008; SHIMIDT, 2006; RICOUER, 2007).

Nesse cenário, também foi questionado o fato de as produções historiográficas privilegiarem a memória voluntária “[...] desqualificando a memória involuntária tida como constitutiva de um terreno de irracionalismo (s) e, por essa razão, avessa à história” (SEIXAS, 2001, p. 48). Novos olhares voltaram-se para compreender a memória involuntária e com os recentes debates historiográficos para além das vertentes francesas e as anglo-saxônicas, um leque maior de possibilidades para discutir o trabalho historiográfico com a memória e a história foi aberto em diálogo com a literatura, psicologia e psicanálise.

Dessa forma, nos afastamos da dicotomização entre história e memória e a hierarquização das memórias (voluntária e involuntária). Aqui, história e memória, memória voluntária e involuntária caminham juntas em um entrecruzamento no ato de produzir conhecimento histórico-educacional. Portanto, nos colocamos contrárias à ideia de acolher somente a memória voluntária, como tem sido, ainda, priorizado pela historiografia prevalecte na contemporaneidade (GALZERANI, 2008; BENJAMIN, 1995; SEIXAS, 2001).

## A memória como meio

Para a construção dessa pesquisa nós acolhemos memória voluntária e involuntária. Compreendemos que a memória voluntária é carregada de afetividade e esquecimentos, aquela que quebra a linearidade, surge de repente, despertada pelos sentidos, tocados por cheiros, sons, imagens, que não é procurada por um ato voluntário de lembrar. A memória involuntária é o oposto da memória voluntária, não tem um contexto intencional, onde o esquecimento também é capaz de construir e de produzir ornamentos, não sendo um simples “branco”; a voluntária é o lembrar intencional, é aquilo que chamamos de lembrança (GAGNEBIN, 2014).

Em seu texto *O trabalho de rememoração de Penélope*, a filósofa Jeanne Marie Gagnebin (2014) traz a acepção de *mémoire involontaire*, nas palavras de Benjamin, “como imagens que não só chegam sem serem chamadas; trata-se muito mais de imagens que nunca vimos antes de nos lembrar delas” (BENJAMIN, *apud* GAGNEBIN, 2014, p. 237). Sobre isso, Gagnebin comenta que:

[...] a rigor, nunca a havíamos percebido antes, ou melhor, sua visão, passou despercebida quando vivíamos e só agora, graças a esse efeito de renovação do esquecimento no lembrar, e por meio da memória que não procurou por ela com vontade consciente, mas soube acolhê-la e reconhecê-la como verdadeira sem a ter antes conhecido, somente assim essa nova e antiga imagem nos faz estremecer, transformando a apreensão do nosso passado e, ao mesmo tempo, do nosso presente (GAGNEBIN, 2014, p. 236).

Compreendendo as noções de memória voluntária e involuntária, podemos pensar no exercício de rememoração benjaminiana. A rememoração entrecruza memória voluntária e a involuntária, sem desqualificar nenhum tipo de memória em detrimento de outras, abarcando todas as suas dimensões (FORTUNA; GALZERANI, 2015; SEIXAS, 2004; GAGNEBIN, 2014). Partindo dessas reflexões, entendemos que é preciso quebrar a hierarquia existente entre memória e história que coloca uma condição de existência a memória, a de que ela só existe através do exercício historiográfico e do filtro da história, e relaciona-se com ela como se a memória fosse somente uma fonte e servisse para produzir apenas narrativas historiográficas. Mais do que isso, como se fosse útil à história somente a memória consciente, alcançada por

meio de um esforço intelectual (SEIXAS, 2001).

Para essa pesquisa, a memória involuntária é muito significativa, uma vez que é ela que acolhe os esquecimentos, as dimensões afetivas, pois, tudo isso pode ser potencializado no ato de produção de conhecimento histórico-educacional para trazer pessoas mais inteiras na relação com as suas experiências vividas (GALZERANI, 2008; FORTUNA; GALZERANI, 2015).

A concepção de memória de Walter Benjamin é alargada, tendo em vista que, em suas escritas, o autor abarca as memórias voluntárias e involuntárias, o consciente e inconsciente e o entrecruzamento de tempos e espaços (FRANÇA, 2020). Como o próprio Benjamin nos aponta, para acessar a memória involuntária é preciso mergulharmos em uma camada mais profunda.

Mesmo as formações espontâneas da *mémoire involontaire* são imagens visuais ainda em grande parte isoladas, apesar do caráter enigmático da sua presença. Mas por isso mesmo, se quisermos captar com pleno conhecimento de causa a vibração mais íntima dessa literatura, temos que mergulhar numa camada especial, a mais profunda, dessa memória involuntária, na qual os momentos da reminiscência, não mais isoladamente, com imagens, mas informes, não-visuais, indefinidos e densos, anunciam-nos um todo, como o peso da rede anuncia sua presa ao pescador. O odor é o sentido do peso, para quem lança sua rede no oceano do *temps perdu* (BENJAMIN, 1994, p. 49).

Na produção de conhecimentos históricos-educacionais, o exercício de rememoração passa a ser um trabalho que não toma a memória como objeto, mas como meio (GALZERANI, 2008). Agregando a essa acepção de memória como meio, como palco de produção de conhecimento histórico-educacional, conforme nos orienta Maria Carolina Galzerani, em diálogo com Benjamin, a historiadora-professora nos lembra que não se trata

[...] nas práticas educativas, de assumir a lógica do manejar os saberes (inclusive, as memórias) numa relação de exterioridade e de plena posse e domínio, com o objetivo, muitas vezes não explícito, de manter a posse e o domínio em relação ao aluno, o outro. Não se trata

de hierarquizar os saberes, historiográficos, científicos, ou experienciais, relativos às memórias, inclusive, intitulado estes últimos como “senso comum”. Não se trata de separar dicotomicamente — como se fossem blocos monolíticos — os mesmos saberes. Não se trata, portanto, de separar o sujeito do objeto, os sujeitos dos sujeitos, nem, muito menos, apartar os sujeitos produtores de saberes das experiências vividas. Trata-se, sim, de reconhecer que, nas práticas de educação histórica, professores e alunos produzem saberes no palco das memórias, concebido sempre em movimento. Memórias-meio com a potencialidade de ressignificarmos os conceitos de história e de Educação, atuando como brechas, alternativas, no interior das “ruas de mão única”, que, muitas vezes, dominam os cenários da cultura escolar contemporânea. Se conceber a memória como meio, como palco das práticas relativas à temporalidade, ela deverá envolver todos os sujeitos que participam, direta e indiretamente, neste caso, da comunidade escolar. Portanto, pressupõe uma amálgama de diferentes saberes, de diferentes dimensões, situados em diferentes vivências ou experiências vividas. Pressupõe, ao mesmo tempo, interações entre diferentes temporalidades, diferentes espaços, diferentes sujeitos. A memória-palco é lugar, ou seja, vale-se de lugares simbólicos para se exprimir, materializar-se (GALZERANI, 2008, p. 8).

A historiadora Nara Rubia de Carvalho Cunha, ao dialogar com o pensamento de Maria Carolina Bovério Galzerani, compreende que a memória como palco nos convida ao rompimento da definição de lugar de memória como um simples repositório daquilo “[...] que não vive mais, visto que tal definição concorre para esvaziar a memória de sua condição dinâmica de lugar e ainda tende a reforçar a crença na possibilidade de resgate do passado, como se propaga nas práticas de memória ligadas aos chamados lugares de memória” (CUNHA, 2016, p. 76).

O alargamento da memória benjaminiana é possível, pois o acontecimento para o indivíduo é limitado na medida em que ele foi vivido, mas ele é infinito na memória. Assim, sempre que lembrado o acontecimento, torna-se passível de ressignificações. Na memória, esse acontecimento pode ter os sentidos reelaborados, “[...] o acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo

que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo o que vem antes e depois” (BENJAMIN, 1994, p. 37).

O exercício de rememoração é político, não deve se dar apenas para comemorar ou para pensar o passado como resgate. Não é um lembrar o passado de modo nostálgico e “[...] não se trata de lembrar o passado, de torná-lo presente na memória para permanecer no registro da queixa, da acusação, da recriminação” (GAGNEBIN, 2014, p. 104). O rememorar, como explica Galzerani (2008, p. 227), é “[...] trazer imagens do passado vivido, como opção de questionamentos das relações e sensibilidades sociais, como uma busca atenciosa relativa aos rumos a serem construídos, sobretudo, no presente”.

Walter Benjamin, em seu texto *Infância em Berlim por volta de 1900*, traz esse exercício da rememoração por meio de suas mônadas. Nessa leitura, não percebemos lembranças nostálgicas da sua infância, mas sim uma reflexão que promove o entrecruzamento de tempos e espaços e preocupações com as questões sociais, com a pobreza que percebia aos arredores da cidade. Embora houvesse certa proteção sobre esses assuntos na sua infância, por parte da família, tece críticas ao modo de vida burguês, sempre trazendo essas indagações para o seu presente.

Na mônada *Armários*, Benjamin nos convida a uma relação muito interessante entre a brincadeira da criança com a meia enrolada – é o que Gagnebin (2014) chama de “trazido junto” em uma tradução diferente da anterior a qual se referia à “tradição”. Assim Benjamin rememora:

Era preciso abrir caminho até os cantos mais recônditos; então deparava minhas meias que ali jaziam amontoadas, enroladas e dobradas na maneira tradicional, de sorte que cada par tinha o aspecto de uma bolsa. Nada superava o prazer de mergulhar a mão em seu interior tão profundamente quanto possível. E não apenas pelo calor da lã. Era “tradição” enrolada naquele interior que eu sentia em minha mão e que, desse modo, me atraía para aquela profundidade. Quanto mais eu encerrava no punho e confirmava, tanto quando possível, a posse daquela massa suave e lanosa, começava então a segunda etapa da brincadeira que trazia a empolgante revelação. Pois agora me punha a desembrulhar a “tradição” de sua

---

2 Gagnebin (2014) refere-se à tradução realizada por José Carlos Martins Barbosa, na publicação de 1987.

bolsa de lã. Eu a trazia cada vez mais próxima de mim até que se consumasse a consternação: ao ser totalmente extraída de sua bolsa, a “tradição” deixava de existir. Não me cansava de provar aquela verdade enigmática: que a forma e o conteúdo, que o invólucro e o interior, que a “tradição” e a bolsa, eram uma única coisa. Uma única coisa – e, sem dúvida, uma terceira: aquela meia em que ambos haviam se convertido (BENJAMIN, 1995, p. 122).

Nessa passagem, Benjamin faz uma referência (de forma alegórica) à cultura, às experiências, a esse “trazido junto” que é passado de geração a geração (GAGNEBIN, 2014, p. 229). A filósofa compreende ainda como “[...] uma relação de fascínio, mas também de subversão crítica [...]” com a própria cultura, marcada especialmente “[...] por este gesto de desfazer e refazer, esta experiência de destruição e restituição que marca todo o pensamento benjaminiano” (GAGNEBIN, 1992, p. 46).

Nesse fragmento, em que menciona a mão da criança que busca na gaveta das meias esse “trazido junto” e, ao tocá-la, desfaz o embrulho, transformando-a, é possível pensarmos na relação da criança com o objeto, com a cultura, pois, nessa relação, a criança a modifica e é modificada por ela. Nesse processo, ela elabora conhecimento e cultura. Dessa forma, acreditamos que conhecer, explorar e rememorar experiências na cidade, permitem uma conexão com as crianças, em “[...] função de suas diversas camadas temporais que nos são dispostas no presente, modulações distintas dos seus vários tempos”. Assim, as crianças podem se relacionar com a cidade em suas “[...] materialidades e práticas visíveis no aqui e no agora-diferentes presentes, diferentes passados e diferentes futuros” (MIRANDA; PAGÉS; 2013, p. 64).

É necessário destacarmos que, ao discutir sobre memória, nos aproximamos de noções que envolvem experiência e narrativa em Walter Benjamin. Tal como ao questionarmos quais experiências temos na sociedade atual. Quais narradores ainda existem? Que tempos dispomos para narrar e ouvir histórias? Ou para nos relacionarmos com os mais variados espaços da cidade, construir vínculos sociais e afetivos nesses espaços?

Nos textos benjaminianos é possível perceber, por exemplo, uma relação estreita entre a memória e a narrativa. No seu trabalho *O Narrador*, Benjamin apresenta a noção de um narrador que teria se perdido na sociedade moderna. Esse narrador que seria aquele que transmite histórias, experiências (*erfahrung*) vem

diminuindo. Essas experiências são aquelas transmitidas de geração a geração, que faziam sentido para toda a comunidade, contadas por narradores, no tempo em que as tarefas eram artesanais e em sociedades pré-capitalistas. Benjamin (1994, p. 205) apontava que as histórias se perdem “[...] porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve histórias”. Esse narrador guarda na memória suas aventuras, transmitindo-as às gerações futuras.

Trata-se de transmitir de geração em geração algo que merece ser narrado, isto é, algo que deve adquirir uma forma estética e linguística e que, graças a isso, é passível de ser apropriado e transmitido, isto é, preservado do esquecimento, e nesse sentido, continuar vivo na memória dos homens [...] (GAGNEBIN, 2014, p. 224-225).

Nessa obra, Benjamin apresenta sua noção de que, na modernidade, vai se reduzindo a experiência coletiva<sup>3</sup>, com o tempo acelerado, com o uso das máquinas, com a distribuição das partes da produção capitalista. É nessa transição da sociedade artesã para a capitalista que há o rompimento das tradições de narradores. “A arte de narrar está se definindo porque a sabedoria – o lado épico da verdade – está em extinção. Porém esse processo vem de longe, nada seria mais tolo que ver nele um ‘sintoma de decadência’ ou uma característica moderna” (BENJAMIN, 1994, p. 201).

Aqueles narradores que viajavam, o artesão, o camponês, cada qual com as suas experiências, seriam para Benjamin os exemplos de narradores capazes de transmitir experiências coletivas aos seus ouvintes. Mas esses narradores, na modernidade capitalista, a cada dia vêm diminuindo. Com isso, as experiências vêm sendo embotadas, substituídas por vivências (*erlebnís*), o passado não é mais uma referência para as pessoas do presente. Lembrando que: “[...] a experiência que passa de pessoa a

---

<sup>3</sup> As relações que antes eram coletivas, compartilhadas no trabalho, nos passeios, deixam de ter esse caráter, pois, o sujeito volta-se para o interior de sua casa, para a sua intimidade (BENJAMIN, 1994; 2007). Assim, vão se perdendo as relações coletivas com os espaços públicos. Além disso, o aumento da população nas grandes cidades, ainda no século XIX, fez com que as pessoas não se conhecessem, deparando-se sempre com estranhos nas ruas (SENNET, 1998). Esses aspectos apontados evidenciam os diferentes problemas que surgem com o avanço da modernidade capitalista apresentada por Benjamin, e que modifica as relações coletivas, o vínculo com os espaços e com as pessoas. A necessidade de tornar-se mais reservado, em uma sociedade marcada pelas relações do mercado, pelo consumo, pela necessidade de produzir e pelo avanço da industrialização. Tudo isso criou o que Simmel (1973, p. 17) chamou de “[...] reserva [...]”, e que impede que essas pessoas tenham vínculos com outros sujeitos e lugares e faz com que “pareçam frios e desalmados”.

pessoa é a fonte a que recorrem todos os narradores” (BENJAMIN, 1994, p. 198). Essa experiência vem se perdendo na transição de uma sociedade a outra, assim, estamos sempre apressados, buscando informações novas, sem tempo para conversas e interação social, por isso, não há o que se transmitir às novas gerações, não participamos do mesmo código e linguagens, não dividimos um mundo comum em que histórias possam ser partilhadas e façam sentido para a coletividade.

Ao encontro com as discussões sobre experiência de Benjamin, Larrosa (2002) também traz suas impressões na sociedade atual e aponta que para que a experiência nos toque e nos transforme é necessário:

[...] um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço” (LARROSA, 2002, p. 24).

Até que ponto temos feito isso em nossas práticas de ensino de história? Larrosa e Benjamin tratam da aceleração do tempo com a circulação de informações a todo instante. E nesse sentido as pessoas vão deixando de criar relações com o passado, com os lugares coletivos, e assim, as memórias também vão se apagando. Com o declínio da narrativa e a perda das experiências, as relações sociais se esfacelam cada vez mais (GALZERANI, 2002; BENJAMIN, 1994; LARROSA, 2002).

Embora as reflexões de Benjamin apontem para a perda da experiência e o declínio dos narradores na sociedade capitalista, da memória e da tradição, o filósofo acreditava existir formas de superar esses desafios e não se perder no campo das lamentações. Como afirma Nara Rubia de Carvalho Cunha “[...] a modernidade, da qual fala Benjamin, está situada historicamente, mas não pronta e acabada, pois é construção histórica e coletiva” (CUNHA, 2016, p. 66). Assim, é sempre possível procurar maneiras de superar esses entraves da modernidade e o filósofo apostava na rememoração. Ao rememorar, trazemos narrativas carregadas de experiências, entrecruzadas com diferentes, sujeitos, tempos e espaços.

Partindo dessas discussões, pensamos em maneiras de reinventar formas de narrar na contemporaneidade que pudessem trazer sentidos mais significativos para os sujeitos da experiência. Assim, convidamos as crianças para narrarem as suas experiências vividas na relação com a cidade. O que elas podem nos contar? Quais as suas memórias? Como elas se relacionam na e com a cidade? Como e com quem brincam nos espaços coletivos? Como percebem as diferentes culturas que constituem as tramas urbanas? Mais do que lembrar, nos preocupamos com os esquecimentos (BENJAMIN, 1994).

Dessa maneira, buscamos construir conhecimentos com as crianças no ensino de história que não se prendam a uma história linear, mas que, por meio do exercício da memória, possam ressignificar as suas experiências vividas na relação com a cidade, a partir do presente, incluindo “[...] práticas de memória que possam agir tecendo os fios entre lugares, experiências vividas e os acontecimentos” (FORTUNA; GALZERANI, 2015, p. 44).

### **Fragmentos de memórias**

Nesse percurso de diálogo, apresentamos a 1ª tecitura que foi produzida com as crianças. Seleccionamos um trecho de um poema de Manoel de Barros sobre sua infância no sítio e um trecho do memorial de formação sobre a infância de uma das professoras, autora desse artigo. Vamos conhecer?

#### Fragmento de memória de Manoel de Barros

Isto porque a gente foi criada em lugar onde não tinha brinquedo fabricado. Isto porque a gente havia que fabricar os nossos brinquedos: eram boizinho de osso, bolas de meia, automóveis de lata. Também a gente fazia de conta que sapo é boi de cela e viajava de sapo. Outra era ouvir nas conchas as origens do mundo. Estranhei muito quando, mais tarde, precisei de morar na cidade. Na cidade, um dia, contei para minha mãe que vira na Praça um homem montado no cavalo de pedra a mostrar uma faca comprida para o alto. Minha mãe corrigiu que não era uma faca, era uma espada. E que o homem era um herói da nossa história (Manoel de Barros).

#### Fragmento de memória da prof.<sup>a</sup> ...

A casa onde passei a infância ficava bem longe da cidade e era

rodeada de todo tipo de árvores, tinha pé de ameixa, de cereja, de poncã, de laranja, mexerica, abacate, manga, fruta não faltava, mas também tinham outras árvores como Ipê, Araucárias, Pinho. Alguns metros abaixo da casa tinha um rio, não muito largo, nem fundo. Era perfeito para as crianças, foi onde eu e meus irmão aprendemos a nadar. Em dias de muito calor, terminávamos os afazeres do sítio e íamos todos para o rio, até a mãe. Depois que voltávamos para casa, ela fazia um café com bolinho frito de massa de pão. Parece que sinto o cheiro do café sendo preparado por ela (Prof.<sup>a</sup> ...).

Após a leitura dos fragmentos de memórias, conversamos com eles para que produzissem uma narrativa contando o que mais gostaram sobre a infância do poeta Manoel de Barros ou na infância da professora. Compartilhamos as narrativas das crianças. Destacamos que as crianças ficaram impressionadas com as experiências de infância do poeta Manoel de Barros e a da professora. Foram infâncias em lugares diferentes por ser no sítio e com outras maneiras de brincar.

O que mais causou curiosidade, divertimento ou até mesmo estranhamento em várias narrativas dos estudantes foi a professora nadar no rio e o poeta fabricar os próprios brinquedos, como nos conta a estudante Geovanna “[...] deve ser bem divertido brincar com os brinquedos que eles faziam como por exemplo: boizinho de osso, bolas de meia e automóveis de latas, pareciam bem divertidos” (GEOVANNA, 2021); A estudante Maria Eduarda achou muito legal a infância da professora .... porque ela “[...] ia para o rio junto com os seus irmãos e aquelas árvores, é muito legal. A infância do Manoel de Barros também é muito legal porque ele tinha que fazer os seus próprios brinquedos ele viu um cavalo de pedra muito legal”. A estudante Ana Alice gostou que o poeta fazia “[...] boizinho de osso, bola de meia, automóveis de lata também brincava de faz de conta e o sapo é boi de cela e viajava de sapo”.

Muitos acharam interessante porque alguns estudantes brincam com bonecas e carros que são comprados por familiares, mas também encontramos crianças que fabricam seus brinquedos, como lemos nas mônadas *Faço de Conta e Imagino*, que trazem experiências dos estudantes Luiz e Larissa reinventando seus brinquedos a partir de utensílios. Elas brincam com objetos como: papelão; galhos; folhas; caixas e atribuem outros sentidos e novas funções (BENJAMIN, 2017).

Faço de conta

Não tenho brinquedos antigos, mas gosto de inventar brinquedos com caixa de papelão, faço de conta que é um avião e espada de papelão [...] (LUIZ, 2021).

Imagino

[..] adoro pegar um galho de árvore e rasgar a alça da sacola e juntar os dois, imagino uma menina, daí saio andando por aí, brincando (LARISSA, 2021).

Depois de conversarmos com as crianças e acolhermos as memórias do poeta e da professora, no segundo momento dessa aula, aproveitamos a inspiração dos fragmentos de memórias trabalhadas e estimulamos as crianças a rememorarem as suas brincadeiras, os seus brinquedos, os lugares da cidade que mais costumavam brincar e com quem e que tempos e espaços na cidade as brincadeiras aconteciam.

Não costumo sair muito

Meus bonecos são da *Marvel*, jogo bola com meu pai, eu brinco na frente de casa, não costumo sair muito (VÍTOR, 2021).

Não pode sair

Eu gosto de brincar de cozinha, eu tenho duas amigas a Jeniffer e a Kiara, eu brinco na minha casa porque não pode sair (YASMIN, 2021).

Eu brincava

Eu brincava de bonecas com as minhas primas [...] nós brincávamos na casa da minha tia lá em Luiziana e quando chegava ela fazia café e daí eu brincava com a Maria e quando a Amanda chegava, nós nos divertíamos muito e quando ia embora eu ficava triste (ISABELLE, 2021).

Gosto de brincar

Meus brinquedos são vários tipos de bonecas *barbies* e eu gosto muito de brincar com seus acessórios e eu brinco com meu irmão que pega os bonecos dele para gente brincar juntos, como se fosse uma família. Às vezes no dia de domingo nós vamos na casa dos meus avós e quando encontramos nossos primos, brincamos de correr. Na

cidade o lugar que eu gosto mais de ir é no bosque porque lá tem um parquinho que gosto de brincar (GEOVANNA, 2021).

Eu cresci

Quando eu era pequena gostava de brincar de boneca e urso, eu cresci e brinco com a Gabi e a Maria Vitória. Nós brincamos de esconde-esconde e pega-pega e de *barbie*, eu e a Maria, e o lugar que eu gosto de brincar com os meus amigos é o campinho e o bosque (MARIA EDUARDA, 2021).

Brincadeira favorita

Eu tenho uma boneca e minhas brincadeiras são pular corda e pega-pega, mas a minha brincadeira favorita é esconde-esconde e eu brinco com meus primos, eu gosto muito de brincar nos brinquedos do Paraná (ANA JÚLIA, 2021).

Eu brinco

[...] Eu brinco com as minhas primas e com meus primos, brincamos muito de queimado e um porém, é muito ótimo simplesmente a melhor brincadeira. Ganhei uma bicicleta amei, mudei de casa 3 vezes, mas tenho duas cadelas na minha casa, 1 tartaruga, um peixe e duas calopsitas. #amo minha vida, fim (LARISSA, 2021).

Cadernos antigos

Na casa, na calçada e brinco com minhas bonecas com os cadernos antigos e eu brinco de pega-pega com o meu primo e esconde-esconde, pique-esconde e brinco de pular corda (ANA ALICE, 2021).

Não tenho mais brinquedos

E gostava de brincar num parque que era perto da minha casa. Eu não tenho mais brinquedos porque estou grande pra brincar, então doamos eles (MORGHANA, 2021).

Nessas narrativas dos estudantes Vítor, Yasmin, Isabelle, Geovanna, Maria Eduarda, Ana Júlia, Larissa, Ana Alice e Morghana percebemos como as brincadeiras coletivas ainda estão muito presentes no cotidiano. Embora alguns tenham aparelhos

celulares, televisão ou *videogames*, esses dispositivos não são citados nas suas falas. É muito interessante observar como ainda vemos nas brincadeiras dessas crianças a presença de formas de se divertir que são mais “tradicionais” como: pega-pega; esconde-esconde; corda; queimado; futebol e bicicleta. Brincadeiras que fazem as crianças se relacionarem, criarem experiências com o lugar em que moram, com seu bairro, com as crianças da vizinhança, com seus familiares. São atividades que não podem ser realizadas sozinhas, como nos aparelhos eletrônicos.

Quanto às brincadeiras coletivas e de rua, essas estimulam a criança a “descobrir-se” na cidade e reinventar outras possibilidades de se relacionar com ela e de viver de forma mais plena. As brincadeiras são potentes para criarem e recriarem o mundo e cenários de autonomia das crianças em relação às experiências perceptivas dos adultos, visto que o principal não é o “[...] fazer como se [...]”, mas o “[...] fazer sempre de novo [...]” (BENJAMIN, 1994, p. 253), seja com a boneca, com o ursinho, com a bola ou com os amigos e familiares. Nesse sentido, “[...] não há dúvida que brincar significa sempre libertação. Rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio” (BENJAMIN, 1994, p. 85).

Destacamos que, ao refletir sobre o desenvolvimento dessa tecitura, três questões são importantes. Na primeira, em diálogo com Benjamin, entendemos o brincar como um lócus de ressignificação de experiências vividas na relação com a cidade. Mais do que isso, o brincar é uma possibilidade de a criança ousar ter experiências significativas no sentido larrosiano. Segundo, ao produzir suas memórias, as crianças trouxeram pistas das suas histórias de brincadeiras e das experiências de vida situadas no tempo e no espaço. O que possibilitou compreender que, ao brincar, as crianças produzem cultura (BENJAMIN, 1994). E a terceira é que a memória foi um meio de produção de conhecimento histórico-educacional relativa aos lugares das brincadeiras das crianças na cidade de Campo Mourão.

Nas práticas de rememoração, as crianças fizeram como o trabalho de Penélope, a cada dia desfizeram o que estava tecido, ressignificando as suas memórias, através do olhar transgressor e curioso, que não se prende às “verdades” dos adultos. Nesse trabalho de desfazer os fios daquilo que já está tecido, é possível também que as crianças se percebam como sujeitos históricos e como produtores de cultura (BENJAMIN, 2017). Ampliando, ainda com as crianças, as possibilidades de refletirmos sobre os lugares da cidade que elas se relacionam e como são essas relações sociais, construímos a próxima tecitura.

## As experiências das crianças na cidade

Na segunda tecitura, conversamos com as crianças para elas construírem uma narrativa contando como se relacionam com a cidade. Falamos da importância de não esquecer de contar dos lugares que mais gostam de ir em Campo Mourão com seus colegas e pais, os lugares que mais frequentam. Essa tecitura permitiu conhecer como as crianças se relacionam com os lugares da cidade. Em tempos de relações cada vez mais controladas pelo virtual, pensar sobre os lugares com os quais nos relacionamos, que não estamos apenas de passagem, é importante para criarmos vínculos identitários<sup>4</sup>. Essa tecitura pode evidenciar a importância da educação na e pela cidade, uma vez que é possível ressignificar as relações com os diferentes espaços (HADLER, 2015).

Assim, em movimentos de tatear a cidade e seus lugares (como a criança benjaminiana que leva a mão por entre armários, despensas, escrivaninhas, gavetas a procura de tudo aquilo que os adultos lhe proíbem), elas podem se reconhecer na cidade, como nos diz Benjamin, “Saber orientar-se numa cidade não significa muito. No entanto, perder-se numa cidade, como alguém se perde numa floresta, requer instrução” (BENJAMIN, 1995, p. 73).

Partilhamos algumas das mônadas da 2ª tecitura:

Eu amo tudo em Campo Mourão

Meu lugar favorito é o bosque e a pracinha da cidade. [...] o bosque ele é muito bonito tem várias flores, passarinhos cantando de qualquer tipo e animais selvagens, eu amo tudo em Campo Mourão (MARIA EDUARDA, 2021).

Me diverti muito naquele dia

[...] Gosto de ver o chafariz e ir ao bosque, lá vi vários animais como patos, saracuras, peixes: atravessamos uma ponte caminhamos em

---

<sup>4</sup> Nos preocupamos, durante as atividades educativas, que as crianças entendessem que o espaço urbano é constituído pela pluralidade de culturas, histórias e memórias, visto que, sem esse reconhecimento, é complicado para um cidadão (criança) construir laços identitários com a comunidade local, ter o sentimento de pertencimento, conceber a existência de um mundo comum entre si e as demais pessoas com as quais convivem. O sujeito que não se reconhece na cidade, no seu local, poderá sentir um forte desenraizamento cultural e dificuldades para compreender o passado e as experiências coletivas. Sabemos que apagar, silenciar ou ocultar as múltiplas temporalidades, memórias e histórias, significa aniquilar a pluralidade cultural das tramas urbanas (PAIM; GUIMARÃES, 2012; GALZERANI, 2002).

meio ao bosque quando paramos para apreciar a natureza e fazer um lanche aí logo vimos muitas capivaras, também havia brinquedos me diverti muito naquele dia (LUIZ, 2021).

Morando em Campo Mourão eu me sinto bem

Os lugares que eu mais gosto de ir com minha família são centro, sorvetão. Morando em Campo Mourão eu me sinto bem. Gostaria de ver o Lar dos Velhinhos porque queria saber como eles são cuidados lá (MORGHANA, 2021).

Porque eu gosto de brincar

[...] eu gosto de brincar no shopping e de ir ao parque porque eu gosto de brincar de carrinho e de boneco e de bola e pular corda (ALEXSSANDRO, 2021).

Brincando com a vovó

O lugar que eu mais gosto de ir é na casa da vovó, eu gosto de assistir tv e tomando café com a minha irmã Juliana e brincando um pouco com a vovó (GABRIEL MAIA, 2021).

Ao lermos as narrativas das crianças, concluimos que os seus lugares de experiências com a cidade são um pouco restritos. Alguns espaços como teatro, circo, museu, escola de música e de dança são pouco conhecidos para eles. Nesse sentido, questionamos: a cidade existe para ser usufruída por todos os cidadãos, mas porque eles não se relacionam nesses espaços coletivos?

Algumas pistas podemos compartilhar a partir do que ouvimos de alguns estudantes, entre elas: problemas como falta de tempo, de dinheiro e de transporte são narrados como as principais dificuldades para frequentar esses lugares. Espaços como o Parque do Lago Azul, definido como um dos principais pontos turísticos de Campo Mourão, não recebem boa parte da sua própria população. São problemas que impedem os próprios moradores, de conhecê-la, de frequentar assiduamente os lugares, de ter experiências com esses espaços coletivos.

Dentre os locais mais citados por eles está o bosque, como nos conta Maria Eduarda, Alexssandro e Luiz, e aqui temos apenas a do estudante Gabriel, que se volta para a casa e a família. O bosque é um dos poucos lugares na cidade que possui um

amplo espaço de lazer com brinquedos, lago, animais, trilha e espaço para piqueniques. Percebemos que é muito importante para as crianças e suas famílias, pois, é um espaço gratuito. Lá é um ponto de encontro das famílias aos fins de semana.

Ao perceber a presença do bosque nas narrativas de muitas crianças, entendemos que esse local não está apenas representado como ponto de lazer, mas é lugar de encontro, de experiências coletivas, onde essas famílias buscam romper com a aceleração do tempo, com a correria do dia a dia, do trabalho. Não é coincidência que tantas vezes o bosque foi mencionado pelas crianças, além dos animais e plantas que se relacionam nas brincadeiras.

### **Algumas considerações**

Ao desenvolver as tecituras com as crianças, buscamos estimular a rememoração no contato com a cidade, com os diferentes lugares, pois acreditamos que a rememoração em Benjamin é uma das possibilidades de promovermos transformações sociais, de produzirmos conhecimentos históricos-educacionais. Pois, esse exercício não é simplesmente olhar para o passado movido por saudades, mas é o exercício de pensar o passado a partir do presente, é o lembrar agora, fazendo o entrecruzamento desses tempos e espaços (GALZERANI, 2008; FRANÇA, 2020).

Partindo da concepção de memória que discutimos, é possível pensar que as crianças podem ressignificar o passado, não no exercício de voltar-se à história da cidade, como um resgate ou por nostalgia, mas percebê-lo nas suas relações com o presente, com vista a um futuro mais aberto. Nesse sentido, o trabalho com as memórias e narrativas com as crianças na relação com a cidade não é um resgate do passado (CUNHA, 2016). Para Benjamin, o passado, quando ressurgir, não é a repetição de si mesmo e nem o presente na relação com o passado continua igual, ambos são ressignificados (GALZERANI, 2008; FRANÇA, 2015).

Enquanto construímos juntos esses conhecimentos (com as crianças), ao nos relacionarmos com as diferentes memórias que possuem na cidade, sobre sua ligação com e na cidade, é possível enfrentarmos a perda da experiência coletiva já apontada por Benjamin. Desse modo, fortalecemos as relações com os espaços públicos, com o coletivo, e construímos vínculos identitários com o lugar em que vivemos, nos reconhecendo como sujeitos históricos na relação com outras culturas.

A rememoração de Benjamin contribui para compreender que essas memórias que surgem de forma involuntária, num instante sempre fugidio, permitem que seja

possível ressignificá-las à luz do presente. Benjamin traz uma possibilidade de um rememorar que modifica passado, presente e futuro, não se tratando de lembranças saudosistas.

A mônada *Armários* nos possibilita pensar o ato de produzir conhecimento no ensino de história, de modo que a criança, ao conhecer o “objeto/cidade”, necessita tateá-lo, “[...] trazer o objeto para perto, observá-lo, girá-lo como se gira um caleidoscópio para perceber as diferentes imagens, a polissemia e as ambivalências. Esta concepção de conhecimento conserva na estrutura a experiência, com sua capacidade sensível e imaginativa” (CUNHA, 2016, p. 84). Nesse sentido, tatear a cidade bem como as memórias, não é, portanto, alçar voos panorâmicos, mas mergulhar de forma intensa na relação “com”.

Foi possível flagrar nas mônadas que as crianças têm as experiências com os espaços da cidade restritas a alguns lugares – como praça, bosque, praças de alimentação, centro –, porém, é muito marcante o quanto as brincadeiras e as relações coletivas ainda estão presentes no seu cotidiano. É possível ver que essas crianças não estão presas ao mundo virtual, aos jogos, ao celular, mas sim em brincadeiras que envolvem a coletividade e que muitas das suas principais memorações envolvem lugares com seus familiares, amigos, colegas da escola.

Assim, nas suas brincadeiras, na relação com os espaços da cidade, as crianças tiveram experiências significativas e puderam rememorar-las, emergindo memórias sobre a cidade, recriando brincadeiras, mais que isso, puderam perceber-se como sujeitos históricos e ao narrarem suas histórias, suas memórias, tomaram o lugar que é delas. Distanciaram-se, portanto, de uma narrativa que conta a história de outros, de pioneiros, de sujeitos que são tão distantes de sua realidade, tomaram o seu lugar e contaram uma história a contrapelo (BENJAMIN, 1994; 2017).

## Referências

BENJAMIN, Walter. *Origem do drama barroco alemão*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1984.

BENJAMIN, Walter. “Paris, capital do século XIX”. In: KOTHE, Flávio R. *Walter Benjamin*. São Paulo: Ática, 1991, p. 44-122.

BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas*. Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BENJAMIN, Walter. *Rua de mão única* (obras escolhidas, vol. II). São Paulo:

Brasiliense, 1995.

BENJAMIN, Walter. *Passagens*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG/Imprensa Nacional do estado de São Paulo, 2007.

BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Duas Cidades, 2017.

CUNHA, Nara Rúbia de Carvalho. *Primaveras compartilhadas: (re)significando à docência na relação com cidade, memórias e linguagens*. 2016. 250f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, SP, 2016.

FORTUNA, Cláudia Prado. GALZERANI, Maria Carolina B. Práticas de memória, tempo e ensino de História. In: ZAMBONI, Ernesta; GALZERANI, Maria Carolina B. Campinas (Orgs.). *Memórias, sensibilidades e saberes*. São Paulo: Editora Alíneas, 2015.

FRANÇA, Cyntia Simoni. *O canto da Odisseia e as narrativas docentes: dois mundos que dialogam na produção de conhecimento histórico-educacional*. 2015. 346f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, SP, 2015.

FRANÇA, Cyntia Simioni. Memória como meio de produção de conhecimentos históricos. Pelotas, *Revista Memória em Rede*, v. 12, n. 23, 2020.

GAGNEBIN, Jeanne-Marie. Por que um mundo todo nos detalhes do cotidiano? São Paulo, *Revista USP*, n. 15, p. 44-47, set-nov, 1992.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *Limiar, aura e rememoração: ensaios sobre Walter Benjamin*. São Paulo: Editora 34, 2014.

GALZERANI. M. C. B. Imagens entrecruzadas de infância e de produção de conhecimento histórico em Walter Benjamin. In: GOULART DE FARIA, Ana Lúcia; FABRI, Zeila de Brito; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). *Por uma cultura da infância. Metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas-SP: Autores Associados, 2002.

GALZERANI. M. C. B. A produção de saberes históricos escolares: o lugar das memórias. In: FERREIRA, A. C.; BEZERRA, H. G.; LUCA, Tânia Regina de (Orgs.). *O historiador e seu tempo*. São Paulo: Ed. UNESP, 2008.

HADLER, Maria Sílvia Duarte. Cidade e ensino de História. In: ZAMBONI, Ernesta; GALZERANI, Maria Carolina B (Orgs.). *Memórias, sensibilidades e saberes*. Campinas, São Paulo: Editora Alíneas, 2015.

HUYSSSEN, Andreas. *Seduzidos pela memória: arquitetura, monumentos, mídia*. Rio de Janeiro - RJ: Aeroplano, 2000.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista brasileira de educação*. jan/fev/mar/abr, n. 19, 2002.

MIRANDA, Sonia; PAGÉS, Joan. *Cidade, Memória e Educação: conceitos para*

provocar sentidos no vivido. *In*: MIRANDA, Sonia; SIMAN, Lana (Orgs.). Cidade, Memória e Educação. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.

PAIM, E. A. GUIMARÃES, M. F. Imagens da Modernidade Capitalista em Walter Benjamin. *Cadernos Walter Benjamin*, v. 8, p. 1-28, 2012.

PAIM, E. A. LUÍS, SOLANGE. Decolonizando tempos, espaços, memórias e experiências educativas na província de Huía – Angola: Narrativas sobre escolas. *Revista Africa[s]*. v. 7, n. 13, 2020.

RICOUER, Paul. *A Memória, a História, o Esquecimento*. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 2007.

SEIXAS, Jacy Alves de. Percursos de memórias em terras de história: problemáticas atuais. *In*: BRESCIANI, Stella; NAXARA, Márcia (Orgs.). *Memória e (re)sentimento*: indagações sobre uma questão sensível. Campinas: Editora da Unicamp, 2001.

SCHMIDT, Benito Bisso. Entre a filosofia e a sociologia: matrizes teóricas das discussões atuais sobre história e memória. *Estudos Ibero-Americanos*. PUCRS, v. XXXII, n. 1, p. 85-97, 2006.

SENNET, Richard. *O declínio do homem público*: as tiranias da intimidade. São Paulo: Companhia das letras, 1998.

SIMMEL, Georg. A metrópole e a vida mental. *In*: VELHO, Otávio Guilherme (Org.). *O fenômeno urbano*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.