

## APRENDER NA CIDADE: entre o dédalo e o labirinto

Carina Martins Costa<sup>1</sup>  
Thaísa de Queiroz Muniz<sup>2</sup>

Artigo recebido em: 04/09/2021.

Artigo aceito em: 05/03/2022.

### RESUMO:

No presente artigo, pretendemos apresentar uma reflexão sobre o aprendizado da História na cidade a partir das metáforas do dédalo e do labirinto, inspiradas na reflexão do etnógrafo Tim Ingold (2015). Em diálogo com a ideia de uma pedagogia do pedestre reflexiva, com a mobilização de afetos, linguagens e sentidos, serão apresentadas potencialidades e desafios da educação na cidade. Os conceitos de imaginação e aprendizagem histórica serão focos de maior atenção. Por fim, vislumbramos impactos da pandemia no uso da cidade e desafios para o porvir.

**PALAVRAS-CHAVE:** Território; Cidade; Aprendizagem histórica; Etnografia.

### LEARNING IN THE CITY: between the maze and the labyrinth

### ABSTRACT:

The intention of this article is to present a reflection concerning the learning of History in the city, as of metaphors of the maze and the labyrinth, inspired upon the reflection of ethnographer Tim Ingold (2015). In dialog with the idea of a pedagogy of the pedestrian, with the demonstration of fondness, languages, and senses, we will present capabilities and challenges of education in the city. The concepts of historical imagination and schooling will be the focus of most attention. Finally, we will glimmer

---

<sup>1</sup> Doutora em História, Política e Bens Culturais (FGV), mestre em Projetos Sociais e Bens Culturais (FGV), mestre em Educação (UFJF), licenciada em História (UFJF). Professora associada do Departamento de Arquitetura e Urbanismo da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Link para Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1953510407996436>. Email: [martinsgaruda@gmail.com](mailto:martinsgaruda@gmail.com). Grupo de pesquisa “Escritas da história em museus: objetos, narrativas e temporalidades”, do MHN/CNP.

<sup>2</sup> Mestre em Ensino de História (Prof-História UERJ). Bacharel e licenciada em História (UERJ). E atualmente cursa licenciatura em Artes Cênicas (UNIRIO). Professora de História do colégio Recanto do Saber. Link para Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0171934627640134> E-mail: [thaisamuniz@hotmail.com](mailto:thaisamuniz@hotmail.com).

the impacts of the pandemic in the use of the city and the challenges that are yet to come.

**KEYWORDS:** Territory; city; historical schooling; ethnography.

## 1. Introdução

Em um momento no qual estamos restritas em relação à possibilidade de vagar pelos espaços urbanos, realizar aulas presenciais e (re)conhecer lugares, a cidade parece nos interpelar apenas pelas janelas, pelas memórias e pelas telas do computador. Em uma sociedade marcada pelo oclocentrismo, com a primazia da visão, do olhar de consumo e de desejo para coisas e pessoas, consideramos que se deslocar possa ser uma forma de conexão com outros sentidos.

Isso porque sentimos a brisa no rosto quando aceleramos o carro como um passaporte para liberdade. Ouvimos novos sons à medida que saímos da cidade e isso nos acalma. Cheiramos o aroma das flores e recordamos a infância, os quintais, as casas, com texturas e horizontes imensos para uma criança. Observamos a diversidade e, por instantes, temos a sensação de sair do nosso próprio corpo e de deixarmos as nossas referências para trás.

Na sala de aula, os sentidos estão voltados à cognição. Com os corpos parcialmente inertes nas cadeiras, os estudantes ouvem e veem. A depender do método, falam, indagam, argumentam. Contudo, precisamos reconhecer que o ensino de História reitera um lugar para o conhecimento escriturário e oclocêntrico. Manoel Salgado (2010) refletiu sobre o poder de produção de efeito de realidade em relação ao passado do regime da escrita, tão predominante na própria construção da ciência. O autor afirma que nos oitocentos, sobretudo, a procura de uma investigação sistemática e controlável consolidou a primazia das fontes escritas na busca do que chama de monopólio da fala a respeito do passado (SALGADO, 2010, p. 37).

A cultura visual foi fortalecida com o avanço das técnicas industriais de reprodutibilidade técnica, o que, sem dúvida, impactou o ofício. A ideia de uma visualização do passado, tão cara aos antiquários, foi retomada a partir dos anos 1960 em outra chave interpretativa, que buscava uma apropriação crítica da tradição. O

conceito de representação ganha destaque e o poder da imagem avança em todos os campos sociais (MENESES, 2003).

A expressão “olhos de ver”, apesar de se reduzir a um sentido visual, remete a uma diferenciação importante entre o ato de decodificar imagens do de ver com inteireza. Uma expressão que aponta um caminho filosófico e metodológico. Paulo Freire (1989) falava da importância da leitura de mundo. Rubem Alves (2005) falava do sabor do saber. Um companheiro da consciência, outro da inconsciência, em diálogo permanente na tentativa de construir projetos educativos mais potentes. Em que medida ambos os autores podem inspirar um ensino de História mais pleno e enraizado no corpo, nosso território primeiro?

Acreditamos que os itinerários na cidade possam ser dispositivos disparadores de uma aprendizagem significativa, na direção do que apontavam Paulo Freire e Rubem Alves, por enfatizarem a necessidade de uma educação com o corpo e o tempo presente. Para aprofundar essas inspirações, dois autores, em especial, nos sensibilizaram para os atos de ver, sentir e experienciar itinerários, ainda que fora do campo da História.

O primeiro é Yves de La Taille, professor da USP. Em *Formação ética* (2009), traça possibilidades de deslocamento do tédio ao sentido. É inspirador e necessário, sobretudo nesses tempos cinzas. As fagulhas teóricas de La Taille iluminam duas figuras, a do turista e a do peregrino. Um objetiva a chegada, o encontro consigo, o registro fotográfico, a inscrição, o espaço. Outro deseja o percurso, a experiência, a memória, o tempo, o outro. Nesse sentido, o turista está sempre em tédio, pois ele tem um roteiro sistematizado, muitas vezes já viu e leu tanto sobre os lugares que não há espaço para o assombro, para a descoberta. Ele busca o que já conhece, de si e do mundo. Já o peregrino se interessa mesmo pelo imprevisto, está atento aos sinais e às sutilezas que apenas o andar vagaroso e descompromissado pode proporcionar. Em suas palavras:

A viagem do peregrino traduz (...) uma busca, pois, para ele, a verdade está alhures, mais longe no espaço e no tempo. A viagem traduz uma vontade,

um projeto, um apetite. E nesse projeto há sempre uma busca de identidade. O turista viaja com metas limitadas e com frequência aleatória

(...). Não há real busca e tampouco há real projeto. (...) Ele tem uma fome a ser saciada, não um apetite a ser satisfeito. (LA TAILLE, 2009, p. 36)

Nesse sentido, encontramos uma literatura ampla acerca de peregrinos ao longo da História. Por exemplo, o livro de Herman Hesse (1959), *A viagem ao Oriente*, no qual o personagem HH aponta que

(...) nosso objetivo não era unicamente o Oriente, ou melhor, o Oriente não era apenas um país ou um fato geográfico, era também o lar e a juventude da alma, estava em toda parte e em parte nenhuma, era o conjunto de todas as eras. (HESSE, 1959, p. ?)

Um viajante com alma; um peregrino, portanto.

O segundo é Tim Ingold (2015), antropólogo britânico, que logo no início de seu artigo afirma:

Se você é educado para saber demais sobre as coisas, há o perigo de ver seu próprio conhecimento ao invés das coisas em si. Argumento aqui que caminhar oferece um modelo de educação alternativo que, ao invés de inculcar o conhecimento dentro das mentes dos alunos, os leva para fora, para o mundo. (INGOLD, 2015, p. 21)

Aqui não nos interessa discorrer teoricamente sobre as diferenças entre os dois autores e sim sublinhar alguns pontos inspiradores de suas obras para refletir sobre o ensino de História na cidade. O dédalo é a imagem que evoca o turista, as atividades escolares na cidade para fazer relatório. Uma forma moderna de pensar o conhecimento e o conhecer. Já o labirinto remete ao peregrino, aquele que vaga, se perde, se descobre. Perde e descobre lugares e coisas e gentes. É pensar a presença como vulnerabilidade. É experimentar, é se expor, é afetar e ser afetado. É, afinal, uma forma de vida.

Acreditamos que todo/a educador/a de História já tenha experimentado dédalo e labirintos; vagado e navegado; turistado e peregrinado. Como diria o autor,

“há muitas maneiras de caminhar, e nem todas nos levam para fora.” (INGOLD, 2015, p. 24). Em um momento em que nossas escolas estão esvaziadas e nosso país vela mais de seiscentos mil brasileiros e brasileiras mortos em decorrência da Covid-19, tentaremos viajar pelas memórias e inspirações pedagógicas de outras andanças, na direção de uma articulação com a Teoria da História para, depois, podermos voltar às ruas com nossos estudantes, com mais sentido e presença.

## 2. Por uma pedagogia do pedestre

“Oh! Sim, as ruas têm alma! Há ruas honestas, ruas ambíguas, ruas sinistras, ruas nobres, delicadas, trágicas, depravadas, puras, infames, ruas sem história, ruas tão velhas que bastam para contar a evolução de uma cidade inteira, ruas guerreiras, revoltosas, medrosas, *spleenéticas*, *snobs*, ruas aristocráticas, ruas amorosas, ruas covardes, que ficam sem pinga de sangue.”

*João do Rio* (2008, p. 34)

Antes de ler as palavras, aprendemos a ler o mundo. Esse é um dos mais importantes pressupostos trabalhados por Paulo Freire (1990, p. 32): “O ato de aprender a ler e a escrever deve começar a partir de uma compreensão muito abrangente do ato de ler o mundo”. É exatamente com esse trecho que Francisco Regis Ramos (2004), na obra *A danação do objeto*, inicia sua argumentação sobre o conceito de *objeto gerador*. Freire apresenta como proposta para a alfabetização de adultos a *palavra geradora*, isto é, aquela que contém significado para o grupo a ser alfabetizado.

Ramos, por sua vez, mobiliza esse conceito para pensar *museu* e a sua relação com o ensino de História pela leitura dos objetos: “A proposta aqui defendida para o trabalho com objetos geradores inclui-se, portanto, no esforço de aprofundar as relações entre pesquisa histórica, ensino de História, Museologia e a pedagogia de Paulo Freire.” (RAMOS, 2004, p. 35).

A categoria *objeto gerador* traz uma série de dimensões para pensar a própria leitura dos objetos. É preciso pensá-los como traços culturais por conta de sua condição sempre relacional aos sujeitos: são criados pelos homens. É necessário partir

do cotidiano, de uma sensibilização para os objetos que nos cercam explorando o presente vivido. Portanto, mais que trazer uma proposta para pensar o museu, a categoria *objeto gerador* apresenta determinada forma de pensar e se relacionar com o mundo. “O que importa para o ensino de História não é ‘ir ao museu’, mas usar a pedagogia do objeto no museu e em muitos outros territórios.” (RAMOS, 2004, p. 48).

E nos perguntamos: Por que não usar essa pedagogia nas cidades? Visto que

As cidades fascinam. Realidade muito antiga, elas se encontram na origem daquilo que estabelecemos como os indícios do florescer de uma civilização: a agricultura, a roda, a escrita, os primeiros assentamentos urbanos. Nessa aurora do tempo, milênios atrás, elas lá estavam, demarcando um traçado, em formato quadrado ou circular; definindo um espaço construído e organizado, logo tornado icônico do urbano, torres, muralhas, edifícios públicos, praças, mercados, templos; a exibir sociabilidades complexas e inusitadas na aglomeração populacional que abrigavam; a ostentar a presença de um poder regulador da vida e de outro ordenador do além, na transcendência do divino. (PESAVENTO, 2007, p. 2)

As cidades fascinam. E isso, por si só, já é um instrumento poderoso. Ao contrário do que pode parecer, o fascínio diante das ruínas de uma cidade não deve ser posto de lado em benefício de uma falsa racionalidade. Não se deve retirar o deslumbramento do que uma vez foi construído para fascinar... A monumentalidade de grandes edifícios, a exuberância dos estilos arquitetônicos de uma praça, a beleza de um jardim são fatores que impulsionam nossa capacidade imaginativa.

Não devemos resistir aos apelos, à sua beleza sedutora e imponente que carrega nossa imaginação para tempos pretéritos. É a partir dessa visão generosa e admirada que se pode pensar sobre as próprias razões dos edifícios, perguntar-se sobre sua história, suas intenções originais... Indagar-se sobre os usos da construção no decorrer do tempo. Aí o acasalamento do fascínio com a reflexão vai fertilizando o conhecimento sobre nossa própria historicidade. (RAMOS, 2004, p. 46)

O fascínio pode se tornar instrumento poderoso para a própria aquisição do conhecimento histórico. Outro ponto em que também devemos pensar é que esse fascínio ajuda a entender como as cidades foram representadas tantas vezes e de variadas formas. Muito se escreveu e ainda se escreve sobre as cidades. E também

muito se desenhou, fotografou e se pesquisou sobre elas. Existe uma dimensão de extrema sensibilidade na experiência urbana, como afirma Sandra Pesavento:

Ser cidadão, portar um *ethos* urbano, pertencer a uma cidade implicou formas, sempre renovadas ao longo do tempo, de representar essa cidade, fosse pela palavra, escrita ou falada, fosse pela música, em melodias e canções que a celebravam, fosse pelas imagens, desenhadas, pintadas ou projetadas, que a representavam, no todo ou em parte, fosse ainda pelas práticas cotidianas, pelos rituais e pelos códigos de civilidade presentes naqueles que a habitavam. (PESAVENTO, 2007, p. 3)

Nos versos de um poema, nas telas de um pintor ou nas crônicas de um jornal, encontramos frequentemente o tema da cidade. Exploradas e estudadas por diversas áreas do conhecimento, as cidades se tornam também elementos potentes para pensar o ensino de História. Porém, como fazer isso? Como utilizar a cidade como ferramenta na Educação? Mobilizamos aqui, a fim de refletir sobre essa indagação, o conceito de *cidade-texto*, proposto por Lana Siman (2013) em *Cidade, Memória e Educação*.

A autora, assim como Ramos, também mobiliza Paulo Freire para pensar o conceito de cidade como texto. Ler é uma forma de dialogar com o mundo. E essa leitura começa muito antes da leitura das palavras, como já foi dito aqui. Ela se inicia com a leitura do mundo que nos cerca. Aprendemos a ler as pessoas, os objetos, o espaço e a própria cidade. “Nesse sentido, a leitura da realidade e do mundo precede a leitura da palavra e a compreensão crítica do texto a ser alcançada pela crítica, entre o texto e o contexto.” (SIMAN, 2013, p. 47).

Ler a cidade não seria o mesmo que reduzir a uma simples textualização. A metáfora tem outro sentido. É preciso decifrar a cidade em suas complexas dimensões, temporalidades e subjetividades. É necessário sensibilizar o olhar para ler além do visível:

Assim sendo, ler a cidade no presente, na sua relação com o passado e o futuro, requer o desenvolvimento das sensibilidades auditivas, visuais e táteis (e por que não olfativas?); requer a observação das minúcias, requer a curiosidade pelo inusitado, pelo desconhecido, pelo que se mostra estranho ou desconexo, pelas camadas do tempo que se declaram e se indiciam na sua materialidade e simbologia. (SIMAN, 2013, p. 47)

Trabalhar com a metáfora da cidade como texto é aceitar um desafio. É a busca por descortinar uma cidade invisível. O objetivo é “revelar o escondido através de uma arqueologia do texto/tecido sobre o urbano que busca expor o que não se percebe em um território sempre transformado por novas edificações, novos traçados, novos atores sociais e novos usos.” (SIMAN, 2013, p. 47).

Se o objetivo é ler a cidade, antes é preciso um exercício que, por tão mecânico e habitual, se torna extremamente complexo em uma cidade: o caminhar. É necessária, como afirmou Ramos (2004), uma pedagogia do pedestre. Caminhar na cidade, observando e percebendo o espaço, se tornou uma tarefa pouco comum em meio à correria do dia a dia. Como sensibilizar o olhar dos alunos para a leitura da cidade? Como devemos ler a cidade no presente para pensar nas suas relações com o passado e o futuro? E ainda mais necessário: como podemos ler para além do que vemos? É necessário aqui o desenvolvimento de sensibilidades para compreender essa cidade que sofreu tantas transformações. E talvez a inspiração possa estar na figura do *flâneur*.

Tal como o peregrino ou o exercício do *dédalo*, o *flâneur* se torna um potente leitor da cidade. Walter Benjamin (1989), ao escrever sobre *flâneur* e *flânerie*, traz a figura de Baudelaire, tanto por meio de sua obra quanto de sua função social para refletir sobre o papel do artista e intelectual durante o intenso processo de transformações do advento da Modernidade. Baudelaire, segundo o autor, foi “obrigado a reivindicar a dignidade do poeta numa sociedade que já não tinha nenhuma espécie de dignidade a conceder.” (BENJAMIN, 1989, p. 159). Benjamin, ao se referir a Paris do século XIX, faz uma tentativa de compreensão de aspectos da modernidade do capitalismo. Nesse contexto, a *persona* de Baudelaire e a do *flâneur* se tornam centrais. O *flâneur* seria aquele que caminha na multidão, mas não se confunde com ela. É aquele que apresenta um dom: o de se deslocar pela cidade. E faz isso de forma extremamente confortável, pois transforma a rua em sua própria moradia.

A rua se torna moradia para o *flâneur* que, entre as fachadas dos prédios, sente-se em casa tanto quanto o burguês entre suas quatro paredes. Para ele, os letreiros esmaltados e brilhantes das firmas são um adorno de parede tão bom ou melhor que a pintura a óleo no salão do burguês; muros são a escrivadinha onde apoia o bloco de apontamentos; bancas de jornais



são suas bibliotecas, e os terraços dos cafés, as sacadas de onde, após o trabalho, observa o ambiente. (BENJAMIN, 1989, p. 35)

O *flâneur* é o nativo com olhar de estrangeiro. É aquele que apresenta um olhar sensível e atento para a cidade.

O *flâneur*, diríamos, é alguém dotado de um olhar e de um gesto que contraria a lógica imposta pelas transformações que se processam no campo econômico e político e que afetam a vida cotidiana, o modo de ver e de estar no mundo dos transeuntes da e na multidão. (SIMAN, 2013, p. 47)

Ao andar, ao perambular sem destino, deixa de ser um passante (que busca ir de um ponto a outro) e se torna um caminhante (cuja única preocupação, em si, é o ato de andar). Ele não tem um roteiro predefinido. Um banco da praça se torna convidativo para os olhos desse observador, mas também podem atrair a sua atenção um casal de jovem namorados andando na rua, crianças brincando, a fila da espera de um ponto de ônibus. É a própria dinâmica dos acontecimentos, por mais singelos que possam ser, que direcionam o olhar do *flâneur*. A leitura da cidade é feita com sensibilidade. É ela que dá a ler o invisível. “Tornar-se um *flâneur* requer, pois, ‘nova’ sensibilidade histórica dos praticantes da cidade.” (SIMAN, 2013, p. 47).

Em outras palavras, requer um olhar constante de estranhamento. Isso porque

É o leitor da cidade, bem como de seus habitantes, através de cujas faces tenta decifrar os sentidos da vida urbana. De fato, através de suas andanças, ele transforma a cidade em um espaço para ser lido, um objeto de investigação, uma floresta de signos a serem decodificados – em suma, um texto. (MASSAGLI, 2008, p. 55)

Talvez devêssemos recorrer a João do Rio, jornalista e cronista, na tentativa de compreender melhor a figura do *flâneur*. Em sua obra, o termo vira verbo: *flanar*.

*Flanar é ir por aí, de manhã, de dia, à noite, meter-se nas rodas da população, admirar o menino da gaitinha ali à esquina [...]. É estar sem fazer nada e achar absolutamente necessário ir até um sítio lóbrego, para deixar de lá ir, levado pela primeira impressão, por um dito que faz sorrir, um perfil que interessa, um par jovem cujo riso de amor causa inveja... É vagabundagem? Talvez [...]; todo espetáculo da cidade foi feito especialmente para seu gozo próprio [grifos meus]. (JOÃO DO RIO apud SIMAN, 2013, p. 48)*

*Flanar*, portanto, se torna uma ação. É “ir por aí”, “meter-se nas rodas da população”, “estar sem fazer nada”. É se tornar um caminhante aberto à experiência de ler a cidade. Mas com qual propósito? Seria apenas “vagabundagem”? O objetivo é gozar de um “espetáculo”: a própria vida na cidade, com todas as suas dimensões subjetivas. É criar leituras sobre a cidade. É perceber a dimensão de fascínio causada pelas cidades. É tratar as ruínas, prédios e praças na perspectiva de objetos geradores. Assim, podemos dizer que *flanar* é se tornar um caminhante, exercitando a pedagogia do pedestre.

Porém *flanar* não é uma atividade simples. Como afirmou Benjamin (1993, p. 73), “saber orientar-se numa cidade não significa muito. No entanto, perder-se numa cidade, como alguém se perde numa floresta, requer aprendizagem”. E o *flanar* exige que o indivíduo aprenda a se perder na cidade.

Torna-se, por isso, cada vez mais necessário recuperar o *flanar*. E o exercício deve começar nas escolas. As escolas precisam ensinar seus alunos a se perder nas cidades. Devemos buscar compreender a cidade como educadora, como um texto que pode ser lido, construído e criado no coletivo por meio de propostas pedagógicas que busquem ir além dos espaços formais de ensino. O exercício de *flanar* constrói uma sensibilidade histórica. É capaz de promover a sensibilização do olhar sobre a realidade do mundo ao nosso redor. Talvez seja esse um dos pontos-chave para se pensar na Educação e, principalmente, no ensino de História em tempos sombrios. Daquilo que giz e quadro não estão dando conta há muito tempo, talvez a cidade possa. Basta saber se tornar um caminhante, exercitar uma pedagogia do pedestre e *flanar* por aí...

### **3. Saindo do labirinto**

Escrever e ensinar História é também lidar com a materialidade das fontes, principalmente com aquelas deixadas a céu aberto na cidade, construídas por diversas camadas sobrepostas de diferentes temporalidades.

A cidade é um lugar para o aprendizado da História, assim como tantos outros lugares. Há diferentes possibilidades e formas de sensibilização para a materialidade do espaço urbano. A cidade tem potência para ensinar pelo sensível, e este é um valor caro à formação humana. A cidade pode, portanto, ser sentida e experienciada, a partir de ações pedagógicas labirínticas planejadas cuja meta é o próprio processo.

Propomos que o estudante possa se tornar sujeito de sua aprendizagem, para além da cognição, assumindo uma postura ativa na construção de seu conhecimento, de sua corporeidade e da produção narrativa em diferentes suportes e linguagens. Porém, também propomos a construção do desenvolvimento de uma sensibilidade em relação ao outro. É preciso, em tempos tão desafiadores, desenvolver estratégias diversas e acreditamos que uma das alternativas possa estar no potencial dos usos da imaginação.

A relação entre cidade, ensino de História e patrimônio apresenta inúmeras outras possibilidades de cruzamentos, diálogos e interseções. Consideramos, em um momento de virtualização da cidade e das navegações digitais, que a produção de presença e sentido será fundamental para a retomada do espaço público após a pandemia. Nesse sentido, nós, educadoras, devemos estar preparadas para distinguir para onde os dédalos e os labirintos nos levam, de forma a não nos perder em relação às nossas concepções de ensino e aprendizagem.

Retomar a cidade, portanto, envolve transitar com nossos corpos na construção de relações de afeto, esperança e conexões, de forma a termos forças para enfrentar o esvaziamento do seu sentido público.

Nesse momento, chegamos ao final desse pequeno labirinto teórico cientes de que ainda são muitos os caminhos a trilhar. As referências teóricas aqui apresentadas poderão servir como bússola a ser acionada por quem se sinta instigado a construir continuidades, livre para trilhar e se vislumbrar com o seu próprio percurso.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Educação dos sentidos e mais...** Campinas: Verus, 2005.

BENJAMIN, W. Obras Escolhidas II. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

\_\_\_\_\_. **Obras escolhidas III – Charles Baudelaire um Lírico no Auge do Capitalismo.** Tradução de José Carlos Martins Barbosa e Hemerson Alves Baptista. São Paulo: Brasiliense, 1989.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado; RAMOS, Francisco Régis L. (Org.). **Futuro do pretérito: escrita da história e história do museu.** Fortaleza: Edições Nudoc/UFC, 2010.

HESSE, Herman. **Viagem ao Oriente.** Rio de Janeiro: Record, 1959.

INGOLD, Tim. O dédalo e o labirinto: caminhar, imaginar e educar a atenção. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 21, n. 44, p. 21-36, jul./dez. 2015.

LA TAILLE, Yves de. **Formação Ética: Do Tédio ao Respeito de Si.** Porto Alegre, Artmed, 2009.

MASSAGLI, Roberto. **Homem da multidão e o flâneur no conto “O homem da multidão” de Edgar Allan Poe.** Terra roxa e outras terras, v. 12, p. 55-65, jun. 2008.

MENESES, Ulpiano. Fontes visuais, cultura visual, História visual. Balanço provisório, propostas cautelares. **Revista Brasileira de História**, v. 23, n. 45, 2003.

MUNIZ, Thaísa de Queiroz. **Âncoras da memória:** um percurso sobre os “Rios” das crônicas de Lima Barreto. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História), Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2020.

PESAVENTO, Sandra Jatthy. **Cidades visíveis, cidades sensíveis, cidades imaginárias.** Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 27, n. 53, p. 11-23, 2007.

RAMOS, Francisco Régis L. **A Danação do Objeto:** o museu no ensino de história. 1. ed. Chapecó: Editora Argos, 2004.

SIMAN, Lana Mara de Castro. Memórias sobre a história de uma cidade: a História como labirinto. **Educação em revista.** [online]. 2008, n. 47, pp. 241-270.

\_\_\_\_\_. Cidade: um texto a ser lido, experienciado e recriado, entre flores e ervas daninhas. In: MIRANDA, Sonia Regina; SIMAN, Lana Mara de Castro (Orgs.). **Cidade, Memória e Educação.** Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013. p. 41-58.