

**TRADIÇÃO, PASSADO E MEMÓRIA:
o saber dos transeuntes do calçadão sobre a história da cidade**

***TRADITION, PAST AND MEMORY:
the knowledge of passerby of boardwalk about the city's history***

Sandra Regina Ferreira de Oliveira¹

Izadora Maleski Serrano Alves²

Pamêlla Daiane Oliveira Costa³

RESUMO

Apresentamos os resultados de um trabalho que objetivou levar professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em formação a ampliarem o olhar para além da escola para potencializarem as ações com o conhecimento histórico a ser ensinado de forma sistematizada para os alunos na escola. A partir de concepções anunciadas por diferentes autores, dentre os quais Jörn Rüsen e Paulo Freire, elegemos um objeto (cabines telefônicas) e construímos indagações sobre o passado, incitando a curiosidade e a pesquisa em torno de uma situação problema apresentada em sala de aula: que 'saber' as pessoas de diferentes idades constroem ao se depararem, cotidianamente, com um 'objeto' cuja função é lembrar o passado? O trabalho foi realizado utilizando entrevistas com pessoas que transitavam pelo calçadão da cidade de Londrina, em um sábado pela manhã.

Palavras-chave: Ensino de História. Formação de professores. Tradição inventada.

ABSTRACT

We present the results of a study that aimed to bring teachers of the first years of elementary school in graduation to increase their view beyond the school for potentiating the actions with the historical knowledge to be taught in a systematic way for students in school. From concepts announced by different authors, among them Jörn Rüsen and Paulo Freire, we chose an object (phone booths) and elaborated some questions about the past the way of encouraging curiosity and research around the problem situation presented in the classroom: what 'know' people build of different ages to encounter, daily, with an 'object' whose function is to

¹ Docente do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). E-mail: sandra.oliveira@uel.br

² Discente do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e Professora da Rede Municipal de Ensino. E-mail: izadora@sercomtel.com.br

³ Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: lai@uel.br

recall the past? The study was conducted using interviews with people who transited the boardwalk of Londrina, in a Saturday morning.

Keywords: History teaching. Teacher training. Invented tradition.

1 INTRODUÇÃO

O caminho investigativo que optamos por trilhar nos últimos anos tem nos levado a concluir, de forma cada vez mais acentuada, a amplitude do que vem a ser o 'conhecimento histórico'. O estudo aqui apresentado situa-se nesta busca por levar professores em formação a compreenderem as características de tal conhecimento, ampliando o olhar para além da escola, a fim de potencializarem as ações com o conhecimento histórico a ser ensinado de forma sistematizada para os alunos na escola.

Consideramos que a construção do conhecimento é um processo em constante movimento que ocasiona, dialeticamente, mudança no sujeito e no meio no qual esse sujeito vive. O indivíduo, para pensar historicamente, precisa compreender esse movimento, identificando as permanências e transformações. Aliando-nos as prerrogativas de Bauman (2001), que adjetiva os tempos atuais com os termos 'fluidez', 'liquidez', consideramos que passamos por alterações em todas as esferas de convívio social. Essas alterações também são vivenciadas nas escolas e interferem na forma como se ensina e se aprende História na escola.

O trabalho com a formação do docente para os Anos Iniciais busca responder a uma complexa questão: como ensinar História para crianças em uma sociedade na qual o ritmo das mudanças é cada vez mais veloz? Optamos por apostar no estudo das permanências, analisando os conhecimentos construídos na relação com o cotidiano. Sendo assim, apresentamos o resultado de um projeto, desenvolvido junto aos alunos do quarto ano de Pedagogia, no qual procuramos aguçar o interesse e incentivar uma postura investigativa sobre o passado, que, almejamos, sejam levados para a sala de aula quando estes mesmos alunos trabalharem com os conteúdos da História.

2 ENSINAR HISTÓRIA PARA CRIANÇAS NA ESCOLA: BREVE PERCURSO HISTÓRICO

A disciplina de História no ensino básico esteve atrelada, por muitos anos, à formação e sedimentação de uma identidade nacional, para tanto, não era raro currículos que privilegiassem o patriotismo, fatos marcantes e principalmente os grandes feitos heroicos com ênfase em conquistas individuais e recortes isolados, ignorando a coletividade, a contextualização dos fatos e, principalmente, não enfatizando o movimento, contribuindo desta maneira para uma visão estática da História. Predominava um estudo pautado na memorização dos conteúdos sem preocupação quanto a sua significância para os alunos.

Permeavam os currículos conteúdos nacionalistas de exaltação a pátria. Bittencourt destaca que:

os feitos dos “grandes homens”, seres de uma elite predestinada, haviam criado a Nação, e os representantes dessas mesmas elites cuidaram de conduzir o País ao seu destino. O fortalecimento do espírito nacionalista proporcionou as “invenções de tradições, de maneira semelhante ao que acontecia em outros países europeus, conforme analisa o historiador inglês Eric Hobsbawm. No Brasil, as “tradições inventadas” deveriam ser compartilhadas por todos os brasileiros e delas deveria emergir o sentimento patriótico. A História tinha como missão ensinar as “tradições nacionais” e “despertar o patriotismo” (BITTENCOURT, 2008, p. 64).

A partir dos anos 1980, com o processo de redemocratização do país, o currículo e os objetivos a serem alcançados com a disciplina de História passaram a ser repensados. O intuito foi romper com as características de um ensino pautado na memorização e investir em um processo de ensino e aprendizagem cujo objetivo fosse levar o aluno a conhecer os fatos passados, desenvolver uma consciência crítica, entender que existem elos entre passado, presente e futuro resultantes dos processos de permanência e transformação no tempo.

Em que pesem as mudanças que se efetivaram nas propostas curriculares, principalmente na década de 1990, prevaleceu a sustentação do ensino de História baseado em conteúdos a serem trabalhados de forma progressiva e linear, partindo do mais próximo do aluno (física e espacialmente) para o mais distante, na clássica organização curricular:

estudo sobre a criança, família, bairro, município, estado e país. Várias críticas a essa forma de organização curricular foram tecidas por pesquisadores, destacando que tal concepção fragmenta a realidade. Esses pesquisadores advertem que

[...] para que o conhecimento sobre si mesmo amplie é necessário ampliar o conhecimento sobre o universo exterior. Neste sentido, pode-se presumir, [...] que o estudo a partir do próximo (tanto em relação ao tempo como em relação ao espaço) só pode ser compreendido se relacionado constantemente com o distante (tempo e espaço) (ZAMBONI; OLIVEIRA, 2008, p. 178).

Ainda que essa teoria esteja muito presente nas práticas atuais no que diz respeito ao ensino de História, as atuais Orientações Pedagógicas para os Anos Iniciais, da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, insistem na superação de um ensino de História descontextualizado e fragmentado, e indica que o mesmo deva partir da curiosidade da criança, entendida como mola propulsora para a indagação da realidade e, posteriormente, da sua significância, “[...] buscando sempre o que confere significado a nossa existência” (OLIVEIRA, 2010, p. 120). As orientações presentes no documento supracitado ancoram-se na perspectiva que compreende a História como um campo interdisciplinar e intercultural.

Martins destaca que o sistema escolar pode ser compreendido como o primeiro ambiente formal no qual se dá a apropriação da consciência histórica. Todos estão envolvidos de diferentes formas nesse processo: os professores que atuam diretamente junto aos alunos, os que produzem teorias sobre a escola e o conhecimento histórico, assim como aqueles que traçam os rumos das políticas públicas (MARTINS, 2011, p. 84).

Assumimos a escola como ambiente formal, intercultural e com destacada “função” quanto à apropriação da consciência histórica. Advém complementar que ensinar e aprender história na escola também sofre interferência do que Rüsen define como “cultura histórica”, entendida como

o campo da interpretação do mundo e de si mesmo, pelo ser humano, no qual devem efetivar-se as operações de constituições do sentido da experiência do tempo, determinantes da consciência histórica humana. É nesse

campo que os sujeitos agentes e padecentes logram orientar-se em meio às mudanças temporais de si próprios e de seu mundo (RÜSSEN, 2007, p. 120).

Ao consideramos o conceito de “cultura histórica”, aliamos-nos à perspectiva dos que compreendem o saber histórico como um saber que extrapola o campo cognitivo e avança sobre outros campos como o político e o estético. Para Rüsen, esses campos são articulados e não podem ser pensados separadamente, mas a questão que precisa ser esclarecida é: “como esse saber (histórico) responde, aos pontos de vista especificamente estéticos e políticos da orientação prática, com a pretensão de racionalidade cognitiva própria à história como ciência” (RÜSSEN, 2007, p. 77).

Nessa direção, concluímos que o estudo do passado só pode ser realizado por meio de questionamentos que surgem no presente e são reformulados constantemente. Mas, não se trata apenas de “relembrar” o passado. É comum trabalhar História com crianças incitando-as a falarem sobre o passado tendo por base relatos de familiares, filmes, livros, fotografias ou outros recursos que simbolizem ou remetam à determinada época. Essas fontes, associadas a lembranças do passado não vivido, são de extrema relevância para a construção do conhecimento histórico. Entretanto, ainda que estejam acompanhadas de vários significados, nem todas as fontes evidenciam por si só a concretude dos fatos e, por isso, necessitam de questionamento, de uma dúvida, de um problema, gerados no presente.

Essa cautela no trabalho com as fontes possibilita analisar o passado, a partir da contextualização dos fatos encadeados no tempo, por meio das relações de causalidade das permanências e rupturas no tempo. A esse movimento denominamos deslocamento temporal e inferimos que o mesmo seja basilar no desenvolvimento da noção de tempo histórico, pois permite ao aluno ampliar seus conhecimentos sobre a História e sobre a realidade, evitando que estabeleça relações anacrônicas quanto à compreensão a cerca dos fatos.

Oliveira defende sobre a noção de tempo histórico que

[...] mais importa a causalidade entre os acontecimentos, a cadeia que se estabelece entre os homens de diferentes tempos e diferentes lugares. Isso constrói a noção de tempo histórico e, conseqüentemente, da História (OLIVEIRA, 2003, p. 170).

O desenvolvimento da consciência histórica caminha paralelamente ao desenvolvimento da noção de tempo histórico.

Às concepções anunciadas quanto ao conhecimento histórico alia-se a ideia de formar professores apostando na autonomia dos mesmos para conduzir sua prática docente nos mais diferentes contextos escolares. Para tanto, considera-se a rigorosidade metódica, entendida para além de uma 'educação bancária', porque compreendemos, como Paulo Freire (2011, p. 28), que "ensinar não se esgota no 'tratamento' do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível".

A aprendizagem do professor também não se limita aos conteúdos a serem ensinados, ainda que estes sejam fundamentais, mas amplia-se para a relação que tais conteúdos estabelecem com a vida prática, alimentando um círculo virtuoso, principalmente tratando-se do trabalho com crianças, entre a curiosidade do senso comum e a curiosidade epistemológica. Segundo Freire, a curiosidade ingênua

associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna *curiosidade epistemológica* (FREIRE, 2011, p. 33).

Considerando o escopo teórico apresentado, colocamo-nos o desafio de trabalhar com os alunos do curso de graduação incitando-os a olharem para o presente e, a partir da transformação de um objeto (cabines telefônicas), indagarem sobre o passado, buscando elementos para compreenderem como e por que esse passado se constituiu. Entendemos que não basta discursar para o futuro professor sobre como ele deve fazer para que as aulas de História instiguem a curiosidade infantil e siga um caminho relacionado à epistemologia da História como ciência. As aulas nos cursos de graduação também podem ser elaboradas a partir das premissas aqui anunciadas. Nesse sentido,

incitamos a curiosidade e a pesquisa em torno de uma situação problema relacionada à História da cidade de Londrina: por que as cabines telefônicas de Londrina têm esse formato? Que ‘saber histórico’ as pessoas de diferentes idades constroem, ao se deparam, cotidianamente, com um ‘objeto’ cuja função é relembrar o passado?

3 A INVESTIGAÇÃO E A REVERBERAÇÃO NA FORMAÇÃO DOS FUTUROS PROFESSORES QUANTO À CONCEPÇÃO SOBRE ENSINAR HISTÓRIA

A cidade de Londrina recebeu esse nome em referência à capital inglesa Londres. Significa Pequena Londres ou Filha de Londres. A História de Londrina é conteúdo constante na proposta curricular do município que, dentre outras orientações, destaca o trabalho com migrantes e imigrantes que chegaram à cidade, e a importância do patrimônio étnico-cultural e artístico para a preservação das memórias e das identidades nacionais.

Entre os anos de 1925 e 1927, 515.000 alqueires de terras, nas quais hoje se localiza o município de Londrina, foi adquirido pela “Companhia de Terras Norte do Paraná (CNTP), subsidiária da Paraná Plantations Syndicate, com sede em Londres” (ARIAS NETO, 2008, p. 4). Muito já se escreveu sobre o processo de colonização e seus desdobramentos, envolvendo posseiros, proprietários com títulos duvidosos, e sobre a situação dos povos indígenas que habitavam (e habitam) a região, buscando analisar o discurso que a CNTP elabora sobre si mesma. Fato posto é que, conforme Arias Neto (2008, p. 29-30),

da Inglaterra vieram os capitais para a aquisição das terras e para a implantação da ferrovia, bem como, máquinas, vagões, dormentes e locomotivas. O grupo inglês, detendo o monopólio da sua área territorial, organizou o projeto imobiliário, integrando campos e cidades através da ferrovia e estradas.

Para além da criação da CNTP, e dos investimentos supracitados, como se constituiu a relação entre Londrina e Londres? Boni (2004) destaca que, nos seis primeiros anos, os lotes de terra foram vendidos para brasileiros, em sua maioria paulistas e mineiros, e, “apesar do

empreendimento ser inglês, apenas seis lotes foram comprados por ingleses” (BONI, 2004, p. 62), conforme se constata na tabela a seguir.

Tabela 1 - Número de lotes vendidos pela Companhia de Terras Norte do Paraná, entre 1930 e 1935, e nacionalidade dos compradores*

Número de lotes	Nacionalidade/Compradores
1266	Brasileira
479	Alemã
476	Italiana
434	Japonesa
216	Espanhola
156	Portuguesa
98	Polonesa
75	Húngara
60	Ucraniana
41	Tchecoslovaca
32	Russa
20	Austríaca
19	Suíça
15	Lituana
08	Romena
06	Iugoslava
06	Inglesa
21	Outras nacionalidades

Fonte: Relatório da CNPT, de 1935, publicado no jornal *Folha de Londrina*, de 29 de abril de 1975, em artigo assinado por Antonio Vilela Magalhães⁴.

Na historiografia tradicional, a “presença e influência inglesa” na cidade são narrativas alimentadas e reafirmadas constantemente. Em 2009, pela comemoração dos 75 anos do município, a prefeitura, em parceria com a empresa de telefonia da cidade, instalou nas ruas do eixo central da cidade cabines telefônicas vermelhas (Figura 1), semelhantes às que existem nas ruas de Londres (Figura 2). A justificativa para tal ação pode ser encontrada em trechos de notícias divulgadas nos anos de 2009 e 2011:

Ao lado do embaixador britânico, Alan Charlton, e do cônsul geral britânico em São Paulo, Paulo Martin Raven, o prefeito Barbosa Neto (PDT) inaugurou na manhã desta quinta-feira (10) duas cabines telefônicas construídas nos moldes ingleses, no Calçadão de Londrina. Participaram da solenidade o ministro Paulo Bernardo (PT), do Planejamento, o deputado federal André Vargas (PT) e outras autoridades. [...] As réplicas das cabines inglesas foram instaladas em comemoração aos 75 anos de Londrina e em homenagem a companhia da Inglaterra que ajudou a fundar o município. [...] “Além disso, os

⁴ Retirado de Boni (2004, p. 63).

locais vão representar um símbolo histórico que resgata o pioneirismo da cidade”, destacou o presidente da Sercomtel, Alexandre Lopes Kireeff (AGÊNCIA LONDRIX. 10/12/2009, s/p).

Desde o começo do século 20, quando Simon Joseph Fraser, o conhecido Lord Lovat, pisou no norte paranaense para chefiar a empresa que colonizou as terras da região, a história de Londrina passou a remeter ao universo britânico. Anos depois, um dos símbolos mais tradicionais do Reino Unido, as cabines telefônicas vermelhas, conhecidas como red telephone box no idioma natal, foram instaladas em Londrina pela Sercomtel (PLANETA SERCOMTEL, 26/01/2011, s/p).



FIGURA 1 - Cabine Londrina



FIGURA 2 – Cabine Londres

Ainda que os ingleses tenham ‘ajudado’, ou seja, é fato posto que são parte da história de constituição da cidade, compreendemos que a implantação das cabines ‘modelo inglês’ pode ser compreendida a partir do conceito de tradição inventada, já anunciado nesse texto a partir da análise de Bittencourt (2008).

De acordo com Hobsbawm, entende-se tradição inventada como

um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente; uma continuidade em relação ao passado. Aliás, sempre que possível, tenta-se estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado (HOBBSAWM, 1997, p. 9).

O caso das cabines telefônicas na cidade de Londrina torna-se ainda mais interessante para ser investigado porque, conforme constatamos, anos antes desta iniciativa do poder público, uma primeira cabine nesse modelo já fazia parte de um dos cenários mais visitados e populares da cidade de Londrina: o Lago Igapó. Um médico⁵, proprietário de uma clínica às margens deste lago, construiu, em 1996, uma cabine exatamente como as inglesas e a instalou em frente ao seu consultório, localizado às margens do lago.

Segundo o idealizador, a opção por colocar este objeto em frente ao seu consultório foi devida ao seu interesse por arte e, para ele, este modelo de cabine é um “ícone do desenho moderno”. De acordo com o médico, a primeira cabine foi construída em madeira e compôs, por oito anos, o cenário por ele montado, juntamente com um banco de ferro branco e duas luminárias em estilo inglês, no intuito de criar um ambiente parecido com os espaços públicos britânicos. Contudo, pela ação do sol e da chuva, a cabine de madeira se deteriorou e foi removida. Uma nova, em ferro, substituiu a anterior. Relata também que o novo projeto foi fruto de seu trabalho em parceria com um serralheiro. A intenção era aproximar o ferro da nobreza da madeira. Para ele, sua cabine representa um elemento da “memória material da cidade de Londrina”, tanto que é visitada por noivas, arquitetos, produtores de moda, entre outros interessados. Para o médico sua iniciativa pode ter motivado a ideia da prefeitura e a empresa de telefonia da cidade.

Quando questionado se, além do gosto por arte, a instalação da sua cabine foi também influenciada pela História da colonização da cidade, ele foi enfático ao negar, e afirmou ainda que ninguém que conversa com ele sobre a cabine faz referência a este aspecto. Foi a partir desse cenário que buscamos compreender que ‘saber histórico’ as pessoas de diferentes idades constroem ao se depararem, cotidianamente, com um ‘objeto’ cuja função é relembrar o passado.

⁵Entrevista concedida à Izadora Maleski Serrano Alves.

Em uma manhã de sábado, dia e período no qual o fluxo de pessoas é mais intenso no calçadão da cidade, 28 alunos de duas turmas do quarto ano do curso de Pedagogia, organizados em oito grupos, abordaram, aleatoriamente, transeuntes de diferentes idades e solicitaram que respondessem algumas perguntas como: se conheciam esse modelo de cabine telefônica de outros lugares (caso sim, de onde); se sabiam o porquê foram instaladas na cidade de Londrina e se faziam alguma relação entre as cabines com a história da cidade. As respostas foram analisadas, e cada grupo elaborou um artigo apresentando suas conclusões.

Não houve tempo hábil⁶ para que os grupos discutissem os resultados como um todo. A proposta era conseguir três entrevistas com cada grupo etário. Atingimos uma média de 15 entrevistas por grupo. O tempo requerido por esse tipo de atividade – pautada em levantar um problema/assunto para ser estudado, estudo bibliográfico, levantamento de fontes, trabalho de campo, análises e produção de uma narrativa sobre o objeto em questão – é significativo, o que torna difícil a decisão de adentrar com essa metodologia de trabalho na graduação, visto a amplitude de assuntos a serem abordados sobre o ensino de História para crianças.

Totalizamos 123 pessoas entrevistadas, uma média de 15 pessoas por grupo. Na tabela a seguir (Tabela 2) apresentamos a distribuição quanto aos grupos etários (entre 09 e 72 anos).

Tabela 2 – Universo pesquisado

Grupo Etário	Número de Entrevistas
Crianças (09 a 12 anos)	18
Adolescentes e Jovens (13 a 25 anos)	31
Adultos (26 a 60 anos)	47
Terceira Idade (acima de 60 anos)	27
TOTAL	123

⁶ A disciplina de Didática de História para os Anos Iniciais é semestral e a carga horária é de 68 horas.

As tipologias de respostas são variadas. Começamos com aquelas que não fazem qualquer referência ao passado ou a outro lugar. Para alguns entrevistados, dentre os quais adolescentes, jovens, adultos e adultos da terceira idade, as cabines têm esse formato para que sejam usadas em dias de chuva, o que tem significância, pois os demais ‘orelhões’ são abertos e molham as pessoas durante a realização de uma ligação. Outros, entre adultos e terceira idade, disseram que é uma forma do prefeito justificar os gastos do dinheiro público, e 18 pessoas, adolescentes e jovens, adultos e da terceira idade, responderam negativamente a todas as questões da entrevista.

Entre as crianças houve unanimidade, todas responderam que conheciam as cabines de filmes, e a maioria, entre adolescentes, jovens e adultos, relacionou as respostas à cidade de Londres e a colonização de Londrina. Londrina significa pequena Londres, então a cabine é para ficar parecida com Londres. Pode-se perceber que os cidadãos entrevistados responderam as questões de acordo com uma tradição recorrente sobre a história da cidade, a de que seus colonizadores eram cidadãos londrinos.

O grupo da terceira idade é o que mais se empolgou ao falar da relação entre as cabines e a história da cidade. Um dos entrevistados chegou a pedir para a aluna sentar para que ele “contasse” como foi que “nossa cidade ficou tão grande e bonita”.

Também chama a atenção a relação que 100% das crianças fizeram a respeito das cabines com filmes, ainda que não conseguissem prosseguir muito nessa explicação. É absoluto entre elas a significância desses objetos quando vinculados ao recurso midiático.

Dessa forma, acreditamos que os recursos midiáticos podem ser de grande valia num trabalho preocupado com a significância dos conteúdos. No entanto, assim como outras fontes, carece de criticidade quanto às inferências que justifiquem sua validade histórica. Nos relatos obtidos através da pesquisa, foi possível observar que poucas relações foram estabelecidas a cerca da causalidade dos acontecimentos.

Franco reforça, para a disciplina de História, que, “quando defendemos que a educação histórica desenvolvida na escola precisa levar em conta as experiências das crianças” (FRANCO, 2010, p. 320), é

preciso considerar todos os elementos que envolvem essa experiência, inclusive os produtos da tecnologia e da mídia. Esses produtos são consumidos maciçamente pelas crianças e devem ser tratados como aliados do professor no processo de ensino-aprendizagem. Porém, ressalta a autora, não para serem tratados como elementos da 'história espetáculo', para ilustrarem simplesmente os conteúdos ou para 'tornar a aula mais interessante', mas para que eles sejam capazes de promover os deslocamentos temporais, evitar o anacronismo e colaborar para uma aprendizagem histórica mais significativa aos alunos.

Na impossibilidade de concluir, destacamos que esse tipo de trabalho com os alunos de graduação é bastante positivo. No entanto, é longo o caminho a ser percorrido para que se efetive, nos cursos que formam professores, uma prática educacional que contemple todos os pressupostos metodológicos abarcados ao longo desse trabalho.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2001.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 59-95.

BONI, P. C. **Fincando estacas!** A história de Londrina (década de 30) em textos e imagens. Ed. do Autor, 2004.

FRANCO, A. P. A cultura midiática infantil e a construção da noção de tempo histórico. **Cadernos Cedes**, Educar para a compreensão do tempo, Campinas, v. 30, n. 82, p. 311-323, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

LONDRIX.COM. **Calçada já tem cabines telefônicas ao “estilo londrino”**, 2009. Disponível em: <http://www.londrix.com.br/noticias.php?id=64385> Acesso em: 10 fev. 2011

MARTINS, E. C. de R. A exemplaridade da História: prática e vivência do ensino. In: FONSECA, S. G.; GATT JÚNIOR, D. (Org.). **Perspectivas do Ensino de História: Ensino, Cidadania e Consciência Histórica**. Uberlândia: Edufu, 2011. p. 83-92.

OLIVEIRA, S. R. F. O tempo, a criança e o ensino de História. In: ZAMBONI, E.; ROSSI, V. L. S (Org.). **Quanto tempo o tempo tem!** Campinas: Alínea, 2003.

_____. História. In: AMARAL, A. C. T. do; CASAGRANDE, R. C. de B.; CHULEK, V. (Org.). **Ensino Fundamental de Nove Anos.** Orientações Pedagógicas para os Anos Iniciais. Paraná: Secretaria de Estado da Educação, 2010. p. 119-134.

OLIVEIRA, R. S. F. de; ZAMBONI, E. O estudo do município nas séries iniciais: refletindo sobre as relações entre história local, história do local e a teoria dos círculos concêntricos. In: ZAMBONI, E. et al. (Org.). **Memórias e Histórias da Escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2008.

PLANETA SERCONTEL. **Cabines inglesas de telefone público enfeitam a cidade,** 2011. Disponível em: <http://www.planetasercomtel.com.br/cidade-legal/97842/cabines-inglesas-de-telefone-publico-enfeitam-a-cidade.html>> Acesso em: 10 fev. 2011.

RÜSEN, J. **História Viva – Teoria da história III: formas e funções do conhecimento histórico.** Tradução Estevão Rezende Martins. Brasília: Ed. UNB, 2007.

Recebido em 16/01/2012
Aprovado em 15/02/2012