

DEIXA EU VER MINHA LINHA DO TEMPO? OS USOS DA LINHA DO TEMPO EM AMBIENTES NO ENSINO DE HISTÓRIA – UM ESTUDO DE CASO

Elisa Defelippe
Mestranda do Profhistoria Uerj
e-mail: elisadefelippe@yahoo.com.br

Resumo

O trabalho tem como objetivo discutir o tempo histórico no ensino de História, conceito amplamente trabalhado pela historiografia ao qual apresento uma particularidade importante: a aula é dada para adolescentes autuados como infratores e que, por isso, estão internados em uma instituição para cumprirem medidas socioeducativas. As provocações a partir do uso do tempo em sala de aula se darão a partir de uma atividade simples de construção de uma linha do tempo. As questões que surgirão a partir daí serão analisadas teoricamente e repensadas sob novas perspectivas.

palavras-chave: ensino de História; linha do tempo; privação de liberdade

Breve trajetória docente e o porquê deste artigo

Sou professora de História há 14 anos sempre atuando na rede privada de ensino. A maior parte da minha trajetória profissional foi, portanto, com alunos de alto poder aquisitivo. Porém, desde 2017, venho participando de um projeto social de Educação Popular da Rede Emancipa, em uma unidade de internação do Degase. Muitas foram as motivações que me fizeram querer dar aulas voluntariamente ali, mas prefiro resumir em um argumento legal. A nossa Constituição garante que a

educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 2017, p. 123)

Sendo assim, apesar de o direito à educação ser um dever do Estado e da família, ele deve ser incentivado com colaboração da sociedade. Esse é um dos motivos para que eu participe desse projeto. Uma vez que o Estado e a família não foram suficientes para

garantir o acesso desses jovens à educação, estou exercendo a minha cidadania no que me traz mais conforto: sendo professora.

Após um ano dando aulas no Degase, passei para o mestrado profissional em Ensino de História (Profhistoria). Foi da realidade dura do cárcere que emergiram certas tensões e o enfrentamento delas exigiu que eu buscasse alternativas teóricas para além das que, em outros momentos, em outros desafios, foram suficientes. Mergulhei então nos dilemas da socioeducação e relacioná-los à teoria da História passou a ser um desafio que reitera a importância desta linha de pesquisa — pouco explorada pela educação básica — e demonstra que não só é possível como também é necessário criar laços entre a Academia e o saber escolar.

Pretendo neste artigo narrar duas experiências em sala de aula e a partir delas problematizar o uso da linha do tempo como recurso no ensino de História. A primeira atividade foi um fracasso e a segunda, a partir do questionamento da primeira, fez muito mais sentido pedagógico.

O fracasso

Os alunos deveriam criar uma linha do tempo da própria vida com, pelo menos, três eventos importantes que merecessem ser lembrados. Foi distribuída uma folha com apenas uma linha com setas nas pontas, indicando que o tempo é infinito para o passado e para o futuro.

A atividade proposta foi um fiasco e chegamos a tal constatação por diversos sinais. O primeiro deles foi o fato de os alunos não se interessarem ou não se sentirem à vontade em partilhar suas memórias e resgatar marcos que lhes fossem significativos . A resposta padrão era: *não lembro, não aconteceu nada de tão interessante para colocar aqui*. Mesmo com perguntas que os estimulassem, como: *Alguma viagem que mereça ser lembrada?*; *“Quando foi o nascimento de filhos/irmãos?*. Nada os empolgava exatamente. Depois de muita insistência, talvez além do necessário, foram resgatados alguns marcos temporais, todos relacionados à vida do crime, como: *primeira vez que fui*

preso, segunda passagem [pelo sistema prisional]. O que não é exatamente um problema, mas uma observação que merece destaque.

Anotações desanimadas feitas, percebo algo significativo: em todas as mal rascunhadas linhas do tempo existia, como evento histórico, a morte de alguém. Então, perguntei a todos: *Quais de vocês escolheram como marco a morte de um conhecido?*. Todos levantaram as mãos. E continuei: *Quais de vocês utilizaram como marco alguém conhecido ter sido assassinado?*. Os mesmos mantiveram-se com as mãos levantadas.

Tentei disfarçar a minha surpresa, quando um deles me surpreendeu ainda mais ao me responder em tom de constatação óbvia, seguida de apoio dos colegas: *E tem outro jeito de morrer?*. Mesmo pasma, problematizamos então que existem sim muitas outras formas de morrer, como acidentes, doenças, velhice etc. A aula seguiu como foi possível e saímos então como uma triste inquietação: como se *vive* quando se naturaliza o assassinato como um fim tão banal?

Foi a primeira vez que eu lidei, enquanto professora, de maneira tão próxima com o grave problema social da morte dos jovens (negros) no Brasil. Os dados são alarmantes, mas nunca havia materializado o genocídio do povo negro, dessa forma, numa sala de aula. Concordamos com Oliveira quando denuncia que “a discriminação racial e social contra os negros [no Brasil] pode chegar à situação de genocídio”. (OLIVEIRA, 2017, p. 66)

Segundo o Mapa da violência de 2016¹, a vitimização negra no país aumentou consideravelmente. Em 2003, no Brasil, morriam proporcionalmente 71,7% mais negros do que brancos, em 2014 este número aumentou para 158,9%. (Mapa da Violência, 2016, p. 55). De maneira objetiva, no Brasil, negros são muito mais assassinados do que brancos. Ainda segundo este documento, desde 1998, quando foi divulgado o primeiro Mapa da Violência, o principal grupo assassinado no Brasil são os jovens. Entre 15 e 29 anos de idade, observamos aumento considerável da letalidade violenta em relação ao

¹ Este estudo entende por vitimização negra “a relação entre as taxas de HAF (homicídios por arma de fogo) de brancos e as taxas de HAF de negros, cujo índice positivo indica o percentual (%) a mais de mortes negras sobre as brancas; ou o percentual (%) a mais de mortes de brancos, quando o índice é negativo”. (Mapa da Violência, 2016, p. 55)

restante da população. De 2005 até 2016, os números seguem altíssimos, mas houve um ligeiro decréscimo. (Idem p. 49)

É bom ressaltar que os jovens negros e pobres das periferias não só estão sendo assassinados, como também estão sendo presos. Segundo os dados do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase 2016), “59,08% dos adolescentes e jovens em restrição e privação de liberdade foram considerados de cor parda/preta, 22,49% de cor branca, 0,91% de cor amarela e 0,98% da raça indígena e 16,54% dos adolescentes e jovens não tiveram registro quanto à sua cor ou raça, sendo classificados na categoria sem informação”². (p. 19) Estes alarmantes dados merecem ser melhor trabalhados em outras oportunidades.

Voltando à fracassada experiência em sala de aula, aquela cena também nos fez perceber que os alunos tiveram muita dificuldade em lembrar de informações da própria vida, para além daquelas relacionadas ao crime. Por enquanto, apenas salientamos estas informações que serão revisitadas em outros momentos. Esse registro se faz necessário, pois é uma chave muito importante para entender a peculiaridade de lecionar na cadeia.

O segundo motivo para o fracasso da atividade pode ter sido fruto de uma inexperiência nossa, pois não sabíamos, nem percebemos nos encontros anteriores, que os alunos não eram familiarizados com o recurso gráfico “linha do tempo”, tal qual os meus alunos da pista³, que foram constantemente estimulados a pensar a própria vida dessa maneira, desde o Ensino Fundamental 1.

Assim, pedir para preencher uma linha do tempo era algo inédito para alguns e desconfortável para todos, o que exigia a nossa presença permanente durante a execução da atividade, o que não é nada pedagógico do ponto de vista da construção da autonomia. Havia, por exemplo, um desequilíbrio nas relações espaço x tempo, pois os eventos a serem marcados não eram dispostos de maneira cronológica. Outra falha explicativa é que não estava claro que os anos precisavam ser minimamente proporcionais, com

² O estado do Rio de Janeiro foi um dos responsáveis pela alta porcentagem de apenados “sem identificação de cor”, pois não forneceu esses dados, conforme tabela 5, página 21.

³ *Da pista* é a gíria que os alunos internos usam para se referir ao local que não é a cadeia.

tamanhos regulares. Algo que aconteceu na infância deveria estar no início da linha do tempo, assim como algo que tenha acontecido na adolescência, próximo aos dias de hoje.

Assim, o comando dado era para que eles escrevessem três marcos significativos da própria vida, na disposição em que eles aconteceram, mas essa não era, necessariamente, a ordem que eles lembravam e não era, portanto, a ordem que eles marcavam na linha do tempo. Ao menos não de maneira espontânea.

É interessante perceber que efetivamente os eventos acontecem em estrutura cronológica, mas que a maneira como lembramos, não. Segundo Koselleck, (2006) as recordações formam extratos de tempos superpostos. O alemão faz, inclusive, uma analogia com a centrifugação de uma máquina de lavar. As memórias estão ali, misturadas e à medida que lembramos, vão se separando, se organizando. É significativa a análise que ele faz sobre o passado não estar organizado de maneira cronológica na cabeça de qualquer pessoa; logo também não estaria na cabeça dos nossos alunos.

Tem sentido dizer que a experiência proveniente do passado é espacial, porque ela se aglomera para formar um todo em que muitos estratos de tempos anteriores estão simultaneamente presentes, sem que haja referência a um antes e um depois. Não existe uma experiência cronologicamente mensurável – embora possa ser datada conforme aquilo que lhe deu origem –, porque a cada momento ela é composta de tudo o que se pode recordar da própria vida ou da vida de outros. (KOSELLECK, 2006, p. 311)

Na cadeia, portanto, repensamos uma metodologia recorrente, a de elaborar linhas do tempo, inclusive com alunos fora dos muros da escola. Já que é possível lembrar de diversas formas, por que não representar essas lembranças, graficamente, de outras maneiras? Mas, tratarei disso, um pouco mais adiante, na reformulação da aula.

Por fim, a última avaliação do fracasso da proposta de atividade: alguns não sabiam a data em que tinham nascido. Era preciso fazer as contas necessárias e descobrir o ano em questão. Por exemplo, se o aluno tivesse 16 anos, subtraímos esse valor (16) do ano que estávamos (2017) e chegaria a data inicial a ser marcada na linha do tempo (2001). Para dificultar ainda mais o processo, mesmo que ditássemos o resultado da operação matemática “dois-mil-e-um” isso não significa que ele saberia escrever o correspondente aos algarismos, 2-0-0-1. Isso gerou ainda mais dificuldades em lidar com a linha do tempo, esse elemento tão comum no processo de ensino-aprendizagem da nossa

disciplina, mas que se utiliza, inclusive, de recursos da Matemática e, obviamente, da alfabetização.

Por tudo que foi exposto, uma atividade que seria facilmente realizada com meus alunos *da pista*, na cadeia virou um caos e com poucos efeitos pedagógicos positivos para eles. Digo para eles, porque para nós foi instigante de diversas maneiras. Tornava-se evidente que era necessário um preparo muito maior do que o que havia sido planejado, além de estratégias mais sensíveis para abordar as questões de acordo com a realidade do alunado que estávamos conhecendo. O problema não estava apenas neles, pois não era só o fato de estarem com dificuldades de entendimento, mas também o nosso despreparo em trabalhar com uma realidade tão distinta. Para isso mudar, era preciso nos refazer.

Segundo Paulo Freire

O educador que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca. (FREIRE, 2016, p. 81)

O processo de ressignificação da nossa prática, todavia, só foi possível por entrelaçar o cotidiano da sala de aula com aspectos teóricos. No que a princípio pode parecer frio e distante, as discussões acadêmicas, foi onde encontrei mais conforto. Foram as leituras que trouxeram momentos de constante tomada de consciência. Segundo Hooks, uma educadora estadunidense que dialoga com Paulo Freire

Para lecionar em comunidades diversas, precisamos mudar não só nossos paradigmas, mas também o modo como pensamos, escrevemos e falamos. A voz engajada não pode ser fixa e absoluta. Deve estar sempre mudando, sempre em diálogo com o mundo fora dela. (Hooks, 2017, p. 22)

Foi assim que, na cadeia, ressignificamos a prática docente: as demandas cotidianas passaram a ser investigativas e o exercício da escrita das aulas foi preenchendo as lacunas de formação, apontando falhas, e diminuindo o despreparo em lidar com adolescentes em privação de liberdade.

Até o presente momento, estamos afirmando o fracasso da atividade; agora podemos elencar algumas possíveis hipóteses para ter ocorrido: 1) eles não viram sentido naquilo 2) eles têm dificuldade em acessar o passado ou 3) existe, de fato, uma relativa apatia nas aulas da cadeia independentemente dessa atividade específica.

Mais adiante buscaremos soluções criativas para enfrentá-las: é preciso criar estratégias quanto a esses problemas diagnosticados.

Em busca do porquê do fracasso: seria a linha do tempo o melhor recurso para resgatar memórias?

Quanto a essas possíveis hipóteses, serão desdobradas em algumas questões significativas. A primeira hipótese já começou a ser discutida: é preciso criar estratégias para dar sentido ao recurso linha do tempo. Em um interessante artigo intitulado *Aprender e ensinar o tempo histórico em tempos de incerteza* (2012), a professora Sônia Miranda questiona a utilização de linhas do tempo no ensino de História.

A fonte de sua pesquisa são livros didáticos do 6º ano do Ensino Fundamental (6EF) porque é nesse momento escolar que comumente se trabalham questões como: “Para que serve estudar História? ”, “Qual o ofício do historiador?”, “O que são fontes históricas?”, ou seja, período em que a teoria da História”⁴ é tratada como conteúdo neste segmento (EF2).

A pesquisadora não tratou exatamente de linhas do tempo biográficas ou do ensino de História em ambientes de privação de liberdade, o que dialogaria de maneira mais direta com meu objeto. Mas, mesmo assim, esse estudo foi interessante para questionar e problematizar o uso naturalizado desse recurso nas aulas de História.

Alguns pontos deste estudo merecem destaque. O primeiro é que as linhas do tempo são elementos gráficos que para serem entendidos precisam ser lidos. É preciso, portanto, recursos prévios para entendê-la, como por exemplo, as noções de escala daquilo que representam em termos temporais. (2012, p .257). Miranda faz uma

⁴ No Currículo Mínimo do Estado do Rio de Janeiro, assim como na 3ª versão da BNCC, esse “conteúdo” está presente no 6EF. Existe uma relativa autonomia na distribuição dos assuntos a serem trabalhados em cada ano, já que não exige exigências legais. Porém, os livros didáticos (que muitas vezes orientam os planejamentos) utilizam essa associação. Ensiná-lo, portanto, no 6F é algo muito comum. Para maiores informações ver os documentos integralmente. Disponíveis em: < http://www.rj.gov.br/c/document_library/get_file?uuid=45312ca8-3735-4c7a-87c4-b4e532c560c7&groupId=91317> <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/historia> Acesso em 27 jul. 2018

comparação interessante entre o uso de linhas do tempo no ensino de História e o de mapas no ensino de Geografia, no sentido de que ambos são textos que carecem de habilidades para que os alunos criem significado para seu uso. Tais ferramentas de inteligibilidade não são inatas, precisam ser construídas com os mesmos, para que efetivamente façam sentido.

A questão a nosso ver não é, portanto, descartar o uso da linha do tempo, mas problematizar se ela está sendo utilizada com propósito pedagógico, se está contribuindo para efetivamente ampliar a consciência histórica nos alunos ou se é utilizada por mera repetição, sem consciência de suas limitações. Desconsiderando a noção de escala, por exemplo, torna-se mais difícil a percepção da duração, elemento muito significativo para a construção do tempo histórico, mas também bastante complicado para alunos entenderem, por sua subjetividade.

Outro ponto que merece destaque é que comumente as linhas do tempo são representadas na posição horizontal e com setas, o que reforça a representação linear do tempo, algo que já fora aqui criticado, na fala de Koselleck (2006).

Essa última crítica apontada por Miranda nos remeteu há uma maneira muito comum dos jovens de 2019 lidarem com a definição de linha do tempo: é o nome dado por um recurso disponível na rede social Facebook. Prestamos atenção nisso quando um aluno chamado Renato⁵, insistentemente pedia para mexer nos nossos celulares⁶ para entrar no Facebook e acessar a sua linha do tempo. Antes mesmo de nos cumprimentar, ele já começava: *Deixa eu ver minha linha do tempo? Deixa eu ver minha linha do tempo? Deixa eu ver minha linha do tempo?*

Mais do que a insistência na fala, o que me chamou atenção é que Renato sempre pedia para ver a linha do tempo fazendo sinais com dedo indicador de rolamentos verticais, de baixo para cima e não horizontais, de um lado para o outro. A linha do tempo que apresentei para a turma (e como comumente é representada nos livros didáticos) era

⁵ O nome foi trocado afim de manter o anonimato dos alunos.

⁶ É proibido emprestar o celular para os alunos internados, evitamos, inclusive levar para a sala de aula. Evitamos, mas as vezes levamos, pois as vezes é a única maneira de termos acesso a alguma música ou vídeo disponível na internet. A proibição de emprestar para os jovens, no entanto, não inibe que eles peçam para utilizá-lo constantemente.

na posição horizontal. Assim, para os jovens da geração que utilizam o Facebook como meio de comunicação e registro das próprias lembranças a partir de postagens, é mais significativo pensar a linha do tempo como elemento gráfico na vertical. Também, talvez seja mais fácil de perceberem que o que está mais distante deles está mais “embaixo” na linha do tempo do que aquilo que está mais próximo deles que está mais “em cima”, pois aconteceu mais recentemente. Nesse sentido é importante trabalharmos com o conhecimento prévio do aluno acerca de um conteúdo para torna-lo um recurso formador de conhecimento. Em um projeto de educação popular isso é uma premissa básica, e sempre levado em consideração na formulação das aulas.

A segunda hipótese nos fez pensar no que Albuquerque disse sobre a função do ensino de História

A história faz as memórias entrarem em crise para que partajem novos sentidos e novos significados. O historiador é aquele que infunde novas vidas àquelas memórias e àquelas narrativas do passado que ameaçam morrer por repetição, recorrência e cristalização. (ALBUQUERQUE, 2012, p. 37)

É preciso ter sensibilidade para lidar com questões delicadas, como o cotidiano de violência e falta de direitos que os adolescentes daquela turma. É fundamental ter empatia a fim de tratar assuntos que possam ser constrangedores e tristes, porque falar da própria história quando se é marcado pela exclusão de direitos não é exatamente simples.

Entretanto, também é muito difícil, estando na cadeia, elaborar memórias que estejam afastadas do ambiente da criminalidade. É um círculo hostil, violento, superlotado e muito distante da função de criar novas oportunidades na vida, incumbência primordial da internação de adolescentes que cometeram atos infracionais.

Mais uma vez, reforçamos a importância do ensino da História, “fazer defeitos na memória”, como Albuquerque argumentou. Relembrar questões esquecidas, valorizar outras recordações além das ilegais contribuí para desmistificar a imagem de que eles são apenas infratores. É preciso desconstruir a imagem de que por estarem cumprindo medida socioeducativa, eles são apenas criminosos, pois cometer delitos não resume todas as formas possíveis de os alunos ali internados terem se relacionado com o mundo ao longo de suas vidas. Sobre isso, é importante ressaltar que

Mesmo diante de uma pessoa sobre quem foi comprovada autoria de infração, não é ético impor uma identidade de infrator. Ninguém é infrator em tempo integral, havendo a necessidade de uma compreensão abrangente dos condicionantes e do contexto e, o reconhecimento de que, como em qualquer outra trajetória individual, há uma diferenciação de papéis e posicionamentos que se expressam de acordo com a intencionalidade especiais diferenciadas e com os ambientes diversos em momentos distintos do curso da vida. (OLIVEIRA e VALENTE, 2017, p. 40)

“Fazer defeitos na memória” favorece o resgate da autoestima destes jovens, para os momentos de suas vidas além do mundo do crime. Afinal, acreditamos que estudar História é uma maneira de ganhar consciência sobre, inclusive, a própria vida e sobre as condicionantes estruturais que contribuíram para a formação daquele ~~de~~ sujeito histórico e do seu papel no mundo. A ampliação dessa consciência do tempo é fundamental, pois concordamos com Miranda quando afirma que: “a experiência com o tempo é tão profundamente articuladora do sujeito e conseqüentemente tão identitária” (MIRANDA, 2012, p. 247).

Quanto à terceira e última hipótese, a da apatia, a leitura de Hooks (2017) foi fundamental. Ela pauta a sua pedagogia em alguns princípios, mas o que aqui nos interessa ressaltar diz que “a sala de aula deve ser um lugar de entusiasmo, nunca de tédio. Caso o tédio prevalecesse, seriam necessárias estratégias pedagógicas que intervissem para alterar essa atmosfera, até mesmo a perturbar”.(HOOKS, 2017, p. 16). Para ela, tornar a sala de aula algo divertido e até empolgante é não só necessário como possui valor intelectual.

Concordamos com a constatação de que a sala de aula deva ser um lugar empolgante, mas isto pode não ser facilmente exequível. Diante disso, Hooks propõe algumas estratégias, inspiradas, inclusive, nas suas professoras primárias (idem, p. 17). A pesquisadora explica que

Qualquer pedagogia radical precisa insistir em que a presença de todos seja reconhecida. E não basta simplesmente afirmar essa insistência. É preciso demonstrar por meio de práticas pedagógicas. Para começar, o professor precisa *valorizar* de verdade a presença de cada um. Precisa reconhecer permanentemente que todos influenciam a dinâmica da sala de aula, que todos contribuem. Essas contribuições são recursos. Usadas de modo construtivo, elas promovem a capacidade de qualquer turma criar uma comunidade aberta de aprendizado. Muitas vezes, antes do processo começar, é preciso desconstruir um pouco a noção tradicional de que o professor é o único responsável pela dinâmica na sala. (...) A visão constante da sala de aula como

espaço comunitário aumenta a probabilidade de haver um esforço coletivo.
(idem, 2017, p. 18)

Claro que a sensação de comunidade não se cria em uma única aula. No entanto, ela precisa ser um norte constantemente lembrado. Neste sentido, começamos a pensar estratégias a longo prazo para tratar a sala de aula como um “espaço comunitário”. Por exemplo, não perguntamos mais: *Oi, tudo bem?* porque a resposta é um seco: *Não, não está tudo bem, eu estou preso!*. Perguntamos: *e aí, tem feito muita besteira?*. Uma maneira simples de fugir do constrangimento da resposta anterior, até mais simpática diante da faixa etária, inclusive. As respostas passaram a ser: *sim, outro dia fiz...* ou *quando dá!* ou até mesmo um simples: *Não, tá tudo bem!*.

Podemos também iniciar a aula contando sobre algo que tenha acontecido na comunidade que eles nasceram e que foi noticiados por jornais. Ou quando eles faltam, perguntamos o que aconteceu. São pequenos gestos que permitem uma quebra da hostilidade do ambiente e com ganhos pedagógicos significativos, pois contribuem para que eles se sintam “valorizados” por estar ali, como ensinou Hooks.

Assim, para que as aulas sejam animadas e divertidas não basta que o professor seja animado e divertido. É preciso que todos ali entendam que fazem parte de um processo de aprendizagem e que, portanto, têm responsabilidades em fazer aquilo funcionar. Acrescento que, para que todos se sintam parte do processo, é fundamental que o mesmo faça sentido, seja bem planejado e de acordo com as demandas do grupo.

Outra questão interessante levantada por Hooks é que a apatia pode vir de uma sensação de que a responsabilidade em tornar a aula interessante é apenas do professor, já que educandos podem possuir uma noção de educação muito tradicional. Não à toa, seu livro se intitula: *Ensinando a transgredir, a educação como prática da liberdade*. Esta é uma bandeira constantemente levantada por nós, nas aulas na cadeia. Lá, os alunos muitas vezes possuem a noção de escola tradicional como sendo a correta e se comportam de maneira passiva durante nas aulas. É preciso estimulá-los constantemente a participar e felizes ficamos quando, após uma certa quantidade de aulas, já existe identificação com o projeto, com o ser aluno, com a entrega.

As tentativas de superação do fracasso

Mediante o que foi dito, elaboramos algumas atividades centradas na ideia do tempo histórico. Decidimos iniciar a aula com a música 1967 de autoria de Marcelo D2, ex-vocalista da banda Planet Hemp. A música versa sobre a autobiografia do cantor e se inicia com os versos: “1967, o mundo começou pelo menos pra mim/E a minha história reduzida é mais ou menos assim”. Nota-se que o que chamamos de autobiografia, o compositor chama de “história reduzida”.

Os alunos ouviram algumas vezes a música, através do clipe. Depois algumas perguntas começaram a ser feitas enquanto a música tocava. Parávamos, perguntávamos, eles respondiam e seguíamos ouvindo a música. Alguns exemplos de questionamentos: “Desde pequeno acostumado a subir ladeira”. *Se ele sempre sobe ladeira, aonde ele provavelmente mora?* Todos entenderam que era na favela. Ou o verso: “Andava pelas ruas vestindo o meu bate bola / Se tu passasse em minha frente era melhor tu sair fora / Carnaval de rua, perigoso e divertido / Mas passei por tudo isso entre mortos e feridos”. *Vocês sabem o que é bate bola?* A maioria conhecia e começaram a contar das roupas que já usaram, das brigas que já tiveram, de como funcionavam as disputas. *O carnaval dele era perigoso e divertido. Quem aqui já teve um carnaval perigoso e divertido?* Ou “Meu avô Peixoto deixou meu sangue rubro-negro/Me orgulho de ser carioca, me orgulho de ser brasileiro”. *Qual é o time de vocês? O D2 virou Flamengo por causa de quem? E vocês? Sabem por que torcem para esse time?.* Novas respostas animadíssimas. Assim, estávamos fazendo “defeitos nas memórias” (Albuquerque, 2012) para que velhas histórias fossem lembradas. Histórias essas que passavam pela marginalidade, mas que não eram centradas nessa questão.

Foi feito então um exercício para trabalharmos a escrita. Os alunos foram divididos em duplas, um alfabetizado com um com dificuldades de alfabetização. Assim, eles se ajudavam. É interessante perceber como na cadeia isso funciona muito bem. O que sabe ler e escrever ajuda o que não sabe sem que isso seja um constrangimento. Não sabíamos disso e ao dividi-los dessa forma, dependeram muito menos do poder docente.

Distribuimos um material escrito com a letra da música e algumas atividades a serem respondidas. A primeira dizia que eles deveriam completar os versos da primeira estrofe com as informações do D2 e depois com as informações deles. A música diz:

1967, o mundo começou pelo menos pra mim
E a minha história reduzida é mais ou menos assim
Nascido **em São Cristóvão,** morador **de Madureira**
Desde pequeno acostumado **a subir ladeira**
Me lembro muito bem **dos meus tempos de moleque**
Que sempre passava as férias no final do 77 (1967, D2)

Os grifos acima representam o que os alunos deveriam completar a partir de informações da própria vida. A atividade foi um sucesso! Eles responderam animadamente, lembraram de informações da própria vida, aumentando o repertório que na aula anterior havia sido muito pequeno. Várias outras questões foram trabalhadas a partir desta música, mas fogem ao tema desta pesquisa, então não as descreverei.

Para finalizar, foram feitos questionamentos orais, como: *A vida do D2 é muito diferente da sua? O que tem de parecido? O que teve de diferente?*. O objetivo dessas questões era que eles percebessem que, em muitos aspectos, as vidas deles se pareciam com a de um outro jovem negro periférico, contribuindo para a dimensão da consciência das estruturas da sociedade. Ao mesmo tempo, que também percebessem as diferenças em muitos outros aspectos, pois são indivíduos com trajetórias singulares.

A criação de uma linha do tempo adequada, assim como uma discussão teórica mais aprofundada sobre o uso de biografias no ensino de História ficarão para uma próxima aula.

Referências bibliográficas

ANPUH-Brasil – 30º SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Recife, 2019

ALBUQUERQUE, Durval Muniz. “Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história? In: GONÇALVES, Marcia; ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis; MONTEIRO, Ana Maria (orgs) *Qual o valor da história hoje?*, Rio de Janeiro: FGV, 2012, p. 21-39

_____. “Regime de historicidade: como se alimentar de narrativas temporais através do ensino de História”. In: GABRIEL, Carmen; MONTEIRO, Ana Maria; MARTINS, M. *Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de História*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016, p. 19-42

ALMEIDA, Silvio Luiz de. *O que é racismo estrutural?*. Belo Horizonte: Letramento, 2018

Freire, Paulo. *Para trabalhar com o povo*. Vila Alpina São Paulo 1983

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016

ELIAS, Norbert. *Sobre o tempo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998

JULIÃO, Elionaldo e OLIVEIRA de, Vivian. Sistema de garantia de direitos: questões e perspectivas para uma política socioeducativa. In: ZAMORA, Maria Helena. OLIVEIRA, Maria Cláudia (orgs.). *Perspectivas interdisciplinares sobre Adolescência, socioeducação e direitos humanos*. Curitiba: Appris, 2017.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2017

KOSELLECK, Reinhart., *Estratos do tempo: estudos sobre História*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2014.

LE MOS, Flavia e BICALHO, Pedro Paulo. A circunscrição histórica das políticas de enfrentamento ao ato infracional e a crítica ao presente. In: ZAMORA, Maria Helena e OLIVEIRA, Maria Cláudia. *Adolescência, socioeducação e direitos humanos*. Curitiba: Apris editora, 2017.

MIRANDA, Sonia Regina. “Aprender e ensinar o tempo histórico em tempos de incertezas: reflexões e desafios para o professor de história”. In: GONÇALVES et al. (orgs.). *Qual o valor da história hoje?* Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012

_____. “Reflexões sobre a compreensão (e incompreensões) do tempo na escola”. In: *Quanto tempo o tempo tem!* Campinas, SP: Alínea, 2005, p. 205 - 240.

OLIVEIRA, Graziela de. *Jovens negros no Brasil: civilização e barbárie*. São Paulo: Cortez, 2017

WAISELFISZ, Julio. Mapa da violência 2016. São Paulo: FlascoBrasil, 2017. Acesso em 18/03/2019 https://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2016/Mapa2016_armas_web.pdf

Documentos:

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008*. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016, 496 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 18/02/19.

_____. *Estatuto da criança e do adolescente*. Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017, 115 p. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/534718/eca_1ed.pdf. Acesso em: 18/02/19.

_____. Levantamento anual Sinase, 2016. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos, 2018