

ADRIANA KIVANSKI DE SENNA
TIAGO DA SILVA CESAR
ORGANIZADORES DO VOLUME

MEMÓRIA E PRÁTICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

VOLUME 2



ADRIANA KIVANSKI DE SENNA
RITA DE CÁSSIA GRECCO DOS SANTOS
COORDENADORAS DA COLEÇÃO

 **Mundo**
Acadêmico

ADRIANA KIVANSKI DE SENNA

TIAGO DA SILVA CESAR

ORGANIZADORES DO VOLUME

MEMÓRIA E PRÁTICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES VOLUME 2



ADRIANA KIVANSKI DE SENNA
RITA DE CÁSSIA GRECCO DOS SANTOS
COORDENADORAS DA COLEÇÃO

 **Mundo**
Acadêmico

Porto Alegre
2020

Copyright ©2020 dos organizadores.

Os dados e conceitos emitidos nos trabalhos, bem como a exatidão das referências bibliográficas, são de inteira responsabilidade dos autores.

Direitos desta edição reservados aos autores, cedidos somente para a presente edição à EDITORA MUNDO ACADÊMICO. Todos os direitos reservados e protegidos pela lei nº 9.610 de 19/02/1998. Nenhuma parte deste livro, sem autorização prévia por escrito da editora ou do(s) autor(es), poderá ser reproduzida ou transmitida, sejam quais forem os meios empregados: eletrônicos, mecânicos, fotográficos, gravação ou quaisquer outros.

Projeto gráfico, diagramação e capa:
Casalettras

Editor:
Marcelo França de Oliveira

Conselho Editorial

Prof. Dr. Amurabi Oliveira (UFSC)
Prof. Dr. Aristeu Lopes (UFPel)
Prof. Dr. Elio Flores (UFPB)
Prof. Dr. Fábio Augusto Steyer (UEPG)
Prof. Dr. Jonas Moreira Vargas (UFPel)
Prof^a Dr^a Maria Aparecida Ramos (UFRN)
Prof^a Dr^a Maria Eunice Moreira (PUCRS)
Prof. Dr. Moacyr Flores (IHGRGS)

Dados internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M5339 Memória e práticas na formação de professores – volume II / Adriana Kivanski de Senna, Tiago da Silva Cesar (Orgs). Coleção Memória e Práticas na Formação de Professores - Adriana Kivanski de Senna e Rita de Cássia Grecco dos Santos (Coordenadoras) [edição eletrônica] Porto Alegre: Mundo Acadêmico, 2020.

216p.
Bibliografia
ISBN: 978-65-990946-9-9

1. História: ensino e estudo - Prática docente: relatos - 3. Formação de professores - I. De Senna, Adriana Kivanski - II. Cesar, Tiago da Silva - III. Título.

CDU:930.1

CDD: 907



EDITORA MUNDO ACADÊMICO
um selo da Editora Casalettras
R. Gen. Lima e Silva, 881/304 - Cidade Baixa
Porto Alegre - RS - Brasil CEP 90050-103
+55 51 3013-1407 - contato@casalettras.com
www.casalettras.com/academico

PREFÁCIO

“MEMÓRIA E PRÁTICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES” –VOL. II

É com muita alegria e satisfação que apresentamos os livros **“Memória e Práticas na Formação de Professores”** – volumes I e II, tributários da produção dos alunos da Prof^a Dra. Adriana Kivanski de Senna e da Prof^a Dra. Rita de Cássia Grecco dos Santos, no Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande, turmas de 2016 a 2019, na disciplina homônima ao título destes livros.

Objetivamos nessa oportunidade mobilizar a discussão de temáticas relevantes no âmbito da memória e da formação de professores e os diferentes percursos metodológicos reendidos por nossos alunos. Posto que, pensamos que ao evocar diversas fontes e narrativas, estes jovens professores-alunos-pesquisadores recorrem a dispositivos potentes para a constituição de sua própria professoralidade, na busca de um saber fazer próprio, pois de acordo com Santos¹:

Essa busca do estabelecimento de estratégias para empreender a pesquisa, pode e deve ser relacionada com a busca por uma metodologia que seja a mais adequada para a abordagem do objeto e suas possíveis especificidades e que, em consonância, o pesquisador tenha conhecimento e habilidade suficientes para empreendê-la (2012, p. 19).

Ademais, ao dar visibilidade à produção de nossos alunos vislumbramos a possibilidade de incitar reflexões acerca da construção dos saberes e da identidade profissional de outros professores, a partir

1 SANTOS, Rita de Cássia Grecco dos. **A educação das meninas em Pelotas**: a cultura escolar produzida no Internato Confessional Católico do Colégio São José. 2012. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012.

da problematização de múltiplas experiências formativas, rememoradas através do processo de pesquisa.

Assim, ao pensar na escrita como elemento formativo, entendemos que a produção escrita acerca da memória e práticas na formação de professores, também é um exercício de autoformação e reflexão sobre sua identidade pessoal e profissional.

Além disso, implica passar em revista os momentos outros que foram importantes durante sua trajetória intelectual e cultural, que estão além do espaço escolar. As conversas, as vivências, os filmes, os livros e as músicas, enfim, diversos artefatos culturais ou tudo aquilo que tu recordas, constituindo o que tu és hoje.

Deste modo, experimentar a escrita como um dos elementos da pesquisa e do processo formativo, favorece nos aprofundarmos nos nossos estudos e teorizarmos sobre o campo empírico que escolhemos. Afinal:

[...] É preciso recolher os traços e registros do passado, mas realizar com eles um trabalho de construção, verdadeiro quebra-cabeças ou puzzle de peças, capazes de produzir sentido. Assim, as peças se articulam em composição ou justaposição, cruzando-se em todas as combinações possíveis, de modo a revelar analogias e relações de significado, ou então se combinam por contraste, a expor oposições ou discrepâncias. [...] (PESAVENTO², 2005, p. 64).

É incontestável que História carrega desde suas origens a busca pela autoafirmação no contexto científico. Assim, não há como negar que a procura pela neutralidade axiológica fez com que fossem acolhidos métodos enrijecidos. Em consequência disso, a restrição do uso de fontes ainda hoje faz com que a Nova História Cultural esteja sob constante suspeita, daí uma das principais contribuições desta obra.

Nesse contexto, ao considerarmos as muitas formas que a memória se apresenta, a complexidade do desafio ganha força. Isso indica que estamos trilhando justamente o caminho que optamos, pois bem sabemos que contrapor grandes paradigmas estabelecidos significa conflitar velhos litígios. Afinal, como enfatiza Benjamin³: “Articular historicamente algo passado não significa reconhecê-lo como ele

2 PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

3 BENJAMIN, Walter. **Sociologia**. São Paulo: Editora Ática, 1991.

efetivamente foi. Significa captar uma lembrança como ela fulgura num instante de perigo” (1991, p. 156).

Este volume conta com abordagens proíficas e relevantes. Inicia-se com o estudo intitulado “Memórias Femininas na Educação Quilombola”, de Alaídes Terezinha Dias da Costa, que tece considerações acerca do sistema educacional em uma escola da rede pública de ensino, localizada no Quilombo de Casca, no interior do município de Mostardas. A autora pautou o recorte pelo viés feminino tendo em vista que o acesso à escola no período que objetivava estudar, décadas de 1970 e 1980, era essencialmente feminino, sendo os homens, em idade escolar àquela época, em sua maioria, analfabetos devido a necessidade de trabalharem precocemente para auxiliar no sustento de seus núcleos familiares.

Alex Serrano de Almeida, em seu trabalho “A questão da disseminação da informação: uma prospecção sobre o Centro de Documentação Histórica da Universidade Federal do Rio Grande”, dedica-se à verificação de possíveis acréscimos no que concerne a disseminação da informação sobre as transcrições disponíveis no Centro de Documentação Histórica da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, via internet, propiciando um interessante canal de diálogo na perspectiva de aumento do acesso da informação destes documentos de cunho histórico.

Amanda Cristina dos Santos Costa Alves, apresenta-nos o estudo denominado “Museu e Patrimônio: um diálogo entre os lugares de memória e o Ensino de História”, realizado a partir do Museu Desembargador Edmundo Mercer Júnior, localizado na cidade de Tibagi no Estado do Paraná. A autora, ao compreender o museu como um espaço de educação não formal, propõe as ações educativas e patrimoniais que, além de sensibilizar e educar o indivíduo frente aos patrimônios materiais e imateriais, consistem em possibilidades para pesquisas em Ensino de História.

O texto intitulado “A Língua de sinais como Patrimônio Imaterial da comunidade Surda”, de Bianca Langhinrichs Cunha, baseado no conceito de cultura definido como práticas e ações humanas de um determinado grupo, dedica-se a compreender que os surdos têm uma cultura única, diferente da cultura ouvinte, logo, a língua de sinais pode ser entendida como um patrimônio imaterial. Carolyne Farias Azevedo, em seu trabalho “Análise de imagem: um percurso memorial”,

convida-nos a desvelar a fotografia como documento relevante a partir de experiências relacionados às próprias vivências da estudante e de documentos pessoais da autora. Para tanto, faz uma interlocução com autores, como Barthes.

O estudo “A Tragédia Medéia como um espaço de memória”, de Darcylene Pereira Domingues, objetiva elucidar como a tragédia Medéia pode ser considerada um espaço de memória da sociedade grega, tendo em vista que tais obras tinham por finalidade impedir o esquecimento de um passado mítico, e propiciar a disseminação de sua significação.

Já o estudo “Compreensões sobre memória e narrativa a partir de um espaço social limítrofe”, de autoria de Débora Laís Freitas, apresenta reflexões acerca de atividades didáticas em uma escola na Vila da Quinta, na cidade do Rio Grande, bairro limítrofe entre a zona rural e zona urbana da cidade. A autora tece algumas inter-relações entre os conceitos teóricos de memória e narrativa com as escritas produzidas por estudantes da escola, permeadas pelos hábitos e relação com aspectos culturais perpassados por transformações sócio históricas que marcaram a cidade de Rio Grande nos últimos 20 anos.

Marcelo Moraes Studinski, em seu trabalho “Educação nos terreiros: a encruzilhada teórico-metodológica”, dedica-se a reflexões teórico-metodológicas que pautaram o seu estudo realizado no âmbito dos terreiros, dedicando-se a autores como Le Goff, Nora e Chartier. Márcia Alonso Piva da Silva, desenvolveu o estudo denominado “A Fábrica Rheingantz: um patrimônio cultural eternizado na sala de aula”, que relata a experiência realizada com o intuito de trabalhar o conceito de Patrimônio Cultural e sua importância para sociedade, desenvolvida junto aos 17 alunos da 6ª turma do curso de formação de operadores de processos químicos e petroquímicos, oferecido pela Refinaria Riograndense através do Projeto Pescar a jovens em vulnerabilidade social na faixa etária entre 18 e 21 anos. Tal atividade refere-se à temática da história da industrialização no Rio Grande do Sul, com ênfase na primeira indústria gaúcha, a Fábrica Nacional de Tecidos e Panos Rheingantz e Vater.

Já o estudo denominado “Um olhar reflexivo sobre os documentos provenientes da história oral enquanto constituintes da memória e do patrimônio documental”, de Maria de Fátima Cruz Corrêa, propõe-se a contribuir para a compreensão da história oral como documento

relevante, para tanto, a autora realizou ampla fundamentação a partir de autores como Ferreira, Nora e Pollak. O estudo intitulado “O Papel da Imaginação na Memória”, de autoria de Renata Torma Faria, dedica-se a refletir sobre qual o papel da imaginação para com a memória humana e para com a nossa percepção quanto ao mundo a nossa volta.

Sabrina Simões Corrêa, em seu trabalho “Narradores de Javé e a discussão sobre “verdade(s)” acerca das noções de memória: contribuições para o uso didático”, visa analisar o filme *Narradores de Javé* (2003) com intuito de discutir noções sobre memória, identidade coletiva e fontes orais. A autora propõe-se a desenvolver possibilidades no que tange à utilização do cinema como recurso didático, o qual contribui consideravelmente para o ensino de história. Já Sophia Martinez Papaconstantinou, em seu estudo denominado “O papel do estagiário no universo escolar: memórias importantes”, dedica-se a discutir acerca da importância da memória para a pesquisa em ensino de História a partir da perspectiva do estagiário de História na escola. Seu texto intercala sua experiência recente ao estagiar, com referenciais como Pollak e Ferreira.

O estudo “A construção da identidade do negro no Brasil: como se utilizar da memória e da História Oral”, de autoria de Thays Rodrigues Santos, dedica-se a abordar a identidade e a memória do negro no ensino de história. Para tanto, realiza análise do papel da Lei 10639/03: cultura, identidade e memória e acena para possibilidades de utilização da história oral. Por fim, Viviane Bilhalba Cruz, em seu trabalho “Visitação a um Centro de Tradição Gaúcha (CTG)”, dedica-se a relatar uma prática docente, realizada no âmbito de uma escola municipal de Alegrete, Rio Grande do Sul. Na referida prática, os alunos foram levados um CTG, na tentativa de mostrar a cultura gaúcha, fora do ambiente escolar.

Desejamos uma atenta e prazerosa leitura!

Prof^ª Dra. RITA DE CÁSSIA GRECCO DOS SANTOS (PPGH/IE/FURG)
Prof^ª Dra. MARIA AUGUSTA MARTIARENA DE OLIVEIRA (IFRS/Campus Osório)
Rio Grande, dezembro de 2020

SUMÁRIO

MEMÓRIAS FEMININAS NA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA	11
<i>Aláides Terezinha Dias da Costa</i>	
A QUESTÃO DA DISSEMINAÇÃO DA INFORMAÇÃO: UMA PROSPECÇÃO SOBRE O CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO HISTÓRICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE	21
<i>Alex Serrano de Almeida</i>	
MUSEU E PATRIMÔNIO: UM DIÁLOGO ENTRE OS LUGARES DE MEMÓRIA E O ENSINO DE HISTÓRIA	39
<i>Amanda Cristina dos Santos Costa Alves</i>	
A LÍNGUA DE SINAIS COMO PATRIMÔNIO IMATERIAL DA COMUNIDADE SURDA	52
<i>Bianca Langhinrichs Cunha</i>	
ANÁLISE DE IMAGEM: UM PERCURSO MEMORIAL	61
<i>Carolyne Farias Azevedo</i>	
A TRAGÉDIA MEDÉIA COMO UM ESPAÇO DE MEMÓRIA	76
<i>Darcylene Domingues</i>	
COMPREENSÕES SOBRE MEMÓRIA E NARRATIVA A PARTIR DE UM ESPAÇO SOCIAL LIMÍTROFE	89
<i>Débora Laís Freitas</i>	
EDUCAÇÃO NOS TERREIROS: A ENCRUZILHADA TEÓRICO- METODOLÓGICA.....	99
<i>Marcelo Moraes Studinski</i>	
A FÁBRICA RHEINGANTZ: UM PATRIMÔNIO CULTURAL ETERNIZADO NA SALA DE AULA	124
<i>Márcia Alonso Piva da Silva</i>	

UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE OS DOCUMENTOS PROVENIENTES DA HISTÓRIA ORAL ENQUANTO CONSTITUINTES DA MEMÓRIA E DO PATRIMÔNIO DOCUMENTAL	137
<i>Maria de Fátima Cruz Corrêa</i>	
O PAPEL DA IMAGINAÇÃO NA MEMÓRIA.....	158
<i>Renata Torma Faria</i>	
NARRADORES DE JAVÉ E A DISCUSSÃO SOBRE “VERDADE(S)” ACERCA DAS NOÇÕES DE MEMÓRIA: CONTRIBUIÇÕES PARA O USO DIDÁTICO	167
<i>Sabrina Simões Corrêa</i>	
O PAPEL DO ESTAGIÁRIO NO UNIVERSO ESCOLAR: MEMÓRIAS IMPORTANTES	183
<i>Sophia Martinez Papaconstantinou</i>	
A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO NEGRO NO BRASIL: COMO SE UTILIZAR DA MEMÓRIA E DA HISTÓRIA ORAL	192
<i>Thays Rodrigues Santos</i>	
VISITAÇÃO A UM CENTRO DE TRADIÇÃO GAÚCHA (CTG).....	203
<i>Viviane Bilhalba Cruz</i>	

MEMÓRIAS FEMININAS NA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

Alaídes Terezinha Dias da Costa¹

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho busca trazer considerações acerca do sistema educacional em uma escola da rede pública de ensino, no interior do município de Mostardas, mais especificamente no Quilombo de Casca. Fez-se o recorte pelo viés feminino por perceber-se que o acesso à escola no período que se pretende estudar, década de 1970 a 1980, era essencialmente feminino, sendo os homens, em idade escolar àquela época, em sua maioria, analfabetos devido a necessidade de trabalharem precocemente para auxiliar no sustento de seus núcleos familiares. Dessa forma, trabalha-se com História Oral no intuito de conhecer de que forma se dava a educação escolar para aquela comunidade, mais propriamente relacionada as aulas da disciplina de história, a inquietação que origina o trabalho é a necessidade de observar de que maneira tratava-se a história do negro naquele espaço que viria a se reconhecer como remanescente de quilombo.

Conforme a antropóloga Ilka Boaventura Leite, em seu livro *O Legado do Testamento*, a história de dois séculos que envolve a regularização do terreno de 2,3 mil hectares, simbolicamente concluída no Dia da Consciência Negra, teve início quando a proprietária, Quitéria Pereira do Nascimento, decidiu beneficiar seus escravos. Quitéria era casada com Francisco Lopes de Mattos, com quem não teve filhos. Já viúva, Quitéria se mudou para Porto Alegre e deixou os 23 empregados negros vivendo na antiga sesmaria. Doente, antes de morrer decidiu registrar em testamento a decisão de dar aos escravos a liberdade e a posse da terra onde viviam — 64 anos antes da abolição da escravatura no país. Apesar da intenção da fazendeira, o benefício jamais resultou em um registro em cartório. A área foi invadida inúmeras vezes nas

¹ Mestre em História pelo PPGH/FURG, Licenciada em História. E-mail: alaidescosta@furg.br

décadas e nos séculos seguintes, e os moradores precisaram conviver com a ameaça de serem expulsos do terreno. Necessário que se faça uma breve retomada de alguns conceitos. Por ser a comunidade em que se pretende trabalhar uma comunidade Remanescente de Quilombo é válido que comecemos nossa análise pensando sobre o que representa hoje em dia a palavra quilombo, ela que já teve por sinônimo “terra de negros fugidos”, viu seu conceito adquirir novas nuances, hoje quando falamos em quilombo estamos nos referindo à “grupos étnico raciais segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida”. (Art. 2º do Decreto 4887, de 20/11/2003).

Devemos observar que existem os chamados Quilombos Rurais, que são entendidos como comunidades negras rurais habitadas por descendentes de africanos escravizados, que mantêm laços de parentesco e vivem, em sua maioria, de culturas de subsistência, em terra doada, comprada ou ocupada secularmente pelo grupo. Os habitantes dessas comunidades valorizam as tradições culturais dos antepassados, religiosas ou não, recriando-as no presente.

Possuem uma história comum e têm normas de pertencimento explícitas, com consciência de sua identidade. São também chamadas de comunidades remanescentes de quilombos, terras de preto, terras de santo ou santíssimo. A visibilidade das comunidades negras rurais começou a ganhar expressão a partir da Constituição Federal de 1988, que em seu artigo Art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias garantiu a propriedade dos moradores nas áreas supracitadas. Baseados na Lei, os quilombolas lutam pela emissão dos títulos definitivos de suas terras.

Aqui explicitaremos os motivos que levaram a definição do Quilombo de Casca como ponto focal da pesquisa, começamos pontuando que essa foi a primeira comunidade remanescente de quilombo localizada na zona rural a receber a titulação de suas terras, fato que aconteceu em novembro de 2003, tal particularidade colocou a comunidade em um papel de destaque quando falamos em quilombos, já que existem muitas discussões acerca da legitimidade ou não do direito a propriedade da terra por essas comunidades tradicionais, fato que renderia uma tese caso nos debruçássemos sobre ele. Outro ponto

que merece destaque é o fato daquela comunidade ser matéria-prima para muitos trabalhos acadêmicos, que não necessariamente retornam com algum benefício para a população local. É necessário que se diga que sou oriunda daquela comunidade e isso me impele a retornar a ela o conhecimento que me foi permitido adquirir e que foi regado, enquanto semente, naquele espaço que hoje é meu objeto de pesquisa, mas que, sobre tudo, é minha raiz mais profunda.

A MEMÓRIA COMO FONTE...

A escolha por trabalhar o contexto educacional pelo olhar feminino não se deu de forma aleatória, ao penetrar nesse campo de pesquisa percebeu-se que boa parte dos sujeitos do sexo masculino que estavam inseridos naquela realidade eram analfabetos ou “semianalfabetos”, ao analisar mais a fundo a situação, por meio de conversas informais com a comunidade, pode-se depreender que o analfabetismo masculino tinha forte fundo social, já que os rapazes eram responsáveis por ajudar no sustento da família, e para tanto, precisavam abandonar os bancos escolares em busca de empregos nas fazendas da região.

Dessa forma, tendo por objetivo analisar o sistema educacional daquela época, fomos direcionados pelas fontes a trabalhar por meio das memórias femininas, já que estas estavam frequentando as classes escolares e nosso objetivo é justamente saber o que era ensinado nas classes de história, perceber se havia uma preocupação em trabalhar questões como a história do negro e, se sim, saber de que maneira isso era feito.

Utilizamos como fontes as memórias, como dito anteriormente, mas também um caderno de aula de 1971 que conta com anotações das disciplinas de história e geografia, buscamos livros didáticos da época, porém devido a má conservação do acervo da escola não foi possível encontrar nem ao menos um exemplar destes, porém os depoimentos orais e o caderno mostraram-se de extrema relevância para que se pudesse compreender de que maneira se dava o ensino escolar da época. Durante o desenvolvimento da análise de fontes foi possível perceber, de forma prática, o que Enrique Serra Padrós fala sobre a “natureza social” da memória:

Em realidade, há muito tempo que está superada a perspectiva de que a memória é um atributo somente individual. Estudos de diversa origem disciplinar coincidem na experiência compartilhada da memória, ou seja, na sua natureza social. Mesmo quando envolvem experiências pessoais, as lembranças resultam da interação com outras pessoas (sejam na forma de objetos, palavras, etc.). Não só isso, a memória passa a ser um fator fundamental de identidade e de suporte dos sujeitos coletivos como desempenha, também, uma função importantíssima, tanto na preservação da experiência histórica acumulada, de valores e de tradições, como, em muitas situações, pretende ser a depositária da própria história (por exemplo, o caso dos *griots* africanos e das sociedades sem escrita, ou o das comunidades rurais marcadas pela manutenção de forte tradição oral). É inegável que, representando interesses de certos setores ou da comunidade como um todo, a memória, transformada em senso comum, é uma referência de coesão identitária e faz parte da cultura política de uma determinada sociedade. (PADRÓS, Usos da Memória e do esquecimento na história, Literatura e autoritarismo: o esquecimento da violência, Revista n.4, Editora UFSM)

Entendemos que a memória, assim como os registros documentais, a oralidade e os monumentos, são parte integrante da História, esta seria uma representação do passado estando atrelada à memória de forma intrínseca. A memória coletiva representa a fonte de interesse do historiador, pois é composta pelas lembranças vividas pelo indivíduo ou memórias que lhes foram repassadas, mas que não pertencem somente a ele, e são entendidas como pertencente a todos, à comunidade, no caso em que focamos. Por meio dos registros orais começaram a surgir questionamentos sobre os usos da memória, individual e coletiva, esse tipo de memória, a coletiva, possui especificidades, por exemplo, foca-se em lembranças relativas especificamente ao grupo, tais como a própria história da origem do grupo, aqui falamos do caso particular da comunidade remanescente de quilombo, muitas vezes tornando esse evento do passado algo “mágico”. Outro fato relevante é que a memória coletiva oferece os elementos formadores da identidade do grupo ou comunidade, mas normalmente tende a se apegar a um único acontecimento, aquele que é considerado essencial para a existência do grupo, no caso em que estamos trabalhando essa memória coletiva está relacionada a existência do testamento de dona Quitéria, que liberta os escravizados e lhes doa terras para que vivam com suas famílias.

Observamos durante a pesquisa que o próprio esquecimento é também um aspecto relevante para a compreensão da memória de grupos e comunidades, pois muitas vezes é voluntário, indicando a vontade do grupo de ocultar determinados fatos, de “selecionar” quem pertence e quem não pertence ao grupo de descendentes dos herdeiros do

testamento, por exemplo. A memória coletiva reelabora constantemente os fatos, ela não está fixa, engessada, pelo contrário é algo fluído, difícil de ser trabalhado pelo pesquisador. Ao utilizar a memória como fonte, estamos trabalhando com subjetividades e silenciamentos que precisam ser observados e problematizados pelo pesquisador, assim como qualquer outra fonte. Talvez a dificuldade maior em se trabalhar com memória esteja justamente no fato de que precisamos nos aproximar muito de nossas fontes, durante essa aproximação do objeto estamos em constante movimento de troca de informações, entendo como sendo um aprender e apreender quase “freiriano”, uma troca simultânea, em que é preciso máxima atenção pra não fugir ao objetivo maior do contato que é a obtenção de fontes com as quais se busca compreender o processo em análise.

UM OLHAR FEMININO SOBRE A EDUCAÇÃO...

Ao procurar as mulheres que encaixavam-se no perfil que pretendíamos trabalhar percebemos nelas em um primeiro momento timidez e uma fala inicial de que não tinham nada de interessante que pudesse contribuir com a pesquisa, e em um segundo momento certa necessidade de falar, contar sua versão da história ou se fazer ouvir ao menos. Uma empolgação com o trabalho que se estava realizando. Entendemos que essa seria uma forma de revelar que suas vivências não estavam restritas à casa e a família, não com uma intenção de menosprezar as mesmas, pelo contrário, demonstravam grande orgulho das famílias, dos lares e dos parceiros de vida. Porém era preciso deixar registrado que elas, hoje adultas, já senhoras, tiveram uma infância, uma juventude, uma vivência escolar.

Apesar de Jane Soares de Almeida trabalhar em seu livro “Mulher e educação: a paixão pelo possível”, com um contexto completamente diferente deste no qual trabalhamos, ela trabalhou com professoras aposentadas do estado de São Paulo que haviam exercido suas funções nas décadas de 1940 e 1950, percebo uma semelhança muito grande entre os sentimentos das mulheres de quem ela ouviu as memórias, e das mulheres a quem ouço as memórias hoje,

Talvez nessa necessidade humana de deixar traços de sua existência e por ter-se consciência da sua transitoriedade resida o prazer de falar do que se viveu e

experienciou e, dessa forma, deixar registros da própria vida. As mulheres, política, econômica, social e culturalmente marginalizadas ao longo da história, vivendo nas sombras do mundo doméstico e na penumbra social, contando confidências, trocando receitas, falando em murmúrios nos séculos de submissão a que estiveram sujeitas enquanto teciam o fio do tapete da existência, são elas as grandes concededoras da arte de perpetuar a vida através da oralidade. E melhor do que ninguém transitam no território da resistência e da subjetividade. Para elas, a memória é o legado herdado através das gerações, a possibilidade da perpetuação das experiências vividas, a narrativa dos tempos feita do seu ponto de vista, da sua maneira de olhar o mundo e a vida. (Jane Soares de Almeida; Mulher e educação: a paixão pelo possível; 1º edição; São Paulo, Editora Unesp; pg. 53.)

Aqui não há uma pretensão de comparação entre os trabalhos que ambas realizamos, fato que seria desproporcional, mas uma demonstração de que a sociedade patriarcal impôs às mulheres um fardo deveras pesado que ainda hoje é sentido socialmente.

Durante o processo de elaboração, aferição e análise das fontes, foi possível perceber na fala das mulheres, que dentro daquela comunidade há uma forte presença de um patriarcado institucionalizado. Pretende-se com isso dizer que as normas e regras sociais são balizadas pela palavra masculina, vê-se tal fato nos mais variados ambientes, tais como na escola, na igreja, nas famílias, enfim...é visível a supervalorização que se dá a figura masculina frente a figura feminina em questões em que há um conflito de autoridade. Muitas das vezes as mulheres são responsáveis por valorizar e fortalecer esse estereótipo que tende ao machismo, um exemplo disso é o fato de que naquela comunidade uma mulher que consegue se manter financeiramente sozinha, sem a necessidade de um homem mantenedor, ainda causa estranheza aos outros homens e mulheres.

Com isso pretende-se demonstrar que a educação escolar observada durante as décadas de 1970 e 1980 não mostrou-se uma educação motivadora de mudanças, provocadora de reflexões e que visasse uma nova organização social, não acredito que seria muita utopia pensar que, na década de 1970, algo assim pudesse ser possível, já que por meio de fontes orais e fotográficas pode-se perceber que havia uma forte influência de meios externos a comunidade, tais como as músicas e as telenovelas, ainda que estas não fossem acessíveis a todos devido a não existência de energia elétrica na comunidade, era possível assistir televisão por meio de baterias recarregáveis, tais como as baterias de automóveis.

Por meio das entrevistas foi possível perceber como a obediência aos pais, a ordem familiar e as regras sociais influenciaram essa geração com a qual trabalhamos na pesquisa, fazendo com que ainda hoje possuam valores morais e éticos bastante rígidos, as senhoras entrevistadas não conseguem entender facilmente “as modernidades” de hoje como dizem, aqui em uma referência a mudança de valores sociais, um exemplo disso é o fato de acharem um grande avanço as mulheres estarem no mercado de trabalho e serem independentes, mas parece completamente absurdo que uma mulher não queira ter filhos ou casar-se, ou seja, segunda a regra moral aceita pelas representantes da comunidade entrevistadas uma mulher pode e deve trabalhar e desenvolver atividades fora do lar, mas não deve jamais descuidar da casa, dos filhos e do marido.

Quando nas entrevistas falávamos especificamente sobre o período escolar das entrevistadas as primeiras lembranças são sempre de sacrifício, dificuldades de acesso a escola, falta de materiais escolares, de roupas e de alimentos. Deixam claro que não era fácil sair de casa para estudar, era preciso que as tarefas domésticas estivessem cumpridas e a gosto da mãe, para que as meninas pudessem ir à escola, algumas das entrevistadas demonstraram forte emoção ao lembrarem desse período de suas histórias de vida. Dentre as emoções percebia-se saudade, da família, dos pais, dos colegas, das vivências juvenis; mágoa por todo o sofrimento que passaram até chegarem a situação em que se encontram hoje, mulheres adultas com famílias formadas; angústia por perceber que o tempo não para.

Talvez por perceberem que o tempo não para, tenha surgido essa necessidade de registrar suas memórias, como uma mensagem para os seus entes queridos de que “o maior bem que se possui na terra é a família e o conhecimento”. Essa frase foi dita por uma das entrevistadas em um momento de forte emoção, quando lembrava-se do pai falecido anos atrás, segundo ela, o pai fazia questão de que ela e a irmã estudassem o máximo que pudessem, dessa forma concluíram o quinto ano do ensino fundamental, grau máximo possível na comunidade àquela época.

História sobre as dificuldades enfrentadas no espaço escolar permeiam todas as entrevistas, lembram-se das bolsas feitas com sacos de arroz ou açúcar para que armazenassem seus materiais escolares, dos casacos furados, dos tamancos de madeira que usavam para frequentar as salas de aula durante os invernos rigorosos, da disciplina rígida da

professora que tinha por hábito aplicar castigos físicos em seus alunos quando estes apresentavam um comportamento considerado incoerente para o espaço escolar, das duras lides domésticas que realizavam no horário inverso a escola, foram muitas as lembranças compartilhadas, assim como também foram muitos os momentos de memórias silenciadas, memórias que as entrevistadas não estavam dispostas a compartilhar.

CONCLUSÃO:

Ao sair em busca de fontes orais para desenvolver a pesquisa foi-se percebendo a enorme discrepância que há entre a escolaridade de homens e mulheres que estão hoje na faixa dos 50 a 60 anos de idade, ao serem questionados sobre o nível de escolarização, a maior parte dos homens da comunidade nessa faixa etária diz-se analfabeto. Outro ponto relevante que pode ser observado é o fato de que na década de 1970, conforme relatos orais, as crianças ingressavam no sistema escolar tardiamente, por volta dos doze anos de idade em média, idade em que os meninos já estavam desenvolvendo atividades trabalhistas nas chamadas granjas da região, dificultando dessa forma o ingresso na escola. Segundo relatos de entrevistados, como por exemplo o do senhor Antônio de 62 anos de idade, ele irmão mais velho de uma família de oito filhos, iniciava o ano letivo mas precisava parar de frequentar as aulas a medida que o alimento faltava em casa e era necessário trabalhar nas granjas para ajudar o pai a alimentar o restante da família, ainda segundo o senhor Antônio, o mesmo aconteceu com seus irmãos, apenas os três mais novos são alfabetizados.

Com relação as atividades escolares os entrevistados foram unânimes em dizer que havia um sistema bastante rígido de disciplina, o que habituamos a chamar de positivista, em que o professor representa a autoridade máxima em sala de aula. As lições eram passadas no quadro pela professora e os alunos copiavam em seus cadernos, havia o hábito de levar temas para serem feitos em casa e eram conferidos pela professora no dia seguinte. Segundo relatos de duas entrevistadas os alunos que não fizessem suas lições corretamente estavam sujeitos a castigos físicos, que eram aprovados pelos pais dos alunos. Ao relatarem tal fato as entrevistadas demonstraram concordar com o “sistema antigo”, entendem que hoje a educação está vivendo um momento conturbado

porque os alunos não encontram no professor uma figura de autoridade respaldada pelos pais e responsáveis.

Quando questionadas sobre o fato de existir ou não uma preocupação com o ensino da

história do negro durante as aulas, as respostas foram unânimes em dizer que não havia nada referente a população negra que não passasse pelo viés do período escravista brasileiro, todas falam que estudaram a história dos escravos. Ao analisar o caderno de aula de uma das alunas do quilombo pudemos perceber de forma empírica que realmente havia um menosprezo ao tratar da população negra em sala de aula, em uma das lições a professora fala sobre as características das “três raças”, exaltando o branco e menosprezando negros e “os demais”.

Visando uma conclusão a esse trabalho de pesquisa dizemos que na década de 1970 e 1980 não havia uma preocupação com a história da população negra brasileira, nem mesmo quando eram estes que estavam em sala de aula e precisavam ouvir falar sobre seus antepassados sempre de maneira a rebaixá-los, fazendo com que a estima dos descendentes de negros e negras escravizados fosse minada em sala de aula, levando muitos a evasão escolar e sucessivas reprovações. Hoje sabe-se que a estima do aluno influencia muito em seu processo de ensino e aprendizagem, sem contar que, aqueles que ontem foram alunos nesse sistema excludente, com o passar do tempo tornaram-se pais, avós de alunos e também estarão inseridos na comunidade escolar em que se pretende desenvolver trabalho de valorização e inserção do patrimônio imaterial quilombola da comunidade de Casca, durante as aulas de história. Dessa forma essa pesquisa inicial visava conhecer a trajetória escolar da comunidade, a título de entender a relação que a comunidade desenvolve com a escola hoje.

REFRÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

William Foote WHYTE. **Sociedade de esquina: a estrutura social de uma área urbana pobre e degradada**. Tradução de Maria Lucia de Oliveira. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2005. 390 páginas.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Paz e terra, 1996.

FERREIRA, Marieta M.; AMADO, Janaina; (Org.) Apresentação. **In: Usos e abusos da história oral.** In VOLDMAN, Daniéle. *Definições e usos*, GRELE, Ronald. *Pode-se confiar em alguém com mais de 30 anos? Uma crítica construtiva na história oral.*

MORAES, Roque. **Mergulhos discursivos: Análise textual qualitativa entendida como processo integrado de aprender, comunicar e interferir em discursos.** 2. Ed. Ijuí/RS:Ed. Unijuí, 2007, PP.85-114.

Conteúdo sobre educação quilombola, **Dossiê “Panorama da Educação Quilombola no Brasil”** de Jeanes Martins Larchert & Maria Waldenez de Oliveira, disponível em: <file:///home/alaides/Downloads/45656-187515-1-PB.pdf> Último acesso em 19 de julho 2017, às 20 hs.

Conteúdo sobre educação quilombola, Marilene Leal Pará, Luana Pará de Oliveira & Alessandra D’Aqui Velloso em artigo intitulado **“A educação para quilombolas: experiências de São Miguel dos Pretos em Restinga Seca (RS) e da Comunidade Kalunga do Engenho II (GO)”**, disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a07v2772.pdf>> Último acesso em 19 de julho de 2017.

Conteúdo sobre educação quilombola e currículo escolar, Givânia Maria da Silva em artigo intitulado **“O currículo escolar: identidade e educação quilombola”**, disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0213.pdf>> Último acesso em 19 de julho de 2017.

Artigo de Enrique Serra Padrós intitulado **“Usos da memória e do esquecimento na história”**, disponível em: <<http://w3.ufsm.br/literaturaeautoritarismo/revista/num4/ass02/pag01.html>> Último acesso em 13 de agosto de 2017.

Almeida, Jane Soares de . *Mulher e educação: a paixão pelo possível* / Jane Soares de Almeida. - São Paulo: Editora UNESP, 1998.

A QUESTÃO DA DISSEMINAÇÃO DA INFORMAÇÃO: UMA PROSPECÇÃO SOBRE O CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO HISTÓRICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE

Alex Serrano de Almeida¹

1 INTRODUÇÃO

Há cinco mil anos, pelos sumérios, surgia o primeiro sistema de escrita da civilização humana e desde então de maneira progressiva os registros humanos foram se tornando suportes informacionais mais sofisticados. Outro fato de cunho exponencial é a criação da imprensa por Gutenberg, no Século XV, que modulou por muito tempo o formato de disseminação do conhecimento. Inobstante a isso, faz-se importante mencionar a atuação das antigas bibliotecas frente à sociedade de sua época. Nesse intento, registra-se que

[...] a biblioteca, em sua perspectiva de expansão, conseguiu fazer história pelo mundo e em todas as épocas, assinalando, por exemplo, que a Biblioteca da Assíria viveu o apogeu do reinado de Assurbanipal e que a Biblioteca de Alexandria foi considerada à época o maior acontecimento do mundo, destacando-se não só por ter ocupado o lugar de centro literário científico-cultural, mas também por assumir uma posição proeminente na cultura grega. Na incursão pela Biblioteca de Pérgamo, é possível acompanhar seu desenvolvimento no mundo antigo, onde assumiu a tarefa de desenvolver um projeto real que pretendia se transformar em um centro literário e lingüístico. (AQUINO, 2004, p. 7-8).

1 Mestre em História pelo PPGH/FURG, Bacharel em Biblioteconomia e Especialista em Docência no Ensino Superior. E-mail: serranodealmeida@gmail.com

Certamente, atrela-se às bibliotecas como aparelhos de disseminação da informação e, também como instituições de memória, os museus, os arquivos e os centros de documentação. Nesse sentido, confere-se como similaridades que os “[...] museus, centros de documentação, bibliotecas e arquivos são instituições culturais e de memória, operando com patrimônios e documentos, e atravessadas de ponta a ponta por linhas de poder, formando uma espécie de grande teia” (CHAGAS, 2002 apud CASTRO; GASTAUD, 2017, p. 265).

Por isso, o vislumbre de possibilidades no que concerne a realização de atividades entremeadas e interligadas institucionalmente, de forma alguma preconiza uma construção utópica, e sim, algo averso a isso. Por isso, debruça-se o objetivo deste artigo em prospectar sobre possibilidades de disseminação da informação acerca dos documentos provenientes das entrevistas disponibilizadas no acervo do Centro de Documentação Histórica (CDH) – Professor Hugo Alberto Pereira Neves, da Universidade Federal do Rio Grande (FURG).

Neste contexto, torna-se imprescindível, a priori, a definição do que é um centro de documentação e posteriormente, esmiúça-se sobre o CDH-FURG. Diante disso, encontra-se a seguinte definição,

Centros de documentação são órgãos colecionadores e fazem referência a uma área específica, ou seja, é uma característica desses locais a especialização em uma área de conhecimento e a partir disso a reunião de seu acervo e a definição de suas funções de pesquisa, bem como a composição de sua equipe técnica científica (TESSITORE, 2003 apud CASTRO; GASTAUD, 2017, p. 268).

Corroborar-se a esta perspectiva que os centros de documentação “[...] podem apresentar características da Arquivologia, Biblioteconomia ou Museologia, a depender de seu acervo e da forma como ele é tratado, podendo um mesmo centro ter essas três áreas de conhecimento convivendo harmonicamente.” (CASTRO; GASTAUD, 2017, p. 271). Nesse sentido, acrescenta-se o *modus operandi* no que diz respeito à disseminação da informação dos materiais dispostos em um centro de documentação.

Segundo Castro; Gastaud (2017, p. 272) “[...] os centros de documentação comunicam a partir da tipologia do material que salvaguardam: tanto podem comunicar por meio da disponibilização para pesquisa de seu material arquivístico, como por meio de exposições,

ações educativas ou palestras.” Através de estes quesitos a divulgação por meio da internet, sendo possível considerá-la uma importante faceta de divulgação em nossa atualidade.

CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO HISTÓRICA – PROFESSOR HUGO ALBERTO PEREIRA NEVES

O Centro de Documentação Histórica (CDH) foi criado na Universidade Federal do Rio grande (FURG), na década de 1980, pelo trabalho em conjunto de alguns docentes do Departamento de Biblioteconomia e História (DBH), chamado à época. (CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO HISTÓRICA, 2018). Atualmente, está vinculado ao Instituto de Ciências Humanas e da Informação (ICHI) e tem como missão “[...] constituir, ampliar, estudar, **divulgar**, preservar e **comunicar o seu acervo** que possui diversos suportes documentais [...] e **incentivar as pesquisas históricas**. Visando a valorização do patrimônio cultural, da memória e da história local [...]” (CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO HISTÓRICA, 2018, sem paginação, grifo nosso).

Faz-se de suma importância pontuar os objetivos à que se direcionam os esforços do CDH, são eles:

- I. Acolher os documentos de natureza histórica;
- II. Acondicionar, catalogar e preservar a documentação histórica;
- III. **Disponibilizar de forma pública e gratuita seu acervo aos pesquisadores;**
- IV. **Estimular no seio do corpo docente e discente**, bem como junto à comunidade em geral, a pesquisa de cunho histórico;
- V. **Disponibilizar seu acervo** à edificação de novas modalidades de ensino/pesquisa da ciência histórica;
- VI. **Auxiliar na produção de programas multimídia para divulgação da ciência histórica**, com especial atenção à história local e regional;
- VII. **Publicar catálogos divulgando seu acervo;**
- VIII. Promover junto à comunidade campanhas para a preservação de fontes de cunho histórico;
- IX. Estimular o levantamento de novos mananciais de fontes de natureza histórica;
- X. **Promover novas interfaces** com a comunidade em geral, na busca pela valorização de sua história. (CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO HISTÓRICA, 2018, sem paginação, grifo nosso).

Nesse contexto, é possível verificar na relação disponibilizada pelo CDH (ANEXO A) a existência de 58 materiais, sendo que três transcrições foram extraviadas. Nesse sentido, a ação de digitalizar esses documentos desembocaria, inevitavelmente, em uma preservação digital, sendo possível a manutenção por maior tempo e com menor degradação dos documentos físicos e, também proporcionar um aumento na visibilidade e acesso destes documentos.

MEMÓRIA E HISTÓRIA ORAL

Torna-se não factível o diálogo sobre um centro de documentação, o qual comporta, entre outros documentos e materiais, diversas transcrições de entrevistas importantes no contexto histórico e cultural da região Sul do Estado do Rio Grande do Sul (RS), se não houver a imersão sobre as temáticas memória e História Oral. Nesse intento, discorre-se nesta seção, inicialmente sobre o viés da memória, o qual traz à luz o registro de Le Goff (2013, p. 387),

A memória, como propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas.

Acrescenta-se, a menção de Matos, Senna (2011, p. 97),

[...] a memória é sempre uma construção feita no presente a partir de vivências ocorridas no passado. Memórias individuais e coletivas se confundem; não somos ilhas e, portanto, estamos sujeitos a influências, bem como a influenciar, os grupos a que pertencemos e com os quais nos identificamos. Uma possibilidade de sistematização das lembranças, como indicadores e referenciais para múltiplos estudos, são os registros da oralidade.

Corroborar-se a isso, Bosi (1994, p. 46-47),

[...] a memória permite a relação do corpo presente com o passado e, ao mesmo tempo, interfere no processo 'atual' das representações. Pela memória, o passado não só vem à tona das águas presentes, misturando-se com as percepções imediatas, como também empurra, 'desloca' estas últimas, ocupando o espaço todo da consciência. A memória aparece como força subjetiva ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora.

É inegável que pelo fato de a memória ser um efeito psíquico, ela perpassa por imaginários e contemplos hiperbólicas dos indivíduos que a manifestam, mas cabe ao historiador identificar, analisar, filtrar e relacionar ao contexto temporal/histórico incrustado em sua fala. Com isso, decorre-se o efeito metodológico de registro e análise destas falas, pois “A História Oral, [...] é mais de que arquivo de gravações. Implica a elaboração de um documento que pode ser, [...] transcrição do testemunho e, em outra etapa, a sua análise. O primeiro estágio implica objetividade, o segundo admite gradações [...]” (MEIHY, 1994, p. 53).

Ainda nesta contextualização, Florès (1972 apud Le Goff, 2013, p. 389) assinala que

A utilização de uma linguagem falada, depois escrita, é de fato uma extensão fundamental das possibilidades de armazenamento da nossa memória que, graças a isso, pode sair dos limites físicos do nosso corpo para se interpor quer nos outros, quer nas bibliotecas. Isso significa que, antes de ser falada ou escrita, existe uma certa linguagem sob a forma de armazenamento de informações na nossa memória.

A memória pós-corpórea, ou seja, esta a qual é registrada por dispositivo de gravação e, posteriormente via transcrições documentais as quais são alocadas em bibliotecas, arquivos e/ou centros de documentação são insumos importantes para a obtenção de evocações que contam a história por via de uma memória individual. E, em não raras vezes, são também memórias de um coletivo o qual não teve a oportunidade de expressar, elucidar ou disseminar suas memórias transcorridas por meio de seu constructo individual.

De acordo com Matos, Senna (2011, p. 97),

O que conhecemos como história oral é uma prática muito antiga, intimamente ligada aos contos populares, ao universo da comunicação humana. A História surgiu contada, até constituir-se na escrita do depoimento realizado, das impressões registradas, da legislação disciplinada em sólidas escritas que a legitimam. Tudo isso numa nítida vontade de perpetuar, de maneira mais segura e perene, nosso passado. Como procedimento metodológico, a história oral busca registrar – e, portanto, perpetuar – impressões, vivências, lembranças daqueles indivíduos que se dispõem a compartilhar sua memória com a coletividade e dessa forma permitir um conhecimento do vivido muito mais rico, dinâmico e colorido de situações que, de outra forma, não conheceríamos.

Diante disso, salienta-se a inexorável importância da preservação, valorização e descobrimento da memória do Ser-Humano, pois a memória de uma pessoa pode suscitar evidências de fatos do passado de um coletivo. (THOMPSON, 1992). Nesse sentido, o historiador tem um papel, de suma importância, no que concerne a obtenção dos depoimentos, a transposição do oral para a redação da transcrição, a análise dos documentos com suas inferências proporcionadas pelas suas habilidades conceituais, intelectuais e atitudinais e por fim, mas que em certas ocasiões são deixadas de lado é a divulgação destes materiais.

Pois, é preciso evidenciar que a não vinculação aos canais formais de comunicação científica pode perfazer uma perda no valor destes documentos históricos. Salienta-se aqui que a perda refere-se à ocultação, pouca visibilidade ou inconsistência comunicacional para com estes documentos, o que incorre em falta de acesso ao grande público.

Isso se refere ao ato de publicizar estes documentos pois, perfazem também um ato de partilhar a outros olhares, sejam por pesquisadores, professores, curiosos, público leigo ou todos eles juntos. É inegável que a diversidade e multiplicidade de olhares em quaisquer campos de atuações convergem em uma contribuição substancial no que diz respeito a análises, diálogos e construção analítica, científica de campo e/ou *corpus* de atuação.

3 POSSIBILIDADES DE DISSEMINAÇÃO DA INFORMAÇÃO DO CDH-FURG

Ao prospectar as possibilidades de disseminação dos registros documentais provenientes das entrevistas alocadas no CDH-FURG, menciona-se como parâmetro exemplificador a iniciativa do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) da Fundação Getúlio Vargas (FGV)². Este programa de disseminação da informação conta com aproximadamente 900 (novecentas) entrevistas transcritas disponíveis para *download* com as ressalvas que os documentos não podem ser publicados (como um todo nem em partes), apenas é possível a citação conforme normas vigentes no Brasil e referência adequada ao exposto no próprio documento.

² Entrevistas do Programa de História oral. Disponível em: <<https://cpdoc.fgv.br/acervo/historiaoral/entrevistas>>. Acesso em: 15 jul. 2018.

Além disso, verifica-se um tratamento técnico apurado nestes documentos, em especial, questões sobre a elaboração de fichas técnicas onde se encontram informações sobre quem é o entrevistado, entrevistador, também sobre a duração da entrevista, suporte da gravação (vídeo/áudio) e local da entrevista. Ademais, nos documentos, de maneira geral, verifica-se a presença de sumário e a descrição dos temas abordados na entrevista.

Nesse contexto, as transcrições alocadas no CDH-FURG também possuem diversos destes itens em seus documentos, conforme exposto no ANEXO A. Todavia, incorre de um déficit importante em sua próxima etapa, quando se imagina um ciclo que se inicia na 'apropriação' das palavras de um depoente até a sua publicação (desde que em concordância com o entrevistado) em canais formais de informação, nesse aspecto por meio da rede mundial de computadores – internet.

Diante disso, faz-se necessário atribuir um papel imprescindível, em nossa época atual, da internet no que concerne a disseminação da informação. Ao passo que a ciência preconiza o acesso amplo e aberto a toda comunidade científica e a sociedade de forma geral com a perspectiva de alcance superior ao que se podia imaginar em décadas passadas.

Tendo em vista o pertencimento destes documentos dispostos no CDH-FURG em seu lugar de memória respectivo a diversos constructos históricos individuais, é de suma importância, a incorporação destes materiais na última etapa do ciclo científico que é a sua publicação. Salienta-se que o aspecto comunicacional é cada vez mais apreciado na comunicada científica, onde perfaz um fator de alto impacto diante dos atores científicos/sociais do mundo inteiro que se interessam por determinada temática.

Por isso, tem-se como possibilidade de disseminação destes documentos o procedimento de digitalização e, posteriormente sua divulgação na *web*. Para tanto se imputa a este procedimento algumas questões que devem ser discutidas institucionalmente.

Nesse contexto, identificam-se que diversos passos já foram tomados para atribuição destes documentos, em seu contexto atual, como por exemplo, o tratamento arquivístico (higienização e guarda). Além disso, verifica-se a identificação (ANEXO A) e divulgação, esta

última referente a um norte físico e não de consulta do documento em qualquer lugar do mundo, como se propõe neste artigo.

Diante destas etapas já vencidas, direciona-se o caminho em prol da visualização por meio da digitalização, o que pressupõe algumas características necessárias:

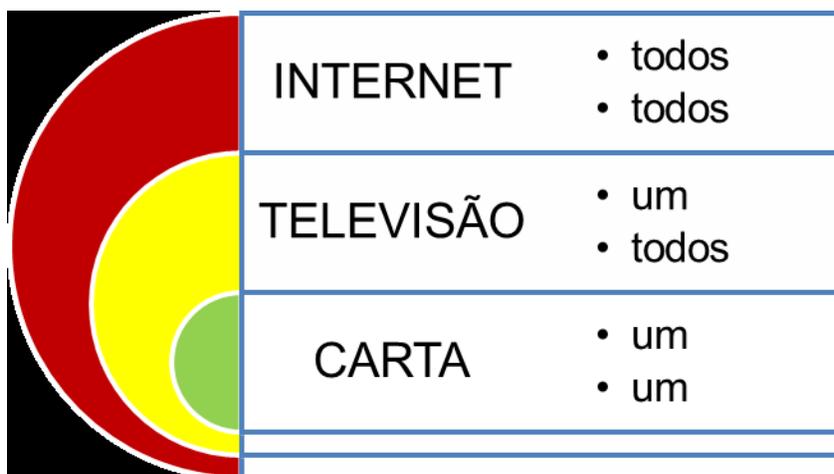
1. **Suporte tecnológico:** Em uma primeira análise verifica-se que o CDH-FURG possui um site³ institucional específico para divulgação dos seus serviços, produtos, missão, visão e objetivos. Nesse intento, faz-se a menção de acréscimo de um *link* onde houvesse a possibilidade de acessar as referidas transcrições, mas para tanto é necessário um suporte tecnológico seja via Núcleo da Tecnologia da Informação (NTI) da FURG e/ou bolsistas ligados a área tecnológica (cursos do Centro de Ciências Computacionais) com treinamento prévio realizado pelo NTI. Salienta-se, ainda, que as prospecções a seguir, também requer um suporte tecnológico amplo e contínuo, tendo em vista que a disseminação aqui proposta refere-se ao ‘mundo digital e virtual’. Com isso, afirma-se que o passo inicial para quaisquer iniciativas perpassam pelo suporte tecnológico.
2. **Parceria com o Sistema de Bibliotecas da FURG:** A interação entre os documentos digitalizados e a interface do catálogo *online* – Argo – do Sistema de Bibliotecas (SiB) da FURG perfaz um importante e estratégico componente ao se referir à disseminação e acesso, digitalmente, destes materiais. Pois, é inegável que a interoperabilidade da diversidade documental da instituição reduz em grande escala a inexistência das buscas informacionais, ou seja, centralizar em um ponto de acesso (nesse caso o catálogo *online*) facilita a busca, acesso e pesquisa por parte da comunidade acadêmica e, também externa à FURG.
3. **Repositório Institucional (RI):** Há alguns anos que os repositórios institucionais tornaram-se referências no que tange as produções intelectuais de suas instituições. Cabe aqui a reflexão sobre a possibilidade de interação com esta

3 Disponível em: <<http://www.cdh.furg.br/>>.

ferramenta de busca que possui alta capacidade de alcance no que concerne a pesquisadores, devido a sua expansão pelas instituições de ensino/pesquisa ao redor do mundo. Todavia, faz-se importante salientar a pertinência de atrelar estes documentos em conformidade a política do repositório institucional da FURG. Nesse sentido, é necessário verificar quais as abordagens temáticas suportadas, atualmente, pelo RI-FURG e iniciar um diálogo para identificar a possibilidade de acréscimo destes materiais.

No que concerne a dimensão de alcance que a internet pode chegar, Lévy (1999) discorre sobre as diferentes dimensões da comunicação e faz a especificação no tocante dos dispositivos comunicacionais e a relação entre os participantes da comunicação, o qual elucida-se no Fluxograma 1, abaixo

Fluxograma 1 – Dimensões da comunicação e seus dispositivos



FONTE: Adaptação de Lévy (1999)

De forma sucinta o Fluxograma 1 demonstra uma evolução temporal e tecnológica acerca dos dispositivos comunicacionais e suas atuações entre emissores e receptores. Nesse sentido, identifica-se atualmente a maior abrangência comunicacional, via internet, onde todos podem ser comunicadores e receptores e se interligam de maneira

que exista uma retroalimentação informacional com maior rapidez e fluidez.

Nesse intento, o historiador provedor de habilidades analíticas as quais decorrem as inferências contextualizadas dos documentos registrados promovidos por meio dos depoentes, também deve obter aptidões e/ou parcerias necessárias para a atribuição comunicacional de seus materiais que devem ser dispostos em suporte físico tal qual em suporte *online*. Pois, “[...] se o conhecimento é focalizado desde a comunicação, a comunicação do conhecimento é colocada no contexto da ação, das práticas sociais”. (GÓMEZ, 1995, sem paginação).

Por isso, o historiador deve visualizar a comunicação/disseminação da informação, não só como marketing, promoção de seu trabalho ou incremento no auxílio da ciência aberta, mas, acima de tudo, como uma prática social. Este viés perpassa pelo contraste de manutenção e/ou guardião do conhecimento como eram realizados, por exemplo, com documentos eclesiásticos em séculos anteriores. E, como já mencionado na introdução deste artigo, o *modus operandi* da comunicação evoluiu e está mais sofisticado.

Na ambiência de uma instituição pública de ensino superior como é a FURG a corroboração com o aspecto da disseminação da informação fortifica-se com o viés de que “Disseminar informação supõe tornar público a produção de conhecimentos gerados ou organizados por uma instituição. A noção de disseminação é comumente interpretada como equivalente à de difusão, ou mesmo de divulgação.” (LARA, CONTI, 2003, p. 26).

Um prisma preponderante para o auxílio no que tange a disseminação da informação é a utilização e domínio de habilidades sobre as tecnologias da informação e comunicação (TIC). Nesse contexto, “[...] as TIC podem ser entendidas como um meio ou instrumento que possibilita o acesso, compartilhamento de informações e aprendizagens [...]” (GODINHO, GONÇALVES, ALMEIDA, 2015, p. 441).

Nesse aspecto reforça-se que “O uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC) reforça a dimensão social da informação e da produção de conhecimento [...] apresenta-se a necessidade de facilitar o acesso dos indivíduos aos grandes volumes de informações produzidos.” (SERAFIM; FREIRE, 2013, p. 69). Como destaca Kuhn (2013, p. 267-268),

Os efeitos do isolamento perante a sociedade global são largamente intensificados por uma outra característica da comunidade científica profissional: a natureza de seu aprendizado [...] o profissional adquire sua educação ao ser exposto aos trabalhos de outros [...] especialmente àqueles de épocas anteriores [...] Em história, filosofia e nas ciências sociais, a literatura dos manuais adquire uma significação mais importante. Mas, mesmo nessas áreas, os cursos universitários introdutórios utilizam leituras paralelas das fontes originais, [também se pode fazer uso de transcrições de entrevistas] algumas sobre os clássicos da disciplina, outras relacionadas com os relatórios de pesquisas mais recentes que os profissionais do setor escreveram para seus colegas.

Na sociedade da informação disseminar materiais informacionais, via *web*, tornou-se um importante fator para fortalecer o cunho social e científico do conhecimento produzido por profissionais que tratam de nossa história.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Então, a verificação de possíveis acréscimos no que concerne a disseminação da informação sobre as transcrições disponíveis no CDH-FURG, via internet, perfazem um interessante canal de diálogo na perspectiva de aumento do acesso da informação destes documentos de cunho histórico. Inobstante a isso, as barreiras tecnológicas não devem servir de empecilho quando se trata da cientificidade e acesso universal da informação.

Nesse contexto, a FURG como uma instituição de ensino superior pública deve servir de modelo e exemplo no que toca a sua responsabilidade sobre a divulgação de seus documentos que receberam um tratamento analítico. Por isso, a utilização da TIC que serve de insumo para a apropriação de habilidades e competências, deve nortear a concepção de uma ‘História tecnológica’, ou seja, se utilizar da tecnologia como um ‘forte braço’ de disseminação da informação que por vezes pode ficar ao relento de um laboratório ou uma sala improvisada que dificulta o acesso universal de determinados materiais, e isso, no século XXI já não se admite com tanta facilidade como no século anterior.

Por isso, as prospecções aqui elucidadas perfazem uma pauta importante no que concerne a disseminação da informação e o papel do historiador em seu contexto atual que emerge de concepções e atribuições necessárias para o desenvolvimento de novas ‘Histórias’. Portanto,

espera-se que este estudo sirva de um ponto inicial para a promoção de discussões acerca do acesso aberto e universal e da disseminação da informação histórica do Centro de Documentação Histórica da Universidade Federal do Rio Grande.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Mirian de Albuquerque. Metamorfoses da cultura: do impresso ao digital, criando novos formatos e papéis em ambientes de informação. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 33, n. 2, maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v33n2/a01v33n2>>. Acesso em: 18 jul. 2018.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**. São Paulo: Companhia das letras, 1994.

CASTRO, Renata Brião de; GASTAUD, Carla Rodrigues. O que são centros de documentação? O caso do Centro de Documentação do Centro de Estudos e Investigações em História da Educação. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 18, n. 37, maio/ago. 2017. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723818372017263>>. Acesso em: 20 jul. 2018.

CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO HISTÓRICA. **A instituição**. Rio Grande, 2018. Disponível em: <<http://www.cdh.furg.br/>>. Acesso em: 20 jul. 2018.

GODINHO, Natalia; GONÇALVES, Renata Braz; ALMEIDA, Alex Serrano de. Competências digitais e informacionais no ensino superior: um estudo com acadêmicos na Universidade Federal do Rio Grande – FURG. **Rev. Digit. Bibliotecon. Cienc. Inf.** Campinas, São Paulo, v.13, n.2, maio/ago. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/8635591>>. Acesso em 20 jul. 2018.

GÓMEZ, Maria Nélide González de. A informação: dos estoques às redes. **Ciência da Informação**, v. 24, n. 1, 1995. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/611/613>>. Acesso em: 21 jul. 2018.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

LARA, Marilda Lopes Ginez de; CONTI, Vivaldo Luiz. Disseminação da informação e usuários. **São Paulo em Perspectiva**, v. 17, n. 3-4, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v17n3-4/a04v1734.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2018.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 7. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

LÉVY Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MATOS, Júlia Silveira; SENNA, Adriana Kivanski de. História oral como fonte: problemas e métodos. **Historiæ**, Rio Grande, v. 2, n. 1, 2011. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/hist/article/view/2395>>. Acesso em: 21 jul. 2018.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. Definindo história oral e memória. **Cadernos CERU**, n 5, série 2. 1994. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/cerusp/article/view/83299/86330>>. Acesso 18 jul. 2018.

SERAFIM, Lucas Almeida; FREIRE, Gustavo Henrique de Araújo. Competências em informação na contemporaneidade. **RACIn**, João Pessoa, v. 1, n. 1, 2013. Disponível em: <http://racin.arquivologiauepb.com.br/edicoes/v1_n1/racin_v1_n1_artigo04.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2018.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

ANEXO A – RELAÇÃO DO ACERVO DE HISTÓRIA ORAL DO CDH-FURG

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIOGRANDE – FURG
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA INFORMAÇÃO
CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO HISTÓRICA
“PROF. HUGO ALBERTO PEREIRA NEVES”

Acervo de História Oral

Legenda:

N1 – a fita arrebentou

N2 – material extraviado

Item	Entrevistado	Entrevistador	Local	Data	Áudio	Transcrição	Assunto
HO 0001	Karlo Lujó Harazin	Maria Luiza Bertulini Milane	Rio Grande/RS	12/09/1980	N1	SIM	História de um imigrante iugoslavo
HO 0002	Ramiro Lopes da Silva	Maria Luiza Bertulini Milane	Rio Grande/RS	21/10/1980	SIM	SIM	Um imigrante português na Ilha dos Marinheiros
HO 0003	Aurora Abreu Dourado 1º	Maria Luiza Bertulini Milane	Rio Grande/RS	18/10/1980	SIM	SIM	Oitenta anos de RG
HO 0003	Aurora Abreu Dourado 2º	Maria Luiza Bertulini Milane	Rio Grande/RS	18/10/1980	SIM	SIM	Oitenta anos de RG
HO 0004	Antônio Pereira da Silva	Maria Luiza Bertulini Milane	São Jose do Norte/RS	12/12/1980	N1	SIM	Depoimento de 65 anos na pesca dessa região
HO 0005	Waldemar Alves Machado	Maria Luiza Bertulini Milane	Rio Grande/RS	21/01/1980	SIM	SIM	Depoimento sobre a pesca em RG
HO 0006	Osmar Ferreira dos Santos 1º	Maria Luiza Bertulini Milane	Rio Grande/RS	12/07/1981	SIM	SIM	Depoimento sobre a pesca em RG
HO 0006	Osmar Ferreira dos Santos 1º	Maria Luiza Bertulini Milane	Rio Grande/RS	12/07/1981	SIM	SIM	Depoimento sobre a pesca em RG
HO 0007	Alípio Magalhães	Maria Luiza Bertulini Milane	Rio Grande/RS	26/05/1981	SIM	SIM	A indústria Rheinghantz de 1950 à falência (1968)

MEMÓRIA E PRÁTICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: VOLUME II

HO 0008	Hélio Lewis da Silveira 1º	Maria Regina da Silva Freitas	Rio Grande/RS	18/08/1981	SIM	SIM	Rheinghantz – indústria precursora na fabricação de tecidos de lã e da legislação social no Brasil
HO 0008	Hélio Lewis da Silveira 2º	Maria Regina da Silva Freitas	Rio Grande/RS	18/08/1981	SIM	SIM	Rheinghantz – indústria precursora na fabricação de tecidos de lã e da legislação social no Brasil
HO 0009	Dário Camposilvan	Maria Regina da Silva Freitas	Rio Grande/RS	28/09/1981	SIM	SIM	A importância e o funcionamento da Rheinghantz na sociedade rio-grandina
HO 0010	Sueli Botelho	Maria Regina da Silva Freitas	Rio Grande/RS	23/11/1981	NÃO	SIM	A importância e o funcionamento da Rheinghantz na sociedade rio-grandina -
HO 0011	Atílio Resmini	Maria Regina da Silva Freitas	Rio Grande/RS	18/01/1982	SIM	SIM	Rheinghantz – dados biográficos
HO 0012	Jacques Rheinghantz	Maria Regina da Silva Freitas	Pelotas/RS	29/01/1982	SIM	N2	Rheinghantz – dados biográficos
HO 0013	Oscar Rheinghantz	Maria Regina da Silva Freitas	Pelotas/RS	29/01/1982	SIM	N2	Rheinghantz – dados biográficos
HO 0014	Athaides Rodrigues 1º	Carmem Helena Braz Mirco e José Carlos Ruivo	-	27/12/1982	SIM	SIM	Atuação e vida, política sindical do RG
HO 0014	Athaides Rodrigues 2º	Carmem Helena Braz Mirco e José Carlos Ruivo	-	27/12/1982	SIM	SIM	Atuação e vida, política sindical do RG
HO 0015	Pedro Carlos Peixoto Júnior	Maria Regina da Silva Freitas	Rio Grande/RS	24/10/1984	SIM	SIM	Pioneirismo na firma União Fabril
HO 0016	Catarina Rodrigues Peixoto	Maria Regina da Silva Freitas e Carmem Helena Braz Mirco	-	19/05/1981	SIM	SIM	Alguns dados e obras de Alfredo Ferreira Rodrigues
HO 0017	Francisco Figas	Carmem Helena Braz Mirco	Rio Grande/RS	24/04/1985	NÃO	SIM	Imigração polonesa, italiana e alemão para Rio Grande
HO 0018	N2	-	-	-	-	N2	-
HO 0019	Hélio Ribeiro Pontes	Maria Luiza B. Queiroz	Rio Grande/RS	05/09/1985	SIM	SIM	Relação entre a atividade da pesca e a ocupação da Coroa Portuguesa na região sul
HO 0020	"Suruba" Claudestine Silveira 1º	Carmem Helena Braz Mirco	Rio Grande/RS	01/04/1986	SIM	SIM	Dados Biográficos. Origem da Família. O trabalho realizado no Porto de Rio Grande.

HO 0020	"Suruba" Claudestine Silveira 2°	Márcia Cardone de La Torre	Rio Grande/ RS	08/04/1986	SIM	SIM	O trabalho realizado na Rhengantz. Dados sobre a cidade do Rio Grande.
HO 0021	Theodoro Pereira das Neves	Carmem Helena Braz Mirco	Rio Grande/ RS	14/06/1986	SIM	SIM	Trabalho do marítimo fluvial do Rio Grande do Sul. Reformas de Getúlio Vargas. Trabalho realizado nos arrozais. Trabalho Realizado nas Charqueadas.
HO 0022	Alcer da Silva Moraes	Carmem Helena Braz Mirco	Rio Grande/ RS	08/10/1986	SIM	SIM	O Sindicato dos Estivadores do Rio Grande. A vida dos estivadores.
HO 0023	Maurílio Aracati Baldino	Rosane de Borba Ávila	Rio Grande/ RS	17/09/1987	SIM	SIM	Promoções no Exército brasileiro. A estrutura e o dia-adia de um unidade militar. Breve histórico do 6° GAC. Postos militares existentes na unidade. Formação. Funções básicas do comandante. Momento marcante na carreira militar.
HO 0024	Áureo Nunes de Almeida 1°	Maria Regina da Silva Freitas	Rio Grande/ RS	14/10/1987	SIM	SIM	Orientação alemã. O trabalho na fábrica.
HO 0024	Áureo Nunes de Almeida 2°	Maria Regina da Silva Freitas	Rio Grande/ RS	14/10/1987	SIM	SIM	
HO 0025	Margarida Reis Rocha	Rosane de Borba Ávila	Rio Grande/ RS	21/12/1987	SIM	SIM	Funções de tapeçaria exercidas na fábrica. A assistência ao operário.
HO 0026	Farydo Salomão 1°	Francisco das Neves Alves	Rio Grande/ RS	23/11/1987	SIM	SIM	Pré-revolução e pós-revolução no Brasil, no RS e em Rio Grande
HO 0026	Farydo Salomão 2°	Francisco das Neves Alves	Rio Grande/ RS	26/11/1987	SIM	SIM	
HO 0026	Farydo Salomão 3°	Francisco das Neves Alves	Rio Grande/ RS	26/11/1987	SIM	SIM	
HO 0026	Farydo Salomão 4°	Francisco das Neves Alves	Rio Grande/ RS	26/11/1987	SIM	SIM	
HO 0026	Farydo Salomão 5°	Francisco das Neves Alves	Rio Grande/ RS	30/11/1987	SIM	SIM	
HO 0027	Henrique Mengotto Loréa	Maria R. da Silva Freitas	Rio Grande/ RS	09/05/1988	SIM	SIM	Funções exercidas na fábrica. O período Loréa. Aspectos atuais da Fábrica.
HO 0028	Hilso Magalhães de Souza	Maria R. da Silva Freitas	Rio Grande/ RS	09/05/1988	SIM	SIM	Funções exercidas na fábrica. Descrição dos diversos períodos da fábrica, Rheingantz, CIA União Fabril e CIA Inca Têxtil.

MEMÓRIA E PRÁTICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: VOLUME II

HO 0029	Elias de Oliveira Amorim	Eneci Dourado Coelho Passos	São José do Norte/RS	08/07/1986	SIM	SIM	Barão de Caçapava. Suas realizações na demarcação dos limites entre Brasil e Uruguai. Trabalho em Caçapava e Rio de Janeiro.
HO 0030	Elias de Oliveira Amorim	Eneci Dourado Coelho Passos	São José do Norte/RS	08/07/1986	SIM	SIM	João Landell. Suas realizações como médico e 1º Intendente de São José do Norte. Sua contribuição para o desenvolvimento do município.
HO 0031	Elias de Oliveira Amorim	Laureci Lemos Pinheiro	São José do Norte/RS	08/07/1986	SIM	SIM	Igreja Nossa Senhora da Conceição do Estreito. O primeiro povoamento. As consequências da invasão espanhola. Breve relato da história de São José do Norte,
HO 0032	Celso Lagos Parobé	Laureci Lemos Pinheiro	São José do Norte/RS	09/05/1986	SIM	SIM	Igreja Nossa Senhora dos Navegantes. Sua inauguração em 1855. Sua importância como ponto turístico.
HO 0033	Francisco Miralpalheta	Isabel Cristina Simões	Rio Grande/RS	30/11/1990	SIM	SIM	Relato do funcionamento do cartório do Taim. Trabalho de escravidão distrital. Sua fundação em 1888. Os registros.
HO 0034	Petrona Castro 1º	Maria Luiza Queiroz	Rio Grande/RS	20/04/1994	SIM	SIM	Cine Teatro Polithema. Relato sobre os teatros da época. Rio Grande na década de 1930. A primeira rádio. O carnaval. O comércio. Os clubes. As fábricas. A barra do Rio Grande. Os espetáculos. A demolição do Polithema em 1955.
HO 0034	Petrona Castro 2º	Maria Luiza Queiroz	Rio Grande/RS	20/04/1994	SIM	SIM	
HO 0035	Pedro Votto	Cláudio Costa	Rio Grande/RS	11/10/1994	SIM	SIM	Vida política de Rio Grande. Movimento ocorrido na "linha do parque" em 1950. O movimento comunista em Rio Grande.
HO 0036	Antônio Rodrigues			13/10/1994	SIM	SIM	Movimento ocorrido na "linha do parque" em 1950. A participação das representações sindicais.
HO 0037	Abano Batista	Anna Lucia Morisson	Rio Grande/RS	21/11/1994	SIM	SIM	Ilha dos Marinheiros.
HO 0038	Jorge Batista						Ilha dos Marinheiros.
HO 0039	Iracy Batista						Ilha dos Marinheiros.
HO 0040	Vó Aurora Batista						Ilha dos Marinheiros.

HO 0041 HO 0042 HO 0044	Maria Catarina	Anna Lucia Morisson	Rio Grande/RS	25/11/1994	SIM	SIM	Suposta colônia francesa na Ilha dos Marinheiros.
	Divo Gomes						Ilha dos Marinheiros.
	Alvino Santos						Ilha dos Marinheiros.
HO 0043 HO 0045	Orlandina Abrahão	Anna Lucia Morisson	Rio Grande/RS	28/10/1994	SIM	SIM	Ilha dos Marinheiros.
	Irizilda Pousada						Ilha dos Marinheiros.
HO 0046 HO 0047	João Bastos	Anna Lucia Morisson	Rio Grande/RS	22/11/1994	SIM	SIM	Ilha dos Marinheiros.
	Antônio Gonçalves						Ilha dos Marinheiros.

HO 0048	Vicente Correia de Melo	Anna Lucia Morisson	Rio Grande/RS	08/07/1995	Não	SIM	Ilha dos Marinheiros.
HO 0049	Alexandrino Ferreira	---	Rio Grande/RS	---	Não	SIM	Pesca artesanal
	Vanderlan Alves						
HO 0050	Maria Joaquina Gonçalves da Silva	Maria Luiz Bertolini Queiroz	Rio Grande/RS	---	Não	SIM	História do Povo Novo.
HO 0051	---	---	---	---	Não	SIM	---
HO 0052	Palestra do Curso de Especialização em Patrimônio Cultural: Conservação de Artefatos		Pelotas/RS	---	Não	SIM	Transcrição da referida palestra.
HO 0053	Angelino Antônio Campignotto	Zander Navarro	---	10/12/1990	Não	SIM	---
HO 0054	Bernadete Egon Schwaab	Cláudia Job Schmitt e João C. S. Torrens	---	--	Não	SIM	---
HO 0055	Marli Castro	Zander Navarro e Cláudia Job Schmitt	Itapuá	14/11/1990	Não	SIM	---
HO 0056	Vilso Antonello	Leandro Hoffmann	---	11/06/2000	Não	SIM	---
HO 0057	Darcy Maschio	Cláudia Schmitt e Zander Navarro	---	---	Não	SIM	---
HO 0058	Padre Arnildo Afonso Fritzen	Zander Navarro	---	---	Não	SIM	---

MUSEU E PATRIMÔNIO: UM DIÁLOGO ENTRE OS LUGARES DE MEMÓRIA E O ENSINO DE HISTÓRIA

Amanda Cristina dos Santos Costa Alves¹

INTRODUÇÃO

A referência utilizada neste trabalho é o Museu Desembargador Edmundo Mercer Júnior², localizado na cidade de Tibagi no Estado do Paraná. O Museu foi inaugurado na data do dia 3 de abril de 1987. O objetivo da criação do Museu, era a princípio, adquirir alguns objetos que representasse a História do Município de Tibagi. Para tanto, foi realizado uma gincana na cidade, na qual os grupos deveriam arrecadar o maior número de objetos possíveis, e o grupo que arrecadasse o maior número ganharia a gincana.

No entanto, os participantes arrecadaram um grande número de objetos, além do esperado, todos doados pela comunidade, e a partir dessas doações o Museu veio a se constituir fisicamente. Ou seja, a “brincadeira da gincana” mobilizou toda a cidade na qual escolheram quais objetos iriam compor o Museu, em suas respectivas propostas de importância e simbologias do objeto preservado.

O Museu conta com um espaço de nove salas distribuídas em Hall de Entrada, Sala da Política e dos Equipamentos Dentários, Sala do

1 Mestre em História pelo PPGH/FURG, Licenciada em História e Especialista em História, Arte e Cultura. E-mail: amandacristinasca@gmail.com

2 Conferir sobre a História do Museu no site da Prefeitura de Tibagi. Disponível em: <https://tibagi.pr.gov.br/noticias/modules/news/article.php?storyid=1981>

Garimpo, Sala do Carnaval, Sala Sacra, Sala do Tropeiro, Sala Indígena, Sala Fatos do Passado, Sala Usos e Costumes, nem todas as salas são do mesmo tamanho e tem o mesmo discurso. “Entendemos que aquele e outros objetos não são simples “coisas”, uma vez que fazem parte dos fazeres humanos, englobam saberes, aprendizados, ensinamentos e simbologias de várias naturezas”. (SILVA; FONSECA, 2007, p.71).

A ideia do projeto de criação do Museu contou com a intensa participação da comunidade na escolha dos patrimônios e das memórias a serem preservadas, tal qual o discurso apresentado e resguardado no Museu, como forma ou maneira de legitimação e perpetuação da História Local³ do Município.

A escolha do que deve-se preservar, segundo a História Oficial, que se referem aos grandes heróis, personagens importantes da cidade, objetos que pertenceram à elite, dentre tantos discursos de poder, enfatizando uma determinada classe social, estão presentes no Museu, embora, ainda que, o Museu aborde algumas fotografias e objetos dos trabalhadores (roupas e ferramentas de trabalho do garimpo) e trabalhadoras (máquina de costura) o discurso unilateral está presente, mesmo que essa não seja a intenção.

Neste caso, a importância e o cuidado de conservar um museu e seus objetos é salutar não apenas para os envolvidos na área da pesquisa (historiadores, museólogos, restauradores, arqueólogos), mas, principalmente para a comunidade que será beneficiada diretamente com a construção e conservação de um lugar de memória, incentivando e fortalecendo os sentimentos de memória, identidade e pertencimento dos cidadãos.

Segundo Viana e Mello (2013, p.52) “o patrimônio possui forte potencial para atribuição de identidades, sejam elas: individuais, coletivas, nacionais, étnicas, de gênero, entre outras”. Este patrimônio que compõem o Museu carrega consigo uma forte subjetividade através dos sentimentos, memórias e histórias vividas. Isto é, além da escolha

3 Sobre a conceitualização da História local, Circe Bittencourt aponta que é “necessária para o ensino por possibilitar a compreensão do entorno do aluno, identificando o passado sempre presente nos vários espaços de convivência –escola, casa, comunidade, trabalho e lazer-, e igualmente por situar os problemas significativos da história do presente”. (BITTENCOURT, 2011, p.168). Para tanto, a História Local aproxima o aluno de poder conhecer a História da sua cidade, os patrimônios, os discursos que perpetuaram, e dando voz a todos os sujeitos da história, não apenas a reprodução da história do poder local.

da seleção do objeto a ser preservado já o torna representante daquela cultura, costumes, simbologias, crenças, pois aborda a cultura material, saturada de elementos e valores simbólicos que vão ser salvaguardados para as futuras gerações.

Assim, faz-se importante a construção social do indivíduo compondo de elementos representativos que simbolizam suas características identitárias, que o representa como pertencente aquele grupo ou aquela comunidade. Que o indivíduo se reconheça e se faça presente através dos patrimônios. Para tanto, é necessário dialogar com a Educação Patrimonial, o Patrimônio, a Memória e o Ensino de História, pois apresentam uma reflexão sobre os patrimônios como instrumento de construção social, estabelecendo discussões em relação aos bens culturais, uma vez que não valorizado, se perde no tempo e cai no esquecimento.

Logo, cabe ao Museu o papel de mediador, de preservar e salvaguardar os patrimônios (re) contando a História dos determinados grupos sociais inseridos na comunidade, porém, abordando um discurso de neutralidade. Nas palavras de Silva e Fonseca (2007), definem museu como:

Etimologicamente, a palavra museu deriva de *musa* (na mitologia greco-latina, uma divindade inspiradora), como se ele fosse a casa das musas, um lugar dos saberes, dos conhecimentos elevados, um local onde diferentes materiais, considerados significativos para uma sociedade, são preservados e expostos como fontes de inspiração e incentivo para novas grandezas surgirem. (SILVA; FONSECA, 2007, p.73).

Ao conceituar a palavra museu no parágrafo acima, esclarece que além dos museus serem lugares de saberes, espaços importantes para se preservar os patrimônios, os objetos significativos que um dia fizeram parte de um determinado povo ou cultura. Pontua que, o museu não só são estes espaços de salvaguardar objetos antigos, mas também, compõe um espaço de pesquisa, conhecimento e ciência, que se relaciona com os patrimônios e com o processo de ensino – aprendizagem em História. Isto é, o museu está inserido em um espaço de educação não formal, no qual este é caracterizado por ocorrer fora dos ambientes normativos, ou seja, fora da sala de aula.

Sendo assim, as ações educativas e patrimoniais em ambientes não formais de aprendizagem, além de sensibilizar e educar o indivíduo frente aos patrimônios

materiais e imateriais oportunizam potencialidades para pesquisas em Ensino de História, através da conexão ensino-aprendizagem valorizando o patrimônio histórico, cultural e social dentro de diversos espaços de conhecimento para além dos muros escolares.

EDUCAÇÃO NÃO FORMAL DE APRENDIZAGEM

A Educação não formal caracteriza por ser uma educação que atua fora dos âmbitos escolares, isto é, os espaços não formais possibilitam uma formação mais crítica e humana do indivíduo, tende a aproximar o indivíduo da sociedade, através dos meios físicos sendo representadas por museus, teatros, praças, arquivos, parques, dentre tantos outros espaços que possuem um perfil cultural e artístico que qualificam para uma formação cidadã e transformadora.

Segundo Gohn (2010, p. 32) a educação não formal poderia ser entendida como “sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o político como a formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade”. Ou seja, a educação não formal dialoga com os aspectos sociais, culturais, históricos e turísticos, dando ênfase aos aspectos sociais que representam a comunidade em que está inserido o objeto de estudo.

A educação não formal acontece de uma maneira distinta da educação formal, ocorre fora da sala de aula. Em ambientes que não necessariamente foram construídos para serem estudados ou relacionados à pesquisa, mas tem uma relação direta com o ensino formal. O ensino não formal relaciona com as vivências e os conhecimentos do indivíduo mediante a relação com a sociedade como no próprio Museu,. Segundo Von Simson, Park e Fernandes (2007):

A educação não-formal é toda aquela que é mediada pela relação ensino/aprendizagem; tem forma, mas não tem uma legislação nacional que a regule e incida sobre ela. Ou seja, uma série de programas, propostas, projetos que realizam ações e interferências, que são perpassados pela relação educacional, mas que se organizam e se estruturam com inúmeras diferenças – em suma, um leque bastante amplo de possibilidades. (VON SIMSON; PARK; FERNANDES, 2007, p.16).

Logo, a educação não formal pode acontecer em diversos espaços sociais e culturais independente da utilidade do meio físico, o importante

é que este espaço forneça meios para que ocorra a intenção de ensinar e relacionar o ambiente com o aprendizado. E neste sentido, o Ensino de História e a Educação Patrimonial no Museu é importante ser estudado com os alunos, podendo trabalhar não só a História, mas com outras disciplinas como as Artes, Português, Geografia criando um diálogo interdisciplinar.

Desta forma, a educação não formal pode acontecer em vários lugares, relacionando o conhecimento prévio do indivíduo, a história local, os patrimônios, a identidade e a memória. Para tanto, o ensino-aprendizagem em ambientes não formais pode acontecer por meio de profissionais que não são professores, ou seja, no caso dos museus ou espaços turísticos, pode ser realizado por meio de profissionais da área da Museologia, do Turismo, da História, da Geografia, da Arqueologia, sendo profissionais qualificados para exercer a atividade. Sendo que, para além de uma visita corriqueira ao museu, pode acontecer também, uma parceria entre o professor e o profissional daquele espaço. E desta maneira, oportunizam grandes aprendizagens e conhecimentos.

Em concordância, nas palavras de Xavier e Fernandes (2008), apontam suas reflexões a cerca do público que frequenta os espaços não formais de aprendizagem:

No espaço não-convencional da aula, a relação de ensino e aprendizagem não precisa necessariamente ser entre professor e aluno(s), mas entre sujeitos que interagem. Assim, a interatividade pode ser também entre sujeito e objetos concretos ou abstratos, com os quais ele lida em seu cotidiano, resultando dessa relação o conhecimento. (XAVIER; FERNANDES, 2008, p. 226).

A importância do patrimônio como prática do Ensino de História tem a finalidade de relacionar o conhecimento, o saber, com as manifestações históricas e culturais, construindo ou reafirmando a identidade dos povos; mediando o passado no presente, auxiliando para o enriquecimento da cultura individual, coletiva e o fortalecimento dos sentimentos de identidade e cidadania.

Por conseguinte, o conhecimento em Ensino de História não é só discutido e construído em sala de aula, também ocorre em ambientes não formais de aprendizagem, como no caso desta pesquisa o Museu Desembargador Edmundo Mercer Júnior que dialoga com a interdisciplinaridade entre o Ensino de História, a Educação Patrimonial

e a Memória, por meio de ações educativas que tem o papel de sensibilizar e educar o indivíduo frente aos patrimônios.

MUSEU, PATRIMÔNIO E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

Para a escolha dos objetos a serem preservados e para contar a História e preservar as memórias e as lembranças, cabe ao Museu, à escolha dos patrimônios que merecem ser preservado, ser lembrado. A partir da seleção dos objetos constroem-se o discurso da própria cidade e legitima o discurso dos sujeitos. Para tanto, é necessário se perguntar o que deve ser preservado? Para quem deve ser preservado? E porque estes patrimônios devem ser preservados? Os cidadãos se sentem pertencentes com aqueles patrimônios? A História escolhida abarca todos os sujeitos de todas as classes?

Esses questionamentos necessitam estar presente no discurso da construção social e da escolha dos patrimônios para que não ocorra apenas mais uma visita turística ao museu, e sim, que as visitas aos museus possam estar interligadas com o diálogo entre o Ensino de História e a Educação Patrimonial, valorizando e preservando os patrimônios, seguindo uma perspectiva social, cultural e histórica que representa a todos. Segundo Hack:

A educação patrimonial contribui para adentrarmos na história local, de forma que possamos participar do processo de reconhecimento, valorização e preservação do patrimônio. Conhecer a história local colabora no processo de construção da identidade, fundamental para o exercício da cidadania. (HACK, 2013, p.03).

A Educação Patrimonial é fundamental para estes espaços de memória, conservando e preservando os bens culturais, que antes de qualquer coisa, deve-se conhecer para poder preservar. Ou seja, o Museu tem esse papel de incentivador e propulsor da educação., aproximando a comunidade da sua História, e principalmente o Museu Desembargador Edmundo Mercer Júnior que oportunizou a própria comunidade escolher o que seria preservado e quais patrimônios seriam preservados. Além disso, cabe ao museu não somente este papel de rememorar e salvaguardar estes patrimônios, mas também como função “de um acervo que não está lá apenas para ser exposto, mas também para ser estudado, conservado e restaurado”. (SILVA; FONSECA, 2007, p.72).

A Educação Patrimonial tem essa finalidade educativa juntamente com o Ensino de História nos ambientes não formais de aprendizagem, realizando ações de cunho educativas com os alunos apresentando não somente o Museu como instituição de pesquisa, mas também, como um lugar de memória, que conta a História dos seus antepassados a partir da cultura material, ou seja, dos objetos, dos testemunhos de uma época anterior que um dia fizeram parte do contexto social daquela comunidade. Desta forma, “os museus nos ensinam que a história pode ser aprendida nos objetos mais corriqueiros da vida cotidiana”. (Idem, p.86).

A importância de preservar estes patrimônios “deve pautar-se pelo compromisso de contribuir com a identidade cultural dos diversos grupos que formam a sociedade nacional”. (Bittencourt, 2011, p.278). Logo, no processo de contar a História da comunidade Tibagiana, criaram-se elementos que compunham a construção dos patrimônios. E o patrimônio como uma invenção, uma escolha do que deve ser preservado e para quem ele deve ser preservado.

Para tanto, é importante considerar que todo patrimônio é uma escolha e detém de um discurso, “é legítimo argumentar que todo patrimônio possui uma metanarrativa que procura justificar sua própria existência”. (VIANA; MELLO, 2013, p.51). Portanto, a seleção da escolha dos patrimônios que vão ser preservados e a própria memória, são baseada no discurso muita das vezes elitista e unilateral, privilegiando determinado grupo social ou etnia.

O antropólogo Llorenç Prats aponta que “el patrimonio cultural es una invención y una construcción social” (PRATS, 1998, p. 63). Portanto, o patrimônio cultural é resultado desta invenção e desta construção social; o primeiro pela necessidade de gerar discurso sobre a realidade, processo caracterizado pela vivência humana, tradições, lendas, rituais, subjetividades. E o segundo pela construção social representado pelo poder de legitimação e assimilação. O que exemplifica o próprio autor “que ninguna invención adquiere autoridad hasta que no se legitima como construcción social y que ninguna construcción social se produce espontáneamente sin um discurso prévio inventado”. (Idem, p.64).

A construção social e a invenção caminham juntas, as duas se relacionam, toda construção social é uma invenção e toda invenção é uma construção social. Adquirida tanto nas localidades regionais,

locais ou nacionais, mantendo a simbologia, o afeto, o conhecimento, os saberes, as lembranças que o constituem um símbolo a serviço daquela comunidade. (PRATS, 1998).

Em conformidade com a conceitualização de patrimônio Ciampi esclarece “ressaltando que a salvaguarda de um bem material ou imaterial só tem sentido se esse patrimônio for reconhecido pela comunidade, se estiver relacionado ao sentimento de pertença desse grupo e incluso na dinâmica sociocultural” (CIAMPI, 2015, p. 66).

Neste sentido, esclareço que a comunidade Tibagiana segundo a escolha dos patrimônios a serem preservados e doados para o Museu da cidade, compreende que nem todas as salas possam a ser representadas por todos, ou envolve sentimentos, memória e identidade por todos os cidadãos. Porém, o discurso de poder caminha junto com as Histórias de vida dos trabalhadores que compuseram os tempos de mineração, dando voz a estes sujeitos esquecidos no tempo.

Nota-se que o discurso construído pela própria comunidade quando proposto a construção do Museu legitima o discurso de poder. A ponto que construíram salas segundo a relevância de cada patrimônio, a Sala Sacra, que conta a história da comunidade religiosa da cidade, a Sala do Carnaval devido ao momento festivo e turístico da cidade, a Sala dos Usos e Costumes pautada nos diversos objetos de pessoas que foram importantes para o Município, como ex - prefeitos, fazendeiros, primeira dama, famílias abastadas que de alguma maneira fizeram parte da construção da cidade. Já a Sala do Garimpo aborda objetos, testemunhos de uso corriqueiro dos trabalhadores e fotografias e contos de sujeitos simples, apenas alguns exemplos do que abarca as salas do Museu.

Então, a partir da seleção dos objetos o discurso de poder ainda está enraizado, por diversos motivos podendo ser eles culturais, históricos, sociais, e claro, o discurso de poder, partindo do pressuposto de que os patrimônios preservados deveriam englobar todos os sujeitos e todas as classes, embora saibamos que, o discurso e a legitimação da escolha do que deve ser preservado e conservado muitas vezes permanece nas mãos dos sujeitos de poder. Porém, reconheço que alguns patrimônios, mesmo sendo poucos, representam os sujeitos sem voz, ou seja, pretende englobar todas as histórias dos sujeitos, em um mesmo espaço, sendo que, alguns tendem a se privilegiar conforme o tamanho do espaço e seus patrimônios.

Neste sentido, a construção de um Museu por si só já é um lugar de memória, isto é, a partir do seu acervo, os objetos que representam e simbolizam a cultura e a sociedade de um determinado povo e que (re) contam a História deste povo, “as memórias, as heranças transmitidas como bens materiais e imateriais que formam o patrimônio cultural das diferentes comunidades.” (CIAMPI, 2015, p. 68). Logo, o museu como patrimônio histórico-cultural e como lugar de memória dialoga com o Ensino de História e oportuniza discussões acerca dos patrimônios históricos, culturais, sociais e educativos, resguardando as memórias e a história local de diversos grupos sociais e de épocas distintas.

LUGARES DE MEMÓRIA E O ENSINO DE HISTÓRIA

“Os lugares de memória são, antes de tudo, restos” (NORA, 1993, p.12). São os objetos carregados de memória, lembranças, sentimentos, que muita das vezes pertencem a um ente que veio a falecer. E este objeto ficou sob a guarda de uma pessoa da família designada a ficar com estes pertences, embora estes objetos tenham sido testemunhos de memórias passadas, segredos, lembranças, sentimentos que para o dono venha a ter sentido e apresso, já para o guardião deste objeto não necessariamente nutre os mesmos sentimentos.

E neste momento que a escolha do que deve ser preservado e conservado torna-se pautada em uma escolha do doador, segundo suas convicções e sentimentos a respeito daquele objeto. Lembrando que todo objeto doado para os lugares de memória são objetos esquecidos, restos como pontua Pierre Nora, pois se lembrássemos de tudo e guardássemos todas as memórias não precisaríamos construir estes espaços de memórias para salvaguardar o passado.

Os lugares de memória estão em diversos espaços como museus, arquivos, cemitérios, gabinetes de colecionadores, parques, cidades, praças, monumentos, igrejas, festas, são estes os lugares de testemunhos que conta a História de determinada cultura e seu povo. Sem estes lugares de memória, não mais existiria a própria História para ser lembrada. Estes espaços se constituem a partir de sentimentos, memórias, lembranças para que o indivíduo possa se sentir pertencente a alguma coisa, construir sua identidade, e possa estar ligado através de laços emocionais a algum passado.

A relação que criamos com as coisas as tornam parte da nossa vida e da nossa morte, os objetos, as coisas, as roupas, os acessórios fazem parte de um conjunto que compõem o indivíduo. Um conjunto que ainda é necessário ser lembrando, por questões sentimentais, religiosas, as pessoas ainda guarda o passado, seja para lembrar com carinho do outro ou por lembrar-se das vivências passadas. São atitudes nostálgicas, mas que ainda assim, importantes para alguns sujeitos.

Segundo Pierre Nora (1993) a definição para os lugares de memória são que eles:

(...) nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque essas operações não são naturais. É por isso a defesa, pelas minorias, de uma memória refugiada sobre focos privilegiados e enciumadamente guardados nada mais faz do que levar à incandescência a verdade de todos os lugares de memória. (NORA,1993, p.13).

A partir disso, conceituo o conceito de memória segundo Le Goff A memória, “na qual cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir ao presente e ao futuro”. (LE GOFF, 2003, p-437). O conceito de memória é representado como sendo individual ou coletivo. O indivíduo carrega consigo elementos que o remete a lembranças que podem ser tanto individuais, acontecimentos que ocorreram ao longo da sua vida, ou saberes, conhecimentos passados de geração em geração, dentre outros elementos. Já a memória coletiva pode ser momentos vividos que o indivíduo esteve presente junto de outras pessoas que o recorda daquele acontecimento.

Por fim, a memória está relacionada com o afeto, o conhecimento, os saberes, as lembranças, os sentimentos de pertencimentos, o patrimônio e a identidade que constituem um símbolo a serviço da construção social do indivíduo. Para tanto, é importante a visitaçao do aluno ao museu, não somente como uma aula-passeio, mas sim, com o intuito de conhecer os patrimônios, respeitar a cultura e a diferença do outro, para assim poder preservar. Este papel não somente pode ser exercido pelo professor de História, mas também pela própria família. Segundo Silva e Fonseca (2007):

Uma ida ao museu, com um profissional de história, sozinho ou acompanhando alunos, é um ato reflexivo: precisamos pensar e fazer pensar sobre o que é aquele espaço, o que é aquela instituição, o que são seu acervo (a cultura material de diferentes épocas) e suas atividades. (SILVA; FONSECA, 2007, p.82).

Por isso os lugares de memória são importantes, tanto os museus, arquivos, gabinetes de colecionadores, roteiros de aulas, livros, dentre tantos outros, que se atenta para resguardar e preservar a História de uma determinada sociedade, cultural, período, revivendo naqueles espaços lembranças, memórias, sentimentos que os aproxima (quando pertencentes àqueles patrimônios) ou os faz conhecer para enfim poder preservar (enquanto visitantes não pertencentes).

A relação do Ensino de História e os lugares de memória visam à possibilidade de aproximar a história local com a comunidade, através da educação patrimonial buscando conhecer sobre a História, a cultura e as tradições do local, além de auxiliar na formação da identidade, do sentimento de pertencimento, da memória, podendo enfim ensinar e aprender História por meio dos espaços não formais de aprendizagem. Neste sentido, Hack (2013, p.10) apresenta que:

É preciso mostrar que o ensino de História pode contribuir no processo de constituição dos alunos como cidadãos, por intermédio da educação patrimonial, pois provoca a inquietação pela valorização de sua identidade cultural, necessária para preservar os bens culturais. (HACK, 2013, p.10).

Portanto, não tem como deixar de tratar de Ensino de História em um local de potencial educativo, arrolando que nestes lugares de memória, que se encontra o Museu, propicia o desenvolvendo ações de cunho educacional em um espaço de produção, conhecimento e saberes, atuando de maneira interdisciplinar como instrumentos de ação que promove o Ensino de História, a educação através dos patrimônios culturais na construção social, dos sentimentos e da valorização da História.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que o Ensino de História nos espaços não formais é importantes ferramentas que eleva o potencial educativo. Através de monumentos e patrimônios culturais, dentre outros, que reafirmam

a valorização do patrimônio e a História. Auxilia no enriquecimento da cultura individual, coletiva e o fortalecimento dos sentimentos de cidadania e o respeito às culturas, atuando de maneira interdisciplinar à medida que são considerados componentes propulsores para o ensino-aprendizagem.

Logo, os espaços não formais de aprendizagem promovem uma reflexão acerca dos patrimônios e dos próprios objetos que estão repletos de simbologias, vivências e experiências dos sujeitos, donos dos objetos. Para tanto, a educação não formal promove um papel de educadora, ou seja, mesmo por outra perspectiva de ambiente, ela ensina e educa, promove uma construção da consciência histórica, transforma o cidadão e possibilita ensinar e apreender a História dialogando com a memória, identidade, pertencimento e sensibilizando os alunos a preservar o patrimônio e respeitar a cultura do outro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011, p.408.

CIAMPI, Helenice. Mediações entre Ensino de História e Patrimônio. In: ZAMBONI, Ernesta; GALZERANI, Maria Carolina,B.; PACIEVITCH, Caroline (Orgs). **Memória, Sensibilidades e Saberes**. Campinas- SP: Editora Alínea, 2015, p. 64-75.

GOHN, Maria da Glória. Educação Não Formal, Aprendizagens e Saberes em Processos Participativos. **Revista Investigar em Educação** - II^a Série, nº 1, 2014, p. 35-50.

HACK, Édina Francini Simão. Entre o ensino de História e a educação patrimonial: em busca da investigação de bens culturais locais. In: **Revista Confluências Culturais**, v. 2, nº 1, 2013, p.01-12.

LE GOFF, Jacques. 1924- **História e Memória**. Jacques Le Goff; tradução Bernardo Leitao... [et al.]. – 7^a ed. Revista – Campinas, São Paulo: Ed. Unicamp, 2013, p. 504.

NORA, Pierre. “Entre memória e história: a problemática dos lugares”. **Revista Projeto História**. Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP, nº. 10. São Paulo, dez.-1993, p.07-28.

PRATS, Llorenç. El Concepto de Patrimonio Cultural. **Revista Política y Sociedad**, Universidad de Barcelona, 1998, p. 63-76.

PREFEITURA MUNICIPAL DE TIBAGI. Disponível em: <https://tibagi.pr.gov.br/noticias/modules/news/article.php?storyid=1981> Acessado em: Julho de 2017.

SILVA, Marcos; FONSECA, Selva Guimarães. Materialidades da Experiência e Materiais de Ensino e Aprendizagem. SILVA, Marcos; FONSECA, Selva Guimarães. **Ensinar História no Século XXI: Em Busca do Tempo Entendido.** São Paulo: Papirus, 2007, p. 65-88.

VIANA, Iamara da Silva; MELLO, Juçara da Silva Barbosa de. Educação Patrimonial e Ensino de História: Diálogos. Departamento de História do Colégio Pedro II- Rio de Janeiro. **Encontros** Ano 11, nº 20, 1º semestre de 2013, p.49-62.

VON SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes; PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro. A Educação não-formal: um conceito em movimento. **Visões singulares, conversas plurais.** São Paulo: Itaú Cultural, (Rumos: Educação, Cultura e Arte, 3) 2007, p. 13- 38.

XAVIER, Odiva Silva; FERNANDES, Rosana César de Arruda. A Aula em Espaços Não-Convencionais. In: VEIGA, Ilmar Passos Alencastro (Org). **Aula: Gênese, Dimensões, Princípios e Práticas.** Campinas, São Paulo: Papirus, 2008, p. 225- 265.

A LÍNGUA DE SINAIS COMO PATRIMÔNIO IMATERIAL DA COMUNIDADE SURDA

Bianca Langhinrichs Cunha¹

Pensando no conceito de cultura definido como práticas e ações humanas de um determinado grupo, é possível afirmar que os surdos têm uma cultura única, diferente da cultura ouvinte. Para algumas pessoas que desconhecem o povo surdo é normal uma certa estranheza ao ler essa afirmação; isso porque, “a maioria dos ouvintes desconhece a carga semântica que os termos *mudo*, *surdo-mudo*, e *deficiente auditivo* evocam. É observável que, para muitos ouvintes alheios à discussão sobre a surdez, o uso da palavra *surdo* parece imprimir mais preconceito, enquanto o termo *deficiente auditivo* parece-lhes ser mais politicamente correto” (GESSER, 2009, p.45).

Durante muito tempo o surdo foi visto como uma pessoa incapaz, que possuía algum tipo de deficiência. Com o aumento dos movimentos liderados por surdo em defesa de seus direitos, o preconceito vem diminuindo e estes tem se afirmado cada vez mais como um grupo cultural.

Karin Strobel, em entrevista ao *blog Vendo Vozes* (GESSER, 2009, p.53) explana como se sente a respeito dos estereótipos existentes a cerca da comunidade surda e a importância do reconhecimento da cultura surda

Ao analisarmos sua história vemos que a cultura surda foi marcada por muitos estereótipos, seja através da imposição da cultura dominante, seja das representações sociais que narram o povo surdo como seres deficientes. Muitos

¹ Mestre em História pelo PPGH/FURG, Licenciada em História. E-mail: biahcunha@hotmail.com

autores escrevem lindos livros sobre oralismo, bilinguismo, comunicação total, ou sobre sujeitos surdos... Mas eles realmente conhecem-nos? Sabem o que é cultura surda? Sentiram na própria pele o que é ser surdo? Essa é uma reflexão importante para ser feita atualmente, porque e as metodologias citadas não foram criadas pelo povo surdo e sim por ouvintes. Não digo que seja errado, o que quero dizer é que essas metodologias não seguem a cultura surda... O que o povo surdo almeja realmente é a pedagogia surda. Para a comunidade ouvinte que está em maior sintonia com o povo surdo –os parentes, amigos, intérpretes, professores de surdos- , reconhecer a existência da cultura surda não é fácil, porque no seu pensamento habitual acolhem o conceito unitário de cultura e, ao aceitarem a cultura surda, eles tem de mudar suas visões usuais para reconhecerem a existência de várias culturas, de compreenderem os diferentes espaços culturais obtidos pelos povos diferentes. Mas não se trata somente de reconhecerem a diferença cultural do povo surdo, e sim, além disso, de perceberem a cultura surda através do reconhecimento de suas diferenças identitárias, suas histórias, suas subjetividades, suas línguas, valorização de suas formas de viver e de se relacionar (GESSER, 2009, p.53).

Strobel mostra o sentimento dos surdos em relação às metodologias existentes, já que estas não foram criadas por surdos e nem tiveram sua participação. É possível perceber que, embora haja o depoimento dos surdos se autoidentificando enquanto comunidade, ainda é comum a definição dos surdos através de uma visão clínico terapêutica. Esta tenta recuperar e corrigir o surdez tratando o surdo como uma pessoa doente, desrespeitando sua cultura. O objetivo é “curar” o surdo e enquadrá-lo nos padrões ouvintistas, ou seja, o surdo deve se comportar como se ouvinte fosse. Como destaca Strobel (2008):

para essa comunidade ouvinte, o nascimento de uma criança surda é uma catástrofe porque estão acostumados com o padrão “normalizador” para integrar a vida social e também desconhecem o mundo dos surdos” (STROBEL, 2008, p. 23).

Um dos aspectos culturais mais marcantes que ligam a comunidade surda e o povo surdo é a língua. Com isso, é importante salientar a diferença entre povo surdo e comunidade surda. Segundo os autores surdos Padden e Humphries (2000, p.15) Apud (STROBEL, 2006):

Uma comunidade surda é um grupo de pessoas que vivem num determinado local, partilham objetivos comuns dos seus membros, e que por diversos meios trabalham no sentido de alcançarem estes objetivos. Uma comunidade surda

pode incluir pessoas que são elas próprias Surdas, mas que apóiam ativamente os objetivos da comunidade e trabalham em conjunto com as pessoas Surdas para os alcançarem (PADDEN e HUMPHRIES, 2000, p.15 Apud (STROBEL, 2006 p.30).

Comunidade surda se refere a qualquer pessoa, seja surda ou ouvinte, engajada nas lutas sociais dos surdos. Normalmente, os membros de uma comunidade surda são batizados, isso quer dizer que recebem um sinal, que pode estar associado a alguma característica física da pessoa. Segundo Dalcin isso se dá “pelo fato de a língua oral não fazer parte da cultura surda, a comunidade surda não se refere às pessoas pelo nome próprio, mas pelo sinal próprio recebido no “batismo” quando o surdo ingressa na comunidade.” (DALCIN, 2006, p.203). Os ouvintes também são batizados e recebem um sinal assim que começam a participar da comunidade surda, mas somente algum membro do povo surdo pode batizar uma pessoa.

O povo surdo, segundo Strobel, se refere aos sujeitos surdos que não habitam o mesmo local, mas que estão ligados por uma origem, por um código ético de formação visual, independente do grau de evolução linguística, tais como a língua de sinais, a cultura surda e quaisquer outros laços (STROBEL, 2008, p.30).

O povo surdo vivencia a mesma experiência independente do local em que se encontra, pois estão interligados através de suas origens, há um elo que os unem independente do grau de instrução linguística. A importância da identificação individual através de um sinal e do contato entre os surdos e se dá ao passo que

é ali que acontecem os encontros e a possibilidade de sustentar as novas identificações. Com a emergência do sinal próprio, marca primordial fundada na diferença (esse sinal é escolhido através de critérios pessoais e é único para cada membro da comunidade), na singularidade, o surdo recebe a possibilidade de se engancha na cadeia simbólica e a sua subjetividade passa a ser marcada pela qualidade de “ser surdo”. O sinal próprio é o passaporte para a apreensão da língua de sinais e a ocupação de um lugar de inserção do simbólico, um local de pertencimento, ao contrário do que acontecia com o nome próprio, que o incluía no simbólico, mas fazia com que ocupasse um lugar de exclusão em virtude da impossibilidade de apreensão da cultura ouvinte (DALCIN, 2006, p. 206).

Dalcin explana sobre a importância do contato entre os surdos para o desenvolvimento da subjetividade de cada indivíduo. Por isso, os

surdos costumam se encontrar em associações próprias. Lá eles mantêm contato com seus semelhantes, há a disseminação da língua de sinais e são tomadas decisões referentes a questões políticas.

Nesse sentido podemos pensar a língua de sinais enquanto um patrimônio imaterial da comunidade surda, já que o patrimônio cultural imaterial ou Intangível compreende as expressões de vida e tradições que comunidades, grupos e indivíduos em todas as partes do mundo recebem de seus ancestrais e passam seus conhecimentos a seus descendentes.

A literatura surda é outro artefato cultural importante para a identidade do povo surdo. Ela diz respeito à vivências dos surdos e pode ser expressa através de várias maneiras (poesias, teatro, piadas, contos, etc.) Através dela se dá a afirmação cultural, a transmissão de valores e a valorização da cultura surda que, conforme destaca Strobel, é o jeito do sujeito surdo entender o mundo e modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável ajustando-os com suas percepções visuais, que contribuem para a definição da identidade surda (STROBEL, 2008, p. 24).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

Destacamos que a língua de sinais não é universal, cada país tem sua língua de sinais que se configura de maneira diferente; assim como as línguas orais, há uma série de fatores que influenciam na sua construção, tais como, territorialidade, cultura, origens e também a influência de outras línguas. Além disso, a Libras é uma língua natural, possui gramática e são denominadas língua na modalidade espaço visual, através dela é possível expressar conceitos abstratos. Conforme destaca Quadros e Karnopp:

(...) vários estudos concluíram que as línguas de sinais expressam conceitos abstratos. Pode se discutir política, economia, matemática, física, psicologia em uma língua de sinais, respeitando-se as diferenças culturais que determinam a forma de as línguas expressarem quaisquer conceitos (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 31).

Através da língua de sinais é possível expressar diversos conceitos independentes de quais sejam. Entretanto, é importante destacar que,

embora haja o reconhecimento da Libras como uma língua oficial do país ainda é uma minoria que sabe se comunicar através de sinais. Além disso, a partir do momento que o surdo se “descobre” e passa a utilizar a língua de sinais, em geral, começa a ser excluído linguisticamente e acaba sendo marginalizado, entra em conflito com sua família e com o restante da sociedade, que é ouvinte. E, em geral, o nascimento de uma criança surda é motivo de muita frustração para as famílias de ouvintes, pois estes desconhecem o mundo surdo. Mas, por outro lado, segundo Strobel, o povo surdo acolhe o nascimento de uma criança surda como uma dádiva preciosa e não agem como os pais ouvintes que sofrem exageradamente o desapontamento inicial de gerarem seus filhos surdos, isto é evidenciado nas várias gerações de famílias com membros surdos.

A língua de sinais é definida pela linguística como uma língua natural dos surdos, Stokoe (1960) apud Quadros; Karnopp (2004) através de seus estudos comprovou que a língua de sinais atendia a todos os critérios linguísticos de uma língua genuína, no léxico, na sintaxe e na capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças.

Os surdos ao adquirir a língua de sinais começam a fazer novas descobertas e passam a ter novas perspectivas. Há relato dos surdos sobre suas vidas antes e depois da Libras. Alguns surdos relatam que antes de entrar em contato com a comunidade surda não sabiam que eram surdos, conforme explana Caldas (2012) ao narrar sua experiência ao ingressar em uma escola regular “até então não havia tido contato algum com a identidade e cultura surda e nem com a libras, me sentia como ouvinte, parecia que era igual às minhas colegas e amigas, até descobrir que existia uma grande diferenças entre nós principalmente na questão linguística” (CALDAS, 2004, p.140).

Shirley Vilhalva, autora surda, também passou por experiências semelhantes a Ana Luiza Caldas, ao narrar que, antes de aprender a língua de sinais, continuava sem entender o que se passava, também tinha dificuldades para expor seus pensamentos, pois, “muitas imagens ocorrem internamente, parecendo que tudo que vejo, fotografo e depois fica guardado dentro de uma caixa na cabeça e não tem para onde ir, não tem como sair, eu não sabia como expor por não ter um canal de comunicação com o mundo durante minha idade de três, quatro anos” (VILHALVA, 2004, p. 12).

Isso ocorre com surdos que crescem em famílias que não sabem a língua de sinais, nesses casos há a criação de sinais caseiros, estes não são língua de sinais. Essa criação se dá para que haja a comunicação com a família, e surge mais ou menos aos três anos, quando o visual já não supre mais todas as necessidades, mas embora existam sinais caseiros a língua que predomina é a oral, mas os sinais caseiros não são suficientes para esclarecer todos tipos de assuntos. Em consequência disso a família acaba se afastando, os diálogos são rápidos, restritos e simplificados e sobre isto, Sacks (1989), relata que “você fica fora da conversa à mesa do jantar. É o que se chama de isolamento mental. Enquanto todos os outros falam e riem, você se mantém distante” (SACKS, 1989, p.136 apud STROBEL, 2008, p.51).

Embora os depoimentos sejam de surdos diferentes, todos os relatos são bem parecidos e demonstram o quando os surdos sofrem ao não terem o contato com a língua de sinais ou, caso já sejam fluentes em Libras, quando a família não sabe sinalizar. Quando isso ocorre, as informações de mundo dos surdos são reduzidas, simplificadas o que causam alguns mal entendidos. Shirley Vilhalva narra uma de suas experiências familiares antes de ter contato com a língua de sinais

Em uma pequena casa com dois quartos que ficava nos fundos de um armazém, ainda recordo que aproximadamente no ano de 1968 dividia-se com um salão de beleza, uma mulher que ora estava atrás de um balcão, ora estava mexendo com cabelo de alguém, tudo parecia tão natural, esta pessoa aparecer e sumir sem explicações, como? Era uma pergunta constante, eu não conseguia entender o que se passava naquela época. Uma nova manhã já estava surgindo, o sol estava brilhando e uma mulher chegou perto da Shirley com lágrimas nos olhos e disse: – Seu pai vai embora!

Shirley não entendeu nada do que foi dito, aos poucos foi entendendo, até mesmo descobriu que o nome de sua mãe é Albina, e, essa mulher é a sua mãe. Quando um homem apareceu perto do saco de arroz e olhava para Shirley e para sua mãe, aos poucos os gestos indicavam que aquele homem era seu pai, como eu poderia saber se eu não sei o que é um “pai”, assim entendi no meio da repetição pai Dario. Aos poucos fui aprendendo que morávamos próximo ao aeroporto e quando passava um avião minha mãe falava e apontava:

– Shirley, olha lá o seu pai!

Realmente eu não fazia ligação com aquele que eu conhecia em casa que era o tal de pai que se estava sendo referido com o avião (VILHALVA, 2004, p. 08-09).

Como podemos perceber o surdo que é privado da língua de sinais não tem acesso a várias informações óbvias e tem mais dificuldade para assimilar idéias abstratas. A falta de aprendizagem de Libras acarreta na não assimilação da cultura familiar, na não transmissão de valores, orientações simples e concretas do dia a dia não são entendidas. Laboritt (1994) explica que os pais, ao privarem seus filhos da língua de sinais não conseguiram entender o que passa pela cabeça de uma criança surda, “há a solidão, a resistência, a sede de se comunicar e algumas vezes, o ódio” (LABORITT, 1994, p. 59). Em contraponto a isso o surdo que utiliza a língua de sinais torna-se mais comunicativo, cria novos laços e novos relacionamentos e adquire novos aprendizados.

Além disso, outro problema recorrente é a dificuldade encontrada pelos surdos ao serem inseridos em escolas regulares com outros estudantes ouvintes. O impacto cultural é muito grande, pois normalmente há somente um surdo na sala de aula e os outros estudantes não sabem Libras. Uma das lutas políticas da comunidade é a criação de escolas bilíngues (Libras e Português) para que os surdos sejam alfabetizados em Libras e o Português seja ensinado como segunda língua e não como língua dominante. Isso porque, explica Machado (2006), quando o aluno surdo é incluído na escola regular parece que se superficializa a temática sobre o processo de integração/inclusão do surdo na escola regular, quando se limita o que sejam as ações necessárias para sua integração/inclusão, ao fato de colocá-los fisicamente nas escolas regulares, optando-se por modelos pedagógicos que expressam a herança que a instituição, direta ou indiretamente, deixou para os educadores atuais – um modelo clínico, oralista e assistencialista na educação de surdos. Esse modelo ainda hegemônico, em síntese, pauta-se por uma atitude “normalizadora” em que diversas formas de educação de surdos têm a intenção de “ouvintizar”, ou seja, de fazê-lo parecer com os ouvintes.

Quando falamos em uma escola bilíngue estamos nos referindo ao ensino da língua de sinais, a Libras, juntamente com o ensino língua oral na modalidade escrita, no caso a Língua Portuguesa. Levando em consideração que a primeira língua dos surdos é a Libras e a segunda a Língua Portuguesa. Porém, a proposta de uma educação bilíngue é relativamente recente.

O que de fato acontece é a inclusão do aluno surdo no sistema regular de ensino, o Decreto nº 5.626 garante a presença de um intérprete da língua brasileira de sinais nas instituições de ensino que tenham surdos matriculados, o artigo 2º salienta que, para fins do disposto no decreto, “considera-se a pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras”. O Decreto também prevê a inclusão da libras como disciplina curricular, regulamenta a formação do professor e instrutor da língua de sinais bem como garante a difusão da Libras. Entretanto, há um prazo de dez anos para que as regulamentações do sejam cumpridas. O Decreto é do ano de 2005, portanto, ainda há um prazo de um ano para que sejam feitas as modificações legais.

REFERÊNCIAS

DALCIN, G. Um estranho no ninho: Um estudo psicanalítico sobre a constituição da subjetividade do sujeito surdo In: QUADROS, R.M. (Org.). **Estudos Surdos I**. Rio de Janeiro: Ed. Arara Azul, 2006. p. 186-215.

QUADROS, R.M. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. **Ponto de vista**, Florianópolis, n.05, p.81-111, 2003.

GESSER, A. **Libras? Que língua é essa?** São Paulo: Parábola Editora, 2009. 2ª edição.

LABORITT, E. **O Vôo da gaivota**. São Paulo; Best Seller – Circulo do livro, 1994

MACHADO, P.C. Integração/Exclusão na escola regular: um olhar sobre o regresso surdo. In: QUADROS, R.M (Org) **Estudos surdos I**. Rio de Janeiro: Editora Arara Azul, 2006.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a Cultura Surda**. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2008.

STROBEL, K.L. A visão histórica da in(ex)clusão dos surdos nas escolas. In Dossiê Grupo de estudos e subjetividade. **ETD- Educação temática digital**, Campinas, v.7, p. 245-254, jun2006 – ISSN:1676-2592

STROBEL, k. **História da Educação dos Surdos**. Coleção Letras Libras, Florianópolis, 2009.

VILHALVA,S. **O despertar do silêncio.** Rio de Janeiro: Ed. Arara Azul, 2004.Coleção Cultura e Diversidade.

ANÁLISE DE IMAGEM: UM PERCURSO MEMORIAL

Carolynne Farias Azevedo¹

NOTAS INTRODUTÓRIAS

Início este artigo por uma viagem empírica e pessoal, que mais tarde retornarei. No exercício de buscar nas minhas memórias o primeiro contato que tive com a fotografia, cerne do meu trabalho poético, lembro-me da figura de um menino puxando seu ônibus de brinquedo. Eu tinha em torno de cinco anos de idade, o menino, quatro. A fotografia ficava dentro de um objeto, que para mim na época era fascinante. Perguntei para a minha mãe o que era e quem era. Ela me respondeu que o pequeno objeto de cor verde era um monóculo, e aquele menino, o meu pai. Não sei se aquele objeto me chamou a atenção por ser uma foto do meu pai com praticamente a minha idade, ou se foi o fato de conseguir mostrar e ocultar ao mesmo tempo, uma imagem. Provavelmente não foi meu primeiro contato com a fotografia. Foi o primeiro contato que me fez olhar e guardar.

Rememorar. Não seria possível construir um texto sobre memória sem recordar as primeiras vivências acadêmicas dentro do curso de Artes Visuais. Este fragmento acima surge de um exercício sobre o processo de criação em fotografia, do qual possibilitou as mais diversas investigações dentro da minha pesquisa sobre os processos de criação dentro das artes. Lembro que no decorrer desta primeira investigação, a cada retorno e análise do relato, outras perspectivas surgiram.. Isso fez com que a pesquisa construísse relações com diferentes vertentes do

¹ Mestre em História pelo PPGH/FURG, Licenciada em Artes Visuais. E-mail: carol-fariass@hotmail.com

saber e suscitasse novos questionamentos. Neste retorno, abordarei pelo viés da memória, a partir das descrições de Roland Barthes, no livro *A Câmara Clara*.

A MEMÓRIA

A memória ao decorrer da história e do tempo, vai admitir diversas interpretações e definições. No ocidente, a Mitologia Grega vai personificá-la na deusa Mnemosyne, filha de Gaya e Urano, irmã de Cronos. Mnemosyne será então a deusa protetora das Artes e da História, e considerada mãe das Musas. A deusa Memória, segundo Marilena Chauí, concebia o poder de voltar ao passado aos poetas e adivinhos, para que eles relembassem os feitos ao coletivo. Com isso, a deusa também era capaz de conferir a imortalidade aos mortais, pois ao passo que esses registravam suas obras, para sempre seriam lembrados através dela. Sobre esses que se tornariam imortais, Marilena diz:

Os historiadores antigos colocavam suas obras sob a proteção das Musas, escreviam para que não fossem perdidos os feitos memoráveis dos humanos e para que servissem de exemplo às gerações futuras. Dizia Cícero: “A História é mestra da vida” (CHAUÍ, p.159, 2000).

A memória, além de imortalizar os mortais, auxiliar os médicos na medicina antiga através da *amamnese*² também foi cerne da retórica, desenvolvida pelos romanos. Retórica para os antigos era a “arte” de falar -e falar bem, no sentido de eficácia- em público. Isto, pois o gesto de falar em público fazia uso da memória, e não possuía nenhum tipo de escrito como base, e era destinada a persuadir e criar emoções ao público. Era importante que o orador pronunciasse longos discursos sem se apoiar em anotações e que aprendesse as regras fundamentais da eloquência ou oratória. Com isso, se criou métodos de memorização essenciais para o aprendizado da retórica, que chamavam de “Arte da Memória”. Para eles, esse exercício complementava a memória natural, ampliando a memória espontânea. Através da lenda contada pelo poeta grego Simônides de Céos, podemos exemplificar o sentimento de importância dessa chamada “Arte da Memória”:

2 Reminiscência, processo que consiste em fazer perguntas sobre o início e evolução da doença ao paciente.

Conta a lenda que Simônides foi convidado pelo rei de Céos a fazer um poema em sua homenagem. O poeta dividiu o poema em duas partes: na primeira, louvava o rei e, na segunda, os deuses Castor e Polux. O rei ofereceu um banquete no qual Simônides leu o poema e pediu o pagamento. Como resposta, o rei lhe disse que, como o poema também estava dedicado aos deuses, ele pagaria metade e que Simônides fosse pedir a outra metade a Castor e Polux. Pouco depois, um mensageiro aproximou-se de Simônides dizendo-lhe que dois jovens o procuravam do lado de fora do palácio. Simônides saiu para encontrá-los, mas não encontrou ninguém. Enquanto estava no jardim, o palácio desabou e todos morreram. Castor e Polux, os dois jovens que fizeram Simônides sair do palácio, salvando o poeta, pagaram o poema. As famílias dos demais convidados desesperaram-se porque não conseguiam reconhecer seus mortos. Simônides, porém, lembrava dos lugares e das roupas de cada um e pôde ajudar na identificação dos mortos (CHAUI, p.161, 2000).

Daí então surge a conhecida técnica do Palácio da Memória adota pelos oradores da antiguidade, do qual consiste na relação do homem com o espaço. Em suma, baseia-se na construção de um lugar imaginário, onde seria possível, através do passeio, recordar as coisas, pessoas, palavras e fatos.

Hoje, nos parece arcaico o modo com o qual o homem armazenava e trabalhava informações na memória. De certa forma, não tão longe estamos deste homem, pois continuamos incessantemente buscando formas de armazenar estas informações. A nossa relação com a memória muda com o advento das tecnologias, pois ela facilita, multiplica e compartilha, mas não muda a fascinação por querer guardar e lembrar.

Para Marilena, a memória passa pelos três tempos: presentificação do passado, registro do presente e lembrança do futuro. Teve um momento na história em que a memória foi considerada puramente biológica, teoria que não se sustentou, pois não explicava o fenômeno da lembrança. Ou seja, ignorava a ação de selecionar o que será lembrado, levando em consideração a percepção, aspectos afetivos, sentimentais e valorativos. No mesmo passo, a biologia – e a química – não poderia esclarecer as questões do esquecimento. Contudo, os estudos científicos não ignoram que existe uma correlação entre aspectos biológicos, químicos e subjetivos. São aspectos subjetivos:

São componentes subjetivos: a importância do fato e da coisa para nós; o significado emocional ou afetivo do fato ou da coisa para nós; o modo como alguma coisa nos impressionou e ficou gravada em nós; a necessidade para nossa vida prática ou para o desenvolvimento de nossos conhecimentos; o prazer ou dor que um fato ou alguma coisa produziram em nós, etc. Em outras palavras, mesmo que nosso cérebro grave e registre

tudo, não é isso a memória e sim o que foi gravado com um sentido ou com um significado para nós e para os outros (CHAUÍ, p. 162, 2000).

Henri Bergson, filósofo francês, vai dividir a memória em dois momentos; a memória-hábito e a memória pura ou memória propriamente dita. A primeira tem a ver com o automatismo e repetição. São gestos advindos da fixação mental. A segunda, é o oposto, é aquilo que independe da repetição. Ela guarda determinada coisa, fato ou palavras únicas e irrepetíveis, com significação afetiva, valorativa ou de conhecimento.

A memória pura se assemelha, por vezes, de um conceito que será discutido a seguir, defendido por Roland Barthes como *punctum*. Sobre a memória pura de Bergson, Marilena vai dizer que:

é por isso também que, muitas vezes, não guardamos na memória um fato inteiro ou uma coisa inteira, mas um pequeno detalhe que, quando lembrado, nos traz de volta o todo acontecido. A memória pura é um fluxo temporal interior (CHAUÍ, p. 163, 2000).

Desta forma, ainda que o livro *A Câmara Clara* de Barthes não discuta sobre a memória, ela é de fato, grande parte da metodologia do autor para as suas análises. E é a partir destas memórias que o autor vai então suscitar questões ao *spectator*³.

A IMAGEM

O relato que abre este trabalho, do qual descrevo a descoberta de um monóculo dentro da caixa de fotografia dos meus pais, foi um exercício de volta. Um mergulho nas minhas memórias, a tentativa de marcar o primeiro interesse pela fotografia, pela imagem. As imagens são, desde a antiguidade, fonte de discussões. Se para Platão a imagem seria uma construção interna da mente e idealista, para Aristóteles ela seria uma construção realista do objeto real. Por ser a fotografia uma representante do real e logo, uma imagem, esta vem carregada de um discurso capaz de comunicar e ser comunicador.

Provavelmente o meu primeiro contato com a imagem, tenha se dado lá no início, na idade quando os bebês formulam a sua *gestalt*

3 Faz referência ao conceito das três intenções contidas na fotografia. *Spectator* é aquele que olha os jornais, livros, álbuns, arquivos, coleções de fotos. Ou seja, o leitor, receptor de determinada coisa.

pela mãe. Mas, tal como relatado acima, o primeiro olhar e o primeiro guardar de que tenho lembrança, foi a foto de meu pai brincando com seu ônibus. Por muito tempo, lembro de voltar naquele objeto para rever aquela fotografia. De pedir incansavelmente para a minha mãe comprar livros com muitas figuras e pouco texto, o que me interessava era a minha conversa com as imagens, uma conversa horizontal. Mais tarde, embasada por Barthes, esse voltar na fotografia foi o meu *punctum*.

Para Martine Joly, o termo imagem é bastante amplo e de difícil definição por conta de seus distintos empregos. O mais importante quando tratamos de conceituar imagem, é então compreendê-la. Deve-se ter claro que toda imagem indica algo, que ainda que não seja visível, “toma alguns traços emprestados do visual e, de qualquer modo, depende da produção de um sujeito: imaginária ou concreta, a imagem passa por alguém que a produz ou reconhece” (JOLY, p. 13, 2009).

Hoje quando olho para esta fotografia, por mais que tenha passado anos observando os seus detalhes, encontro coisas novas. Em uma conversa com a minha avó, pergunto o que ela se lembra daquele dia e ela me conta que as suas memórias não são mais de fácil alcance. Porém ela me diz que a foto foi tirada por fotógrafos que visitavam de tempo em tempo os vilarejos. Meu pai estava brincando, na frente de casa com o seu ônibus e o moço perguntou se ela não queria uma recordação. De fato a foto é uma recordação. Depois de alguns minutos, ela pode me dizer que meu pai usava a famosa camisa “volta ao mundo⁴”, e que não gostava de fotografia, e que por isso sua pose retorcida, como se quisesse logo sair andando e brincar. Por fim ela me diz que aquele ônibus era o brinquedo favorito dele, de madeira, e que meu avô havia comprado em uma viagem. Mais tarde meu pai se tornaria motorista de ônibus.

Não sei ao certo o ponto crucial para a construção de afetividade com esta fotografia. Identificar o meu pai criança como eu era, identificar essa fotografia como presságio por meu pai dirigir um ônibus, encontrá-la dentro de um objeto que eu não conhecia, voltar incansáveis vezes durante a minha vida nela, ou todas as indagações juntas.

O turbilhão de imagens que estão sempre a nossa disposição em nossas memórias, pode por vezes diminuir sua capacidade particular de essência, mas quando educamos o nosso olhar, conseguimos focalizar

4 Populares nos anos 1960, as camisas volta ao mundo eram feitas de puro poliéster e não precisavam ser engomadas ou passadas.

este olhar naquelas imagens que nos marcam. No primeiro ano de faculdade, tive um encontro com Roland Barthes e sua percepção da fotografia⁵.

Em *A Câmara Clara*, Barthes nos apresenta as suas percepções das fotografias com as quais teve contato quase como em um diário durante sua vida. O livro é separado em dois capítulos, cada um com 24 textos, escritos em 48 dias. Sobretudo, esta obra é uma discussão sobre o estudo do signo fotográfico. A empatia a qual eu sinto por Barthes, parece se construir na medida em que o autor pretende responder algumas questões acerca da empatia dele por certas fotografias, e os seus porquês.

Decidi então tomar como guia de minha nova análise a atração que eu sentia por certas fotos. Pois pelo menos dessa atração eu estava certo (BARTHES, 1984, p. 35).

Barthes sinaliza três práticas ligadas a fotografia: fazer, suportar e olhar. O fazer é o encargo do *Operator*, o fotógrafo. O suportar seria de responsabilidade do consumidor de fotografia denominado de *Spectator*. O olhar é incumbido ao *Spectrum*, o referente representado na fotografia. Dentro destas três possibilidades, Barthes se posiciona como observador destas fotografias. Este observador a que ele se refere – e que como tal se coloca – é aquele que todos somos, um espectador carregado de histórias, escolhas e fragilidades, moldados por nossas memórias e experiências. Ele se apresenta como mediador das fotografias selecionadas a serem contextualizadas ao leitor, um convite e aula de como nós podemos também tomar para nós esta análise intelectual, subjetiva e individual.

Acredito que o relato e a questão posta pela fotografia de meu pai e seu brinquedo, e o encontro com os conceitos de *Studium e Punctum*, de Barthes, seja uma possível resposta para o despertar do meu interesse pela fotografia.

A teoria da representação e recepção fotográfica proposta pelo autor, tem dois modos de envolvimento que definem o interesse de Barthes pela fotografia. O *Studium* é um exame de natureza definida, com critérios e objetivos universais, uma compreensão metodológica da fotografia. Todos nós, como críticos, mantemos um interesse pela fotografia por este viés, de interesse geral. Uma espécie de educação, de “saber”, da minha cultura. Já o *Punctum*, ligado ao afeto individual,

5 Extraído do livro *A Câmara Clara* de Roland Barthes. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1984.

decorre da relação particular que desencadeamos com uma imagem, e que, independente do que seu olhar busca, te toca e punge. Algo que por ser individual, é difícil compartilhar e comunicar.

O punctum de uma foto é esse acaso que, nela, me punge (mas também me mortifica, me fere) (BARTHES, 1984, p. 46).

O *Punctum* é uma experiência separada do compromisso de passar uma mensagem. Existe uma aderência do referente da imagem para com o *spectator*. Uma ação, como a flecha que atinge seu alvo por conta da ação de força exercida anteriormente. Assim como a flecha, a fotografia transporta este gesto no tempo. *Spectrum* é o que Barthes diz ser o objeto fotografado, o retorno do morto, aquilo que como um fantasma, vem do passado para se manifestar no presente. Desta forma, a fotografia fala do “isso foi”, pois o lugar do objeto é sempre o passado.

Em suma, são estas, segundo Barthes, as duas formas de envolvimento com uma fotografia, uma mais abrangente, mais racional, e a outra, mais pontual e mais íntima. O *Punctum* seria aquele detalhe, aquela leitura que cada observador enxerga e sente, sem mediação, distinto de conhecimento técnico e da bagagem cultural. Não se relaciona com as intenções do fotógrafo, diferente do *Studium* que clama pelo saber para encontrar o operador e suas intenções.

É o *Studium*, que não quer dizer, pelo menos de imediato, estudo, mas a aplicação a uma coisa, o gosto por alguém, uma espécie de investimento geral, ardoroso, é verdade, mas sem acuidade particular (BARTHES, 1984, p. 45).

Ainda sobre o *Punctum*, Barthes o subdivide em: forma e intensidade. A forma se dá através de um detalhe percebido na fotografia, como um colar, gola, pedra que remete a outro campo – o que remonta aquela descrição de memória pura de Bergson-. A intensidade corresponde à característica de *isso foi*, na fotografia. Não se pode negar que a realidade esteve lá no passado. A realidade e o passado são as duas determinantes que existem na fotografia, sua essência e seu noema.

A MEMÓRIA E A IMAGEM

Barthes me proporcionou um encontro quando a partir da sua leitura, percebi que questões que sempre me rodearam enquanto

Spectator da imagem, também o rodeavam. Com o passar dos anos, esses retornos nessa imagem se tornaram frequentes, e até então, inexplicáveis. Estava ali o meu *Punctum*.

Esse exercício de tentar buscar nas minhas memórias o primeiro olhar que me fez guardar uma fotografia, relatado na abertura deste texto, foi também um mergulho no meu *isso foi*. Para Barthes, a fotografia não é uma lembrança do passado, ela atesta que o que vejo já existiu, portanto, o seu noema é o *isso foi*. Da mesma forma, quando proponho lembrar das vezes que passei tardes olhando aquela fotografia, eu não revivo aquele momento, eu estou buscando as significações afetivas, valorativas e de conhecimento que *foram* pra mim.

A análise de imagem seja ela histórica, publicitária, fotográfica ou qualquer uma de suas ramificações, vai partir de um ponto em comum: as informações que o *Spectator* tem sobre ela. Analisar uma imagem com suas legendas irá proporcionar um olhar diferente daquela que não conta sobre o seu tempo, a sua data, a sua técnica, ou o seu contexto. Sendo a imagem base dessa análise, uma fotografia de família, essas legendas são inexistentes. Quando eu tinha os meus aproximadamente cinco anos de idade, a data, o local, a técnica ou quem tirou essa fotografia, não iriam interferir na minha análise, ou melhor, na minha conversa horizontal com aquela imagem. Ainda que mais tarde, essa legenda seria obtida a partir das memórias da minha mãe e avó.

Barthes, no decorrer no seu texto, vai contando as suas experiências, percepções e significações afetivas com determinadas imagens e mostrando-as ao leitor. O autor segue esta dinâmica até falar de uma fotografia específica de sua mãe. Ele descreve o *Spectrum* da fotografia, ou seja, o que é fotografado com minucioso detalhismo. Mas nunca apresenta essa foto ao leitor. Justifica que o *punctum* que o feriu nesta fotografia, nunca iria ferir de mesmo modo o seu leitor. Ainda que mostre as outras 23 fotografias que identificou essa ferida. Por muito tempo indaguei sobre mostrar a fotografia do meu pai. Ainda indago e acredito que até o fim deste texto, saberei justificar a escolha de mostrar ou não.

(Não posso mostrar a foto do Jardim de Inverno. Ela existe apenas para mim. Para vocês, não seria nada além de uma foto indiferente, uma das mil manifestações do "qualquer"; ela não pode em nada constituir o objeto visível de uma ciência; não pode fundar uma objetividade, no sentido positivo do termo; quando muito interessaria ao *Studium*

de vocês: época, roupas, fotogenia; mas nela, para vocês, não há nenhuma ferida) (BARTHES, p. 83, 2011).

Dentro de uma caixa de alumínio estavam guardadas todas as fotografias de família, todas sem álbuns, sem nenhuma “curadoria”. Ao mesmo tempo que encontrava uma foto referente ao meu aniversário de um ano, a próxima poderia ser do bolo de casamento dos meus pais. As fotografias de casa, nunca foram organizadas. No canto, um objeto verde, pequeno, não lembro como, mas olhei por um buraco de plástico transparente, se aquilo estava dentro de uma caixa de fotos, deveria ser uma foto – ainda que a desorganização da minha mãe sugerisse que poderia ser qualquer outra coisa-. Vi uma criança puxando um objeto, um caminhão, a primeira vista, e só. Em casa, havia eu, minha mãe e meu pai, parecia muito distante que um deles fosse aquela criança, eu estava mais próxima de ser. Ao mesmo tempo, não me reconhecia ali, tentava buscar traços, mas a fotografia não falava. Perguntei para a minha mãe e ela me disse que era meu pai, e o seu ônibus de brinquedo.



Imagem 1: Foto detalhe do monóculo com a fotografia do meu pai.

Fonte: acervo pessoal

Voltei diversas vezes naquele objeto, pois de fato, enquanto criança, era curioso olhar por intermédio de um buraco, uma fotografia. Mas o ponto era, meu pai, adulto, dirigia um ônibus, poderia ele um dia ter sido tão pequeno, inocente, assim como eu? O tempo é uma incógnita difícil de se assimilar quando criança. Busquei na afirmação da minha mãe, direcionar o meu olhar e reencontrar meu pai: não foi fácil, mas inevitavelmente, fui percebendo os seus traços. Barthes passa por isso quando:

E eis que começava a nascer a pergunta essencial: será que eu a reconheceria? Ao sabor dessas fotos, às vezes eu reconhecia uma região de sua face, tal relação do nariz e da testa, o movimento de seus braços, de suas mãos. Eu sempre a reconhecia apenas por pedaços, ou sejam não alcançava seu ser e, portanto, toda ela me escapava (BARTHES, p. 75, 2011).

Como já dito anteriormente, o movimento de volta na fotografia aconteceu em diferentes épocas, quando pequena, a criança me instigava. Quando adolescente, o ônibus. Meu pai durante toda a minha vida dirigiu -e dirige- um ônibus. Meu avô também. Naquela época, essas relações classificavam-se como presságio. Considerava a demonstração de como a análise poderia ser reveladora, acertar um futuro. Uma visão um tanto romântica de uma premissa social (ver imagem 1, página 9).

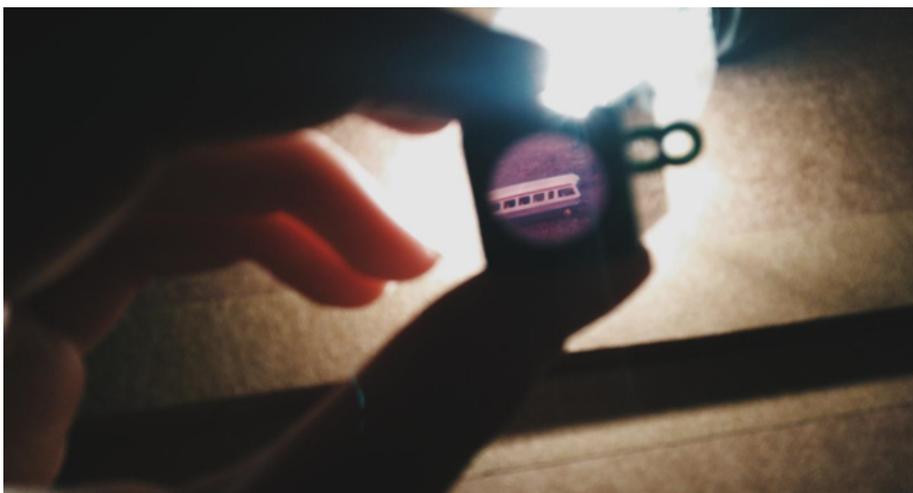


Imagem 2: Foto detalhe do monóculo com a fotografia do meu pai.
Fonte: acervo pessoal

O movimento de volta na fotografia só possível porque a imagem é diferente daquela do cinema. Segundo Barthes, o cinema é protensivo, a foto não. A fotografia é uma imagem parada, fixa e imóvel, contraponto do cinema, uma imagem em andamento, nômade e móvel. O cinema é provido pelo futuro, a fotografia não. Ao fechar meus olhos e contemplar a imagem fixa virtualmente, ela vai sempre estar diante dos meus olhos quando reabri-los. O cinema não, ele não me permite vagar pela imagem e ter a mesma experiência que a fotografia. Ainda que naquele relato da minha avó, ela confessasse que a pose retorcida do meu pai, era uma tentativa de saída da foto, aquele movimento não se completa. Ao fechar os olhos, assimilar a sua pose de fuga e reabri-los, ele ainda vai estar lá (Ver imagem 2, página 10).

Nunca havia feito perguntas sobre essa fotografia para os meus pais ou meus avós, o que eu sabia até então, era quem era aquela criança. Mais tarde, minha mãe manda fazer uma ampliação da foto. Com essa ampliação, o segundo e terceiro plano da fotografia revelam mais personagens, até então, invisíveis -pelo tamanho demasiado pequeno da fotografia dentro do monóculo- .

Neste momento, outros 5 personagens se tornam visíveis na fotografia. Um menino sentado na marquise da porta no canto direito fotografia, olhando para a objetiva da câmera e o *Spectator*. Duas crianças e um adulto juntos na porta de uma casa, mais ao fundo uma criança na janela, no canto esquerdo da fotografia, olhando para a objetiva da câmera e o *Spectator*.



Imagem 3: Foto detalhe do monóculo com a fotografia do meu pai.

Fonte: acervo pessoal

Durante muito tempo, eu olhava a fotografia, mas o movimento contrário também acontecia, a fotografia me olhava. Reconhecer a existências destes cinco novos personagens era como encontrar outra foto. Quatro eram crianças, algumas aparentemente mais velhas que o meu pai, outras da mesma idade. Suas feições, ainda que de difícil acesso por conta da qualidade da imagem, apresentam no mínimo, um estranhamento. Meus avós moravam na região rural de Rio Grande, em um vilarejo próximo a região do Taim. Não era comum que os moradores recebessem a visita de fotógrafos e muito menos, tivessem câmeras. As visitas de fotógrafos eram acontecimentos, na maioria das vezes a mãe escolhia a melhor roupa, arruma seus cabelos, ditava um comportamento para a pose e guardava a fotografia como lembrança. Todos esperavam a sua vez, não se sabia quando seria o retorno do fotógrafo ali.

O menino do canto direito (ver Imagem 3, página 11), sentado despreziosamente na marquise, é um contraponto do canto esquerdo, onde as crianças se encontram alinhadas como se esperassem a sua vez de serem fotografadas. Não lembro de quando criança observar estes outros personagens no fundo da foto, como se o olhar ao passar dos anos observasse a foto em cortes. Tento então, alcançar alguma verdade na foto, nesses detalhes que me passaram e hoje me fascinam.

A fotografia justifica esse desejo, mesmo que não o satisfaça: só posso ter a esperança louca de descobrir a verdade porque o noema da foto é precisamente *isso foi* e porque vivo na ilusão que basta limpar a superfície da imagem para ter acesso *ao que há por trás*: escrutar quer dizer virar a foto, entrar na profundidade do papel, atingir sua face inversa (o que está oculto é, para nós, ocidentais, mais “verdadeiro” do que está visível (BARTHES, p.41, 2011)



Imagem 4: Foto detalhe do monóculo com a fotografia do meu pai.

Fonte: acervo pessoal

As crianças do canto esquerdo aparentam ter algum vínculo afetivo e familiar por estarem juntas, em uma mesma casa, acompanhadas de um adulto. A feição e postura do adulto nada se diferenciam daqueles rostos infantis (ver imagem 4, página 12). O estranhamento, a curiosidade, e a indiscrição são naturais diante de uma ação que interrompe a rotina dos habitantes.

Algumas perguntas são inevitáveis: quem são essas pessoas? Estão vivas? O que aconteceu a elas? Continuam naquele lugar? Quando a minha avó respondeu algumas das minhas perguntas sobre a fotografia, me preocupei em não “perguntar demais”, deixei com que ela dissesse o que queria, o que lembrava e o que julgava importante. Nada mais além de que “crianças ali da volta” ela pôde me dizer sobre os personagens da foto. Até porque, não saberia informações sobre eles, assim como eu.

Na época, não conhecia a metodologia da História Oral, foi uma conversa despreocupada, atenta e sem o anseio de responder as minhas

perguntas individuais. A intenção era que ela relembresse aquele momento nas suas memórias, sem a fotografia em mãos. O exercício de volta que deu início a este trabalho nunca vai ser finalizado, a cada retorno, alguma questão irá inevitavelmente surgir, pois é esse o *Punctum* dessa fotografia. O gesto, a conversa e o olhar fazem esse *Punctum*.



Imagem 5: Foto detalhe do monóculo com a fotografia do meu pai.

Fonte: acervo pessoal

ALGUMAS CONCLUSÕES

Como já foi dito acima, o trabalho apresentado está e estará em andamento, em mutação, hibridizando com outras disciplinas e questões. Esperando novos retornos e construindo novos percursos. Sobre a foto do monóculo do meu pai, decidi por mostrar recortes, não como tentativa de proporcionar a mesma experiência que a minha, mas para exemplificar melhor ao leitor sobre as fases e do quê analisava e abordava no parágrafo. Uma forma de exemplificação didática.

Através da câmara clara de Barthes, deixamos de encarar a fotografia como mero registro documental, pois passamos a considerar uma outra relação com a fotografia. A foto passa a ser produtora de sentido, decifrar signos, e traçar caminhos memoriais. Considerar a subjetividade e entender que a memória pode ser metodologia na análise de imagem. Sendo ela subjetiva, o percurso memorial na análise de uma

fotografia não requer uma fórmula a ser seguida, requer sensibilidade, atenção e um direcionamento.

Acredito que esta pesquisa possa ter importância àqueles que, como eu, se interessam pelo tema da memória e buscam subsídios para construir a sua metodologia de análise. Pois, devemos saber que, ainda que os autores nos direcionem, eles não devem nos engessar, ainda mais tratando-se de memória.. O *Punctum* e *Stadium* de Barthes são conceitos abertos pois tratam da subjetividade humana, e a memória é algo particular. Pretendi, além de apresentar uma investigação sobre o tema, abrir uma janela para a discussão sobre ele, mesmo que aqui tenha sido filtrado pela minha subjetividade e caráter pessoal. Por fim, esta pesquisa se propôs também a ser “uma conversa estímulo” capaz de provocar o leitor a pensar nos seus próprios métodos e análises.

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. **A câmara clara**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

DELGADO, Lucilia. **História oral: memória, tempo, identidades**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

JOLY, Martine. **Introdução à análise de imagem**. São Paulo: Papyrus Editora, 1996.

LE GOFF, Jaques. **História e Memória**. Campinas, SP: UNICAMP, 2003.

A TRAGÉDIA MEDÉIA COMO UM ESPAÇO DE MEMÓRIA

Darcylene Domingues¹

A tragédia grega é um gênero literário específico do século V A.C. e que teve como berço a cidade de Atenas, que durante esse período centralizou toda vida intelectual grega e periférica se transformando num atrativo cultural para escritores, filósofos e sofistas. A tragédia significou para essa sociedade como a principal manifestação artística daquele período e, portanto, afirmamos que se constitui também como um espaço de memória e de expressão do povo grego. Essas obras demonstram comportamentos, regras de convívio na nova forma habitacional que é a urbana e as liberdades de determinadas escolhas que esses humanos começam a viver a partir da racionalidade grega que se desenvolve nesse momento.

Entendemos que essas obras são espaços de expressão de uma memória tanto individual, a do escritor, como coletiva, a sociedade ateniense que influenciou e financiou esses espetáculos trágicos. Compreendemos que a memória coletiva seja “um processo de construção social” (OLIVEIRA, 2017, p.339) e dessa forma a tragédia apresenta-se como uma construção e manifestação cultural de determinada sociedade.

Neste texto buscamos elucidar como a tragédia Medéia pode ser considerada um espaço de memória da sociedade grega pois sua finalidade é não permitir o esquecimento desse passado mítico e sim revisitá-lo constantemente, visto que ele ainda possuía significação. Essa mitologia era conhecida pelos cidadãos como nos afirma Lesky “o mito

¹ Mestre em História pelo PPGH/FURG, Licenciada em História. E-mail: darcylenedomingues@gmail.com

que ele se inspirou era um bem comum de seu povo, história sagrada da máxima realidade” (LESKY, 1976, p.66). Portanto, esses mitos pertenciam a memória coletiva dessa sociedade que os alimentavam constantemente por meio da oralidade e depois fixados por escritos nas epopeias de Homero e Hesíodo. É nos primeiros textos que surgem as descrições dos cultos, os fundamentos da religião, a diferença entre deuses e heróis, as formas de justiça e até mesmo os castigos escolhidos pelas divindades. Já no século V esses mitos estariam presentes no cotidiano através das tragédias que eram encenadas no teatro.

Ao afirmarmos anteriormente, que a sociedade grega participou ativamente nas tragédias é por causa do modelo de festival escolhido e promovido pela cidade. As tragédias eram sempre encenadas durante as celebrações para o deus Dionísio, e como nos afirma Vernant: “os cultos dionisíacos fazem parte integrante da religião cívica, e as festas em honra de Dioniso são celebradas, com os mesmos direitos que todas as outras, em seu lugar no calendário sagrado” (VERNANT, 2002, p 78). O culto ao deus ocorria quatro vezes ao ano e visava agradecer pela fartura da terra, do leite, do vinho e do mel. Outro momento desse festival era o concurso trágico que analisava e votava nas tragédias que eram financiadas tanto pela pólis² como por particulares e eram encenadas no teatro para população. Dessa forma, a sociedade participava ativamente desse processo de financiamento, encenação e escolha das tragédias dentro da cidade de Atenas.

Nossa obra escolhida se intitula *Medéia* e é escrita pelo trágico³ Eurípides aproximadamente no ano de 431 A.C. e nos apresenta uma personagem feminina forte que concentra em si toda a ação da peça além de uma capacidade argumentativa muito expressiva, autocontrole e ponderação nos seus diálogos. Nosso interesse aqui não é demonstrar todo o mito envolvido nessa obra e nem tratar de toda a produção do trágico, que é muito vasta, iremos em determinados momentos apresentar trechos que são relevantes para a construção da nossa escrita.

Postula-se que o ano do nascimento do trágico é inexato datando ser 484 A.C. ou ano da batalha de Salamina e, o seu falecimento data de 406 A.C. mesmo ano da morte do trágico Sófocles. Eurípides foi

2 Nome utilizado para denominar a forma de organização social grega no período clássico.

3 Os três trágicos considerados clássicos são: Ésquilo, Sófocles e Eurípides. Os nomes estão ordenados de acordo com os anos de produção de suas obras.

um criador de personagens profundamente humanos que privilegiou as mulheres em suas obras e as fez centro de seus enredos principais, produzindo inúmeras peças que na atualidade infelizmente dispomos apenas de dezoito. Os personagens femininos construídos por esse trágico concentram coragem, paixão e ódio, assim sendo, cita-se como as suas maiores criações: Fedra, Ifigênia, Electra, Alceste e Medéia personagens de destaques em suas obras.

Introdutoriamente iremos discutir sobre o contexto da cidade grega que apresentava uma democracia que funcionava ao redor de um pequeno grupo de cidadãos que detinha o poder da voz e do voto também chamado de *Isonomia e Isegoria*. Discutimos brevemente esse assunto porque ele influencia diretamente no enredo da obra que apresenta uma mulher estrangeira como personagem principal, por isso devemos compreender como essa sociedade tratava o forasteiro. Somando-se a isso trouxemos o pensamento de Loraux “a cidade grega não apresenta uma democracia modelo, funcionava às custas de exclusões, era um pequeno grupo de cidadãos que detinha o poder da voz” (LORAUX, 1993, p.22). Dentro dessa sociedade existiam as mulheres e os *metecos*⁴ que estavam fora da esfera pública porque não eram considerados iguais, visto que, não poderiam deliberar sobre seus atos e não tinha representação política. Todavia estas mulheres foram largamente representadas nas peças teatrais e foram personagens trágicos marcantes, especialmente, Medéia uma princesa bárbara⁵. Além disso, o contexto dessa nova ordenação social que ocorrer em meio urbano é reflexo dentro da obra de todos os trágicos que escolhem ambientar suas peças dentro desses locais.

Esse gênero literário surge no século V e desaparece nesse curto período de tempo, entretanto, é fundamental para a compreensão do pensamento grego e da racionalidade. É nesse momento que o homem começa a questionar a sua formação social, as formas de convívio e os limites do ser humano, como nos demonstra Gonçalves “as perguntas tradicionais que habitavam o coração do pensamento mítico e que levavam a uma absolutização da hierarquização social foram superadas

4 Nomeação dada a estrangeiros que residiam na pólis.

5 Utilizamos esse termo porque em determinados momentos da obra a personagem será denominada assim.

pela interrogação do “lógos”⁶ (GONÇALVES, 2008, p. 65). Neste limiar, essa nova forma de pensar progressivamente vai se afastando do pensamento mítico que era absoluto embora ele nunca seja abandonado completamente, pois era constantemente rememorado e festejado pela sociedade nos concursos trágicos.

A tragédia fomentou diferentes formas de reflexão para o cenário da época com a produção de obras que são estudadas na atualidade por pesquisadores de diversas áreas. Essas obras também foram às responsáveis pela conservação dos grandes mitos fundadores das cidades gregas, como por exemplo, a cidade de Tebas que foi tratada mais especificamente nas obras de Sófocles.⁷ As guerras também foram materializadas por meio da escrita dos trágicos, especialmente Ésquilo que se dedicou a demonstrar a Guerra do Peloponeso na sua obra intitulada os Persas de 472 A.C. Essa obra quando representada utilizou uma perspectiva ao contrário do habitual para os gregos, representou a batalha pelo olhar do rei Xerxes, o invasor do solo helênico. Portanto, tanto as obras que discutem os mitos fundadores das principais cidades e das guerras que eram os orgulhos dos gregos trazem em si toda uma conotação da memória do povo helênico.

Entretanto, devemos considerar que as tragédias gregas não são os mitos, e sim, uma releitura dos já conhecidos pelos gregos. Para Vernant “o gênero surgiu no fim do século VI quando a linguagem do mito deixa de apreender a realidade política da cidade” (VERNANT, 2005, p.10). Dessa forma, o mito era um acontecimento já ocorrido, temporalmente, mas que ainda estava presente na memória dos gregos e com ligação dos novos valores desenvolvidos pela cidade. Além do mais estas obras são consideradas feitos históricos como nos afirma Lesky “o que nos interessa é a constatação de que a tragédia, dentro da cultura a que este fenômeno deve sua origem, pode ser compreendida como um fenômeno histórico bem concreto” (LESKY,1976, p.29). Portanto, a tragédia se apresenta como um espaço de rememoração desses mitos fundadores e até mesmo da criação dos deuses e do homem. É por meio do espetáculo trágico que os espectadores visualizam traços do passado heroico de

6 O presente autor está de acordo com o pensamento de Vernant (2002) que afirma: “O logos é o discurso que permanece reto, em pé, que é coerente e consistente.

7 As obras Édipo Rei, Antígona e Édipo em Colona, retratam a vida de umas das famílias fundadoras da cidade de Tebas que se transforma em motivo de destruição desta pólis.

seus antepassados e problematizam a sua atualidade dentro do contexto urbano.

Especificamente essa literatura se apresenta como um espaço de memória pois sua finalidade é não permitir o esquecimento desse passado mítico grego e sim revisitá-lo frequentemente porque ainda possuía significação para essa sociedade. Um autor que se dedicou a trabalhar com livros enquanto lugares de memória é Pierre Nora (1993) que possui trabalhos na área da memória pertinentes a França na década de 70. Para esse autor um lugar de memória deve cumprir uma dessas três funções: material, funcional e simbólica. E a literatura possui uma carga simbólica muito significativa e muitas vezes pode até se tornar memória coletiva de um determinado grupo ou sociedade que influencia diretamente nessa construção.

E a obra analisada aqui ressignificou diversas memórias individuais de pessoa que iam no teatro visualizar a terrível Medéia, a mulher estrangeira e incontrolável. E nesse sentindo acreditamos que “a memória e a poética da linguagem dos textos literários é feita de imagens, de palavras símbolos, é por isso feita de significações” (PORTO, 2011, p.198). Essas obras trágicas eram significadas para os gregos como a história e memória de seu povo, independentemente do método de pesquisa que era inexistente e totalmente irrelevante para essa sociedade. A memória de seu povo deveria permanecer viva dentro da *pólis*, o apogeu do crescimento grego. Citando Porto novamente acreditamos que:

As memórias singulares e coletivas trazem sempre a revelação de novas nuances, até mesmo porque passam a refletir as cores daquele contexto em que foram narradas juntamente com a presença da voz de um narrador ou das muitas vozes da narrativa. E por mais que queiramos lhes oferecer margens ou lhes esgotar a capacidade de criar várias significâncias, e, com isso, lhes impedir as quase inevitáveis transgressões, elas, as reminiscências, acabam nos desvelando uma das mais potentes facetas que há numa poética da memória: a do reinventarse a cada novo momento de evocação e a cada momento de leitura dessa evocação. (PORTO, 2011, p.200)

Portanto, a obra é a memória individual do escritor que imprimiu seus desejos naquele papel, mas com o passar dos anos se tornou coletiva devido às encenações no teatro, declamações em forma de poesia e as leituras até mesmo solitárias que interagiram com a obra em diversos contextos históricos. Outro autor que também irá discutir a relevância

que as tragédias possuíam na conservação das crenças antigas é Pierre Grimal (1978), este afirmou que a tragédia era uma obra literária, contudo, era submetida a certas obrigações que eram impostas pelas tradições e, principalmente, buscavam atingir o espírito e o coração dos espectadores atenienses que possuíam em sua memória os mitos/história de seu povo.

Portanto, o passado é constantemente reescrito e lembrado e além disso discutido. Para nossa sociedade contemporânea, muitas vezes, é difícil a compreensão de uma sociedade que fundamentou seu “nascimento” em mitos que erroneamente são considerados mágicos ou fantasiosos. Entretanto, não devemos condenar a mentalidade e a memória da sociedade grega que afirmou insistentemente a sua mitologia, a sua crença e principalmente a memória de seu povo.

Percebemos que o trágico Eurípidés na obra *Medéia* traz um mito antigo que já era conhecido pelos gregos e se utiliza dessa memória coletiva mítica para construir sua peça. Destacamos um trecho que o trágico cita a expedição dos Argonautas que é anterior a peça teatral, mas é de fundamental relevância para o mito.

Argo, carena transvoante, não
cruzara o azul-cianuro das Simplégades
rumos aos colcos! O talhe em pinho pélio
não produzira o remo dos heróis
condutores de vela pandourada
a Pélias; longe ficaria, e eu com ela,
sem que Eros, por Jasão a transtornasse! (v.v 1-8)⁸

Esse trecho é o primeiro diálogo da tragédia que inicia rememorando acontecimentos anteriores a situação atual de *Medéia*, pois retrata o encontro apaixonado dos personagens principais que nesse instante já estavam separados. A personagem Nutriz⁹ na parte inicial encontra-se sozinha em cena na frente da casa de *Medéia*, e canta todo o mito utilizado por Eurípidés na sua escrita, demonstrando o encontro

8 Trecho retirado da fonte principal: *Medeia/Eurípidés*; edição bilingue: tradução Trajano Vieira - São Paulo: Editora 34, 2010.

9 Essa personagem é a Ama de leite dos meninos de *Medéia*, seria uma acompanhante.

de Jasão e Medéia na Cólquida¹⁰ e as tarefas realizadas com o auxílio da princesa para conquistar o velo de ouro, uma relíquia sagrada do deus Sol e protegida pela família da princesa. O mito também compreende a fuga dos enamorados, o homicídio do próprio irmão cometido por Medéia no momento de fuga para desviar a atenção do pai, o rei Etes. E finalmente quando chegam na cidade de Jasão para que ele retome o seu trono, o seu tio Pélias o engana e Medéia novamente assassina um homem para auxiliar seu marido. Entretanto a tragédia se inicia na cidade de Corinto, local onde Medeia e Jasão estão refugiados a dez anos após todos esses assassinatos e manchas no passado da princesa, que nesse momento é abandonada pelo marido que a troca pela filha do rei da pólis.

Deste modo, o espetáculo evidencia e reforça as informações que já eram de conhecimento do povo grego para ambientá-los no espetáculo, e esse mito é lembrado tanto pelo personagem Nutriz como demonstrado acima, por Medéia que expõe seus sentimentos e escolhas até esse momento, por Jasão que tenta amenizar toda a situação e pelo próprio Creon, rei de Corinto, que teme o passado de Medéia. Dessa forma, podemos perceber que quase todos os personagens da tragédia sempre se encontram com o pé no passado lembrando os acontecimentos anteriores. Os espectadores não sabiam como o trágico utilizaria e encenaria na sua obra o mito, que era conhecido da população, e por isso iam no teatro.

Eurípides irá utilizar muitas informações que são relevantes para a construção da tragédia, no entanto irá terminar sua obra no instante que a princesa foge da cidade de Corinto num carro alado, presente do seu avô o deus Apolo.¹¹ A continuidade desse mito seria discutida na obra Egeu, que não possuímos, e que complementaria o destino da personagem.

Além disso, o mito de Medéia ao longo de diversos séculos acabou se mesclando muito com a tragédia de Eurípides e hoje encontramos muitas variações da mesma história e não podemos afirmar a origem, por exemplo, do final escolhido pelo trágico, o infanticídio dos meninos,

10 Indico a leitura desse material: BRANDÃO, Junito de Souza. **Dicionário mítico-etimológico da mitologia grega**. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

11 Medéia era princesa em Cólquida, filha do rei Etes. Segundo a lenda filho do deus Sol e o possuidor do velo de ouro, além disso, sobrinha de Circe, é uma maga que aparece nas aventuras do herói Ulisses.

se ele seria parte integrante do mito original. Destarte, percebemos que essa obra se uniu tanto com o mito e foi absorvida pela sociedade grega que não conseguimos ter certeza onde inicia o pensamento literário, até onde vai o mito original ou a memória coletiva dessa sociedade que atravessou os séculos.

Outro ponto a se considerar na tragédia é a sua ligação com a memória/aprendizado e a representação de personagens “desviados” do padrão estabelecido pela sociedade urbana. Esses personagens que possuem em suas ações atitudes desmedidas ou exageradas tinha como reflexo negativo punições que muitas vezes poderiam ser mortais. O trágico utilizou a sua criatividade e inovação neste gênero artístico personificando as mulheres como adúlteras, assassinas e dissimuladas, dessa forma sendo seres ativos que atuam em espaços de domínio exclusivo dos homens.

Devemos lembrar que o descontrole feminino era visto como uma ameaça na sociedade grega dessa forma, segundo Xenofonte na sua obra Econômico, os homens deveriam manter suas mulheres sob eterna vigilância e controle, tema desenvolvido em muitas obras. O cidadão grego, principalmente, os homens iam ao teatro e visualizavam por meio da peça como o descontrole feminino poderia ser arrasador, dessa forma, era internalizado que “eu” indivíduo que me preocupo com a *pólis* devo delimitar as ações de minha esposa e filhas pois elas eram vistas como “um princípio de desintegração dentro da *pólis*”. (ANDRADE, 2001, p.76)

Esse aprendizado ocorria por meio da representação do teatro que não oralizava esses limites mas ensinava visualmente, como nos afirma Lesky (1976) o teatro possuía um efeito educativo. Para corroborar essa ideia acreditamos que “a memória dos homens e dos animais é o armazenamento e evocação de informação adquirida através de experiências; a aquisição de memórias denomina-se *aprendizado*” (IZQUIERDO, 1988, p.89). Era em nome da memória do tempo antigo que os gregos mantinham os seus costumes e regras de convívio que foram reafirmadas e mantidas por séculos por meio do aprendizado dos mais velhos aos jovens, e no contexto da *pólis* por meio do teatro trágico também.

Portanto, o feminino era um “mal” necessário dentro da *pólis* pois como nos afirma Mosse (1990) é através delas que se produziam novos

cidadãos homens, guerreiros e governantes. Entretanto, esse universo feminino que não era compreendido pelo masculino deveria ser limitado e controlado e o matrimônio era esse jugo social imposto ao feminino.

Alinhado a esse pensamento citamos Loraux que afirma “a mulher só realiza seu *télos* (o seu objetivo) quando dá à luz” (LORAUX, 1994, p.17) Dessa maneira, quando Medéia torna-se mãe ela garante a perpetuação da linhagem de Jasão e de seu nome e diretamente influe na manutenção da cidade também. Dessa forma a sociedade afirmava a manutenção de sua estrutura social impondo o casamento e colocando-o como natural as mulheres desde o início dos tempos e, portanto, deveria ser respeitado. Era em memória dos antepassados que construíram e beneficiaram o apogeu da *pólis* grega que essa construção social deveria ser respeitada e cumprida.

Essa obra demonstra especificamente o que o feminino bárbaro é capaz de realizar quando não tem as limitações sociais exigidas pelo masculino nesse contexto. Traz em si toda a carga arcaica da sociedade grega que nos primórdios aceitavam determinamos comportamentos femininos que naquele instante já eram negados. Medéia devido sua linhagem estar entrelaçada com o divino, especificamente com o deus Apolo, apresenta mais força nesse passado mítico dos deuses, que são essa potência divina temida pelos mortais.

Somando ao que foi dito anteriormente enaltecemos também a magia e a *métis*¹² da personagem Medéia principalmente ela sendo uma estrangeira que foge do regulamento comportamental feminino das outras mulheres da cidade de Corinto. De acordo com esse pensamento a historiadora Marta Regina Candido em seu livro *Medeia, Mito e Magia* demonstra a relevância da tragédia de Eurípides naquele contexto:

A tragédia Medéia, apresentada no teatro de Dionisos em 431 a.C, nos remete às práticas da magia, aos sentimentos femininos e à condição social da mulher grega no período clássico. Compreendemos a narrativa mítica da sacerdotisa de Hécate como um registro de memória que nos traz fragmentos do passado dos gregos. O poeta, ao compor a sua dramaturgia, deixou vestígios de acontecimentos dos quais testemunha. (CANDIDO, 2006, p.19)

12 Métis é filha de Tétis e Oceano, dois titãs, irmãos de Cronos e Reia pais de Zeus, dessa forma a deusa se apresenta como uma potência muito forte. Métis tem o poder de se metamorfosear, podendo assumir qualquer forma que deseje. Pode-se traduzir para esperteza, astúcia ou capacidade de enganar.

Portanto, a tragédia apresenta-se como um registro da memória de Eurípides que imprimiu na sua personagem principal as transformações as quais a sociedade grega naquele momento vivia e problematizava através do teatro. Reafirmamos que essas tragédias tinham a intenção de fazer os cidadãos refletirem sobre determinados assuntos, encenados no universo mítico, mas que também estavam presentes na cidade de Atenas naquele momento. Dessa forma, o autor da tragédia destacou na sua obra uma prática que era pertencente somente a esse universo feminino, a utilização de ervas para determinadas doenças ou venenos.

Associamos também o potencial discursivo de Medéia a sua *métis* que é demonstrada ao longo da tragédia de Eurípides por meio das falas da própria personagem que afirma os seus conhecimentos perante os gregos, sabedoria essa que eles não dominavam ou compreendiam. Dessa forma, na mitologia grega, Medéia surge ligada a um saber mágico sob o patrocínio de Hécate, “divindade ao mesmo tempo infernal e doméstica” (ANDRADE, 2001, p.56). Na mitologia grega temos a figura de Odisseu que nas epopeias *Ilíada* e *Odisseia* demonstrar ser um homem sábio, porém seu conhecimento se dá por intermédio da deusa Atenas, diferentemente de Medéia que possuía esses conhecimentos e era mulher.

Alguns autores escreveram sobre essa potencialidade divina mas destacaremos Henri Jeanmaire (1956) autor citado por Vernant no livro *Métis – as astúcias da inteligência*. Esse autor debate sobre as potencialidades de *métis*, em primeiro lugar, ela designaria a capacidade inteligente, o domínio sobre a ação, múltiplas habilidades da vida como por exemplo, o domínio do artesanato sobre seu ofício, habilidades mágicas, uso de filtros, de ervas, astúcia na guerra, enganos, fingimentos. A personagem aqui analisada apresenta um domínio vasto sobre as habilidades mágicas, uso de filtros e ervas. E para o historiador Vernant, *Métis* seria:

A *métis* é uma forma de pensamento, um modo de conhecer; ela implica um conjunto complexo, mas muito coerente, de atitudes mentais, de comportamentos intelectuais que combinam o faro, a sagacidade, a previsão, a sutileza de espírito, o fingimento, o desembaraço, a atenção vigilante, o senso de oportunidade, habilidades diversas, uma experiência longamente adquirida; ela se aplica a realidades fugazes, móveis, desconcertantes e ambíguas, que não se prestam nem à medida precisa, nem ao cálculo exato, nem ao raciocínio rigoroso. (VERNANT, 2007, p.11)

Associamos o fingimento e as habilidades da personagem Medéia, que durante toda a tragédia age com os outros personagens para que eles façam exatamente o seu desejo sem perceberem sua ação. A personagem feminina extrapola o limite aceitável pela sociedade grega e começa a ter atitudes consideradas masculina: deliberar sobre seus atos e escolhas, defender seus direitos femininos e afirmar seus conhecimentos. Todas essas atitudes eram impensáveis para uma mulher realizar dentro da *pólis* que não possuía esse espaço de representação do feminino sem o intermédio masculino. Dessa forma, a tragédia demonstrava um comportamento novamente “desviado” de um personagem mítico que é rememorado e que não possuía mais espaço dentro da nova organização urbana, ela seria prejudicial a cidade.

Portanto, acreditamos que a tragédia aqui analisada se apresenta como um espaço de memória individual do escritor Eurípides que imprimiu na sua obra as transformações sociais que Atenas estava sofrendo naquele período. Além de ser também um espaço de memória coletiva tanto do povo grego que reafirmou o seu passado mítico e religioso por meio dessas peças teatrais que estavam completamente envolvidos na sua produção e encenação. Medéia representa para os espectadores “aquela mulher não queremos ter dentro da *pólis*” e dessa forma deve ser combatida ou afastada desse convívio social urbano por ser considerada prejudicial. A personagem tem um passado manchado por diversos crimes e isso jamais seria esquecido ou amenizado pela sociedade grega.

Para finalizar lembramos que esses personagens míticos que eram relembrados nas tragédias poderiam possuir comportamentos modelos e exemplares e, portanto, deveriam ser enaltecidos, reverenciados, respeitados e copiados. E por outro lado, comportamentos desmedidos, desviados, exagerados que deveriam ser ao máximo combatido ou excluído da sociedade para melhor manutenção da *pólis*. Era em nome dos heróis guerreiros e defensores da Grécia que a sociedade deveria permanecer sólida e não aceitar esses comportamentos tido como errados. Toda a personalidade da personagem, sua condição de mulher e sabedoria foram meios que o autor destacou determinados aspectos culturais de sua sociedade contemporânea e os mitos do passado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ANDRADE, Marta Mega. A “**cidade das mulheres**”: cidadania e alteridade feminina na Atenas Clássica. Rio de Janeiro: LHIA, 2001

CANDIDO, Maria Regina. **Medéia, Mito e Magia**: a imagem através do tempo. Rio de Janeiro: NEA/UERJ, 2006

DÉTIENNE, Marcel; VERNANT, Jean-Pierre. **Métis- as astúcias da Inteligência**. São Paulo: Odysseus Editora, 2008

GONÇALVES, Jussemar W. Papéis Sociais X Papéis Sexuais. In: VIANNA, Marcelo (orgs) O historiador e as novas tecnologias. **Caderno de resumo do II encontro de Pesquisas Históricas – PUCRS**. Porto Alegre: Memorial do Ministério Público do Rio Grande do Sul, 2015

GRIMAL, Pierre. **O Teatro Antigo**. Lisboa: Edições 70, 1978

LESKY, Albin. **A Tragédia Grega**. São Paulo: Perspectiva, 1996

LORAUX, Nicole. **Maneiras trágicas de matar uma mulher**: imaginário da Grécia Antiga. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1985

_____. Elogio do Anacronismo. In: NOVAES, Adalto. **Tempo e História**. São Paulo: Cia das Letras, 1992. p 57-196

MOSSE, Claude. **La Mujer em la Grecia Clásica**. Madrid: Nerea, 1990

NORA, Pierre. Entre Memória e História: A problemática dos lugares. Tradução de Yara Aun Khoury. Projeto História. São Paulo, dez 1993. In: _____. **Les lieux de mémoire**. I La République, Paris, Gallimard, 1984. pp. XVIII-XLII.

PORTO, Patrícia de Cássia Pereira. Narrativas Memorialísticas: Memória e Literatura. **Revista Contemporânea de Educação** N°12 de ago-dez, 2011

VERNANT, Jean-Pierre. **Mito e Religião na Grécia Antiga**. Campinas, SP: Papyrus, 1992

_____. **As Origens do pensamento Grego**. São Paulo: Dipel, 1984

_____. **Entre Mito e Política**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002

_____; VIDAL-NAQUET, Pierre. **Mito e Tragédia na Grécia Antiga**. São Paulo: Perspectiva, 2005

_____. **Mito e Pensamento entre os gregos:** estudos de psicologia histórica; tradução de Haiganuch Sarian. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990

XENOFONTE; PRADO, Anna Lia Amaral de Almeida (Org.). **Econômico**. 1ª São Paulo: Martins Fontes, 1999.

COMPREENSÕES SOBRE MEMÓRIA E NARRATIVA A PARTIR DE UM ESPAÇO SOCIAL LIMÍTROFE

Débora Laís Freitas¹

INTRODUÇÃO

O propulsor das discussões propostas no texto que segue são algumas reflexões a respeito de atividades didáticas em uma escola na Vila da Quinta, na cidade de Rio Grande, bairro limítrofe entre a zona rural e zona urbana da cidade, que possibilita algumas interrelações entre os conceitos teóricos de memória e narrativa com as escritas produzidas por estudantes da escola, onde os hábitos e relação com aspectos culturais são perpassados por transformações sócio-históricas que marcaram e marcam a cidade de Rio Grande nos últimos 20 anos.

A Vila da Quinta, há menos de vinte anos atrás, era considerado uma região tradicionalmente rural, mas que, ao mesmo tempo, já era referência urbana para as regiões mais interioranas da cidade de Rio Grande: a população das redondezas (Taim, Palma, Povo Novo, Ilhas do Leonídio, Torotama e Marinheiros, etc) ia até a Vila da Quinta para se abastecer nos mercados e para concluir a Educação Básica, mas ao mesmo tempo, a própria população da vila se envolvia com atividades primárias, como pequenas plantações e criação de animais.

Ao longo dos últimos vinte anos foi perceptível o processo de urbanização da região, antes mesmo da intensa migração consequência do Polo Naval, com suas atividades industriais iniciadas em 2007.

¹ Mestre em História pelo PPGH/FURG, Licenciada em Geografia e Especialista em Rio Grande do Sul: Sociedade, Política e Cultura. E-mail: dl.freitas@live.com

Além de a própria vila expandir em suas características urbanas, com aumentado número de residências, comércios e disponibilidade de variados serviços, as regiões do entorno também foram absorvendo, em maior ou menor grau, os impactos do processo de disseminação da comunicação e ampliação de infraestruturas que possibilitaram o desenvolvimento das áreas rurais da cidade do Rio Grande.

A esse processo de implantação do modo de vida urbano às áreas tipicamente rurais, alguns autores denominam, nos estudos sobre urbanização, como periurbanização² ou “novos rurais”, ao passo em que a cidade já não comporta mais o processo de urbanização e tende a avançar sobre as regiões periféricas a ela, atingindo espaços rurais. No Projeto Rurbano, Graziano da Silva faz uma pesquisa ampla e detalhada sobre o novo rural brasileiro. Nessa pesquisa, o autor traz como característica dessas transformações geradas pelas transformações econômicas e sociais dos séculos XX e XXI a tendência das famílias de atividades tradicionalmente agrárias a “pluriatividade” (GRAZIANO DA SILVA, 1997), tendo em vista que muitas das atividades antes consideradas do setor primário estão sendo substituídas ou aperfeiçoadas por serviços terceirizados ou industriais, o que leva a duas consequências diretas na atividade familiar, que não são excludentes: o rompimento com a hereditariedade da atividade agrícola, e a redução na jornada de trabalho no campo e espaço para outras atividades econômicas – a pluriatividade.

Essa característica pode ser percebida empiricamente na observação de discussões em sala de aula com os estudantes, por exemplo, quando discutem o trabalho no período de colheita e venda de produtos agrícolas, ao mesmo tempo em que possuem empregos temporários no comércio ou em setores industriais. Essa “miscigenação” econômica acaba por influenciar na dinâmica social dos jovens da Vila da Quinta que estudam ou se formam no Ensino Médio e querem se inserir no mercado de trabalho.

Na busca sobre a compreensão do impacto desse processo histórico de expansão urbana na vida desses jovens estudantes, realizaram-se algumas discussões em sala de aula e a ferramenta utilizada para registro e análise destas percepções foi a construção de narrativas, tendo em vista

2 Os conceito de periurbanização, segundo Vale (2007, p. 236) é usado em estudos de Steinberg (2003) e Entrena Durán (2003), além de outros autores de fora do país que adotam o termo. Já o termo rurbano é mais adotado por autores brasileiros como Gilberto Freyre (1982) e Graziano da Silva (1999).

que Bruner (2002, p. 47) considera que a pesquisa através das narrativas proporciona uma compreensão dos eventos da experiência humana, e a importância dada à narrativa são as possibilidades interpretativas destas. Considerando que o objetivo das discussões em sala de aula era identificar como os estudantes apreendem as transformações sócio-históricas, e qual significado dado às relações estabelecidas no espaço destinado ao lugar, a perspectiva apresentada por eles através da experiência narrada é interessante.

Nesse caminho, a discussão sobre memória se faz necessária, aqui, para analisar a construção desta por parte dos estudantes inseridos em um contexto de periurbanização e intersecção entre rural e urbano. O contexto em que estes estudantes estão situados cada vez mais é dominado por relações e compreensões a cerca do mundo urbano, e existe muita confusão por parte desses estudantes em coexistir aspectos da vida rural, narrada por gerações anteriores e marcadas ainda em algumas ações cotidianas, e a dinamicidade da vida urbana, incluindo o acesso a serviços e recursos, e a disseminação dos problemas urbanos associados, como transporte e violência.

Tendo em vista os principais aspectos a serem considerados na análise da fonte narrativa, cabe, neste artigo, discutir alguns conceitos teóricos que constroem o objeto da pesquisa, como os conceitos memória e narrativa, justificando as discussões com alguns apontamentos das narrativas construídas por estudantes do 3º (terceiro) ano do Ensino Médio.

Nota-se que esta discussão é ponto de partida para análises específicas dos conteúdos e significados apresentados nas narrativas dos estudantes, sendo estes escopos para outras escritas.

OS PERPASSOS DA MEMÓRIA NA HISTÓRIA

É preciso traçar uma diferenciação do que valorizamos, na prática diária em sala de aula, como memória, que memória é esta e como a utilizamos para construir e preservar a história do lugar. Em NORA (1993), o autor demonstra a desconstrução da memória como ferramenta histórica através do percurso que ela tem na historiografia, perdendo espaço ao longo das transformações da ciência histórica juntamente com as transformações nas sociedades modernas, que voltam-se para a atualidade, para o futuro, e deloga à memória um espaço particular,

do privado. Entretanto, essa memória apresentada é denominada pelo autor de “memória transformada por sua passagem em história”, ou seja, a memória que nos é incumbida a reverência em prol da preservação de uma experiência que não é nossa.

Como salientado pelo mesmo autor, a memória é carregada por grupos vivos. Essa afirmação vai ao encontro de algumas constatações observadas nas narrativas dos estudantes sobre as transformações no espaço do bairro em que vivem, onde parte das falas remetem às consequências para o futuro do desenvolvimento industrial e urbano, e poucas produções discutem os aspectos culturais e históricos perdidos no progresso do mundo atual e efêmero.

As temáticas mais abordadas pelos estudantes, na proposição de escrita sobre os impactos das transformações sócio-espaciais no dia-a-dia destes, são relacionadas aos aspectos positivos das transformações, entendendo o processo histórico como linear, em que o futuro é um progresso definido por comércio, mobilidade urbana e empregos essencialmente urbanos.

Poucas escritas apresentam uma análise sobre o que pode ser perdido no “progresso da urbanização”: algumas reflexões sobre as dificuldades de escolha impostas pela urbanização, vista associada ao desenvolvimento do Pólo Naval na cidade, que limitam as opções profissionais. Outras realizam críticas ambientais sobre o avanço da industrialização e urbanização, e, num universo de 32 narrativas, apenas seis abordaram aspectos relacionados às transformações de hábitos e culturas, como a questão da liberdade da área que antes era rural, limitada hoje pela violência, e a perda de hábitos típicos de pequenos bairros.

Na amostra obtida, podemos perceber que os jovens pouco demonstram preocupação com os espaços de memória e preservação cultural. Isso pode ser explicado pelas transformações do mundo no século XXI, ao que Pierre Nora argumenta que “o modo mesmo da percepção histórica que, com a ajuda da mídia, dilatou-se prodigiosamente, substituindo uma memória voltada para a herança de sua própria intimidade pela película efêmera da atualidade” (NORA, 1993, p. 8).

Entretanto, todas as transformações do mundo moderno suscitaram mais uma transição da memória sobre a história. A negação da história-

memória, história narrativa, homogênea, ritualística, comemorada, tendo em vista a emergência do mundo da atualidade, como HARTOG (2013, p. 27) argumenta ser o presente o novo regime de historicidade, por onde a história é produzida. A memória “privatizada” nesse processo é ressignificada ao social; os fragmentos descontínuos dão forma à novas interpretações da história. A própria descontinuidade da memória na história promoveu o ressucitar deste conceito nas construções modernas da ciência histórica.

Interessante constatar que no texto de Pierre Nora trazido a esta discussão, ele deixa claro que a forma de se conceber a memória no âmbito da história está sociológica e cronologicamente associada às transformações no mundo produtivo, que trazem conseqüências na organização geográfica, social e cultural das populações. A efemeridade da produção da vida urbana contribui definitivamente para a exaustão da memória até então estabelecida, e a própria idéia de progresso deixa para trás as contribuições da história na vida cotidiana, como constatado anteriormente a respeito da pouca preocupação com a memória e a cultura nas narrativas dos estudantes. Nesse sentido, o autor afirma que “há locais de memória porque não há mais meios de memória”, ou seja, a busca pelo restabelecimento da memória se dá porque ela já não tem mais significado prático na vida moderna, presentelista e projetiva.

Nora aponta que uma ruptura do tradicional – a memória - , dá espaço à aceleração dos eventos, e uma nova dinâmica que valoriza menos o passado, e os lugares de memória começam a ser mais evidenciados que no passado, quando eles faziam parte do cotidiano. Por exemplo, a temática a respeito do Arroio das Cabeças, que passa pelo bairro, surge em algumas narrativas observando-se a preocupação em preservar o espaço ambiental e cultural, tendo em vista que o nome do arroio é motivo de várias discussões sobre lendas e fatos da região no passado.

Assim, ao mesmo tempo em que a percepção de que a urbanização é reflexo do progresso e deve ser valorizado, alguns lugares de memória passam a ser reivindicados. O próprio autor estabelece relação entre essa (re)nova posição da memória na história com a aclamação em prol das narrativas e da História Oral no final do século XX: “O fim da historia-memoria multiplicou as memórias particulares que reclamam sua própria história” (op. Cit. P. 20).

Os questionamentos sobre a memória são semelhantes aos que se referem à História Oral, ora por considerar modalidade de análise e o campo de pesquisa como deslegitimadores da “história oficial”, ao passo em que se corre o risco de, ao considerar qualquer depoimento como história, o documento e os demais artefatos históricos possam ser descartadas, ora por relativizar a construção da memória dos indivíduos e da memória coletiva.

De acordo com o levantamento de Jurandir Santos pode se interpretar que a História Oral se expande como ferramenta metodológica na metade do século XX, com a ampliação de tecnologias que permitiam ampliar os registros de depoimentos orais, especialmente nos EUA, Europa e México. A fonte oral já era discutida anteriormente, e sempre foi posto em xeque a sua neutralidade científica.

Tal posicionamento se relaciona ao mesmo processo tratado neste texto, em relação ao papel da memória na ciência histórica. Quando a memória passa de coletiva a privada, o depoimento oral passa a ser negado ou restringido como fonte histórica, já que seria uma expressão individual, marcada por experiências específicas, além do posicionamento e problemática desenvolvidas pelo pesquisador na coleta e análise de tais depoimentos. Ou seja, a memória e a legitimidade da História Oral traçam um mesmo caminho no percurso histórico e social.

José Carlos Sebe Bom Meihy (2006) observa que a evidência da História Oral e a revisão da narrativa ocorrem em momentos de abertura política e social em diversos contextos nacionais, e com a ampliação do processo de globalização que, em parte é homogeneizador, mas permite contatos mais dinâmicos com outras culturas e outras formas de se apreender a realidade sócio-histórica.

Assim, a partir da expansão de experiências multiculturais, percebeu-se que a História pode abarcar outras perspectivas além da dominante, geralmente europeia de conquista e superação. Pessoas ainda mantém seus hábitos culturais no Oriente Médio, no Sudeste Asiático, na América Latina, mesmo os livros didáticos e os meios de informação e comunicação hegemônicos nos mostrando a supremacia da cultura ocidental europeia e norte-americana. Então, a narrativa serve como ferramenta para “dar voz aos excluídos” e a História Oral como campo de pesquisa e análise dessas perspectivas históricas.

A NARRATIVA COMO PROTAGONISTA NA HISTÓRIA ESCOLAR

É possível perceber que a questão da narrativa segue pelo mesmo caminho crítico da História Oral, muito também, por se usar desta para a construção narrativa, mas também pela subjetividade evidenciada no resultado do documento histórico produzido, por se valer essencialmente de memórias socialmente construídas, cuja as interpretações são múltiplas, demonstram resistência dada como marca da Escola Metódica, conforme discorre Janotti (2010, P. 10). Por outro lado, as especificidades do mundo pós-moderno exigem revisões sobre o passado a partir do presente que proporcionam amplo espaço para a história oral e a perspectiva da narrativa.

Em discussão de Gabriel e Monteiro (2014) sobre o posicionamento da narrativa no currículo de história, as autoras comentam que o próprio conceito de narrativa foi sendo atualizado conforme os processos sócio-históricos aqui já comentados na transição da modernidade à pós-modernidade. A narrativa antes era tida como legitimadora da história global, dos grandes heróis e eventos, o que nos permite comprovar mesmo caminho com o uso da memória: memória comemorativa, narrada, lembrada por outros.

No transcorrer das transformações recentes, globalização econômica e cultural, expansão urbana e produtiva, o conceito de narrativa foi sendo adotado através de outro postulado, como um meio de conceber a História, como ferramenta metodológica para se construir a História. Na leitura de textos que fazem referência a Paul Ricoeur, podemos compreender que, na perspectiva adotada na retomada do conceito, a narrativa faz parte da experiência temporal, ou seja, não deve ser encarada como uma modalidade de texto, mas via metodológica de análise dos tempos históricos (ANHORN, C. T. G. 2012, p.191).

Indo ao encontro a essa perspectiva, podemos reconhecer o potencial do uso da narrativa como significativa da percepção da História por parte dos estudantes. O contexto social, histórico e espacial no qual estes jovens estão se constituindo terão como reflexo o que é apreendido por eles como importante. Maurice Halbwachs (1990), quem constrói a memória, ainda que esta seja lembrada individualmente, são os grupos sociais. Dessa forma, reconhecer quais elementos fazem parte

da compreensão de mundo e sociedade desses jovens, contribui para refletirmos com eles sobre o processo histórico, e fornecer recursos para que eles possam elencar o que é relevante social e historicamente.

Ainda podemos analisar a dimensão da narrativa a partir dessa nova descontinuidade em que se descortinam outros atores sociais até então destituídos de espaço na história narrativa tradicional, onde a memória se esvazia. Retomando Nora (1993, p. 20), o autor destaca que essa reivindicação histórica nos evidencia que a história não é homogênea: “E nessas biografias de anônimos, o meio de nos levar a apreender que as massas não se formam de maneira massificada”, ou seja, o movimento inverso do que desconstruiu a história narrativa, recoloca a narrativa como centro da produção histórica pós-moderna.

O uso da narrativa como produção e fonte destes mesmos jovens possibilita que eles sejam partícipes da construção histórica e da memória do bairro o qual estão inseridos, e expondo a diversidade de realidades cada vez maiores, dados os conflitos que a urbanização incita no espaço. Reivindicação de espaços que não podem mais ser usados pelo avanço da ferrovia e da rodovia, embates sobre terras de quilombos, e outros temas que estão omitidos pela história oficial. Conflitos muitas vezes abordados em conteúdos curriculares, que podem aproximar o conhecimento histórico através da utilização da narrativa como produto e fonte na história escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A narrativa foi o escopo central da reflexão aqui apresentada, tendo em vista sua utilização no espaço escolar como ferramenta de análise dos significados apreendidos das transformações sócio-históricas pelos estudantes de uma escola estadual em um bairro considerado limítrofe entre a zona rural e urbana na cidade de Rio Grande.

O objetivo deste texto foi apresentar a relevância da discussão sobre memória e narrativa como arcabouços teóricos que validam a experiência didático-científica das produções narrativas na História escolar, utilizando algumas constatações de experiência em uma turma de Ensino Médio.

A análise das narrativas apresentadas pelos estudantes no que se refere às suas percepções sobre as transformações sociais as quais estão

imersos, permitiu verificar algumas tendências a cerca dos conceitos de memória e narrativa no decorrer da ciência histórica.

O contexto social, histórico e espacial apresentados nos permite estabelecer algumas conexões com a construção do conceito de memória. Nora (1993) já observa que as transformações no mundo produtivo produzem reflexos na sociedade, inclusive na forma de se conceber a memória. Esta constatação se torna muito clara na análise das narrativas em questão, pois o discurso evidenciado na maioria delas converge para a realidade social produtiva do efêmero.

Entretanto, ao mesmo tempo em que as relações sociais de produção permeiam a compreensão de história, espaço e sociedade dos jovens, a abertura da narrativa como ferramenta metodológica para se construir a história, no final do século XX, possibilita que a produção de narrativas escolares ampliem as discussões sobre os tempos históricos e a relevância do contexto social e histórico para a formação dos jovens, contribuindo para a tomada de decisão sobre o que será memória.

REFERÊNCIAS

ANHORN, Carmen Teresa Gabriel. Teoria da História, Didática da História e narrativa: diálogos com Paul Ricoeur. **Rev. Bras. Hist.**, São Paulo, v. 32, n. 64, p. 187-210, dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882012000200011&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 08 jul. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-01882012000200011>.

BRUNER, J. **Atos de significação**. 2. ed. Trad. Sandra Costa. São Paulo: Artmed, 2002.

GABRIEL, C.T.; MONTEIRO, A.M. Currículo de História e narrativa: desafios epistemológicos e apostas políticas. In: MONTEIRO, A.M. et.al. (orgs). **Pesquisa em Ensino de História: entre desafios epistemológicos e apostas políticas**. Rio de Janeiro: Mauad: Faperj, 2014, p. 23-40.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Vertice, 1990.

HARTOG, François. **Regimes de Historicidade: presentismo e experiências do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

JANOTTI, M.L.M. **A incorporação do testemunho oral na escrita historiográfica: empecilhos e debates**.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. Os novos rumos da História Oral: o caso Brasileiro. **Revista de História**. São Paulo, n. 155, 2 sem/ 2006. p. 191- 204.

NORA, Pierre. “Entre memória e história: a problemática dos lugares”. **Projeto História**. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP, n. 10. São Paulo, dez.-1993.

SANTOS, Jurandir dos. **História oral, fontes documentais e narrativas como recursos metodológicos na educação**. Disponível em <yumpu.com/PT/document/view/12577322/historia-oral-fontes-documentais-e-narrativas-jurandir-santos>. Acessado em 27 de abril de 2017.

EDUCAÇÃO NOS TERREIROS: A ENCRUZILHADA TEÓRICO-METODOLÓGICA

Marcelo Moraes Studinski¹

MO JÛBÁ: PRIMEIRAS PALAVRAS

Este artigo tem por objetivo evidenciar o referencial teórico e metodológico de nossa pesquisa de mestrado, intitulada, “*Aprender nos Terreiros: História e cultura afro-brasileira a partir dos saberes de matriz africanas na cidade do Rio Grande/RS*”, que busca compreender como os saberes acerca das tradições de matriz africanas são preservados nos terreiros da cidade do Rio Grande e de que forma os sujeitos que experienciam as práticas culturais afro-religiosas aprendem e transmitem, na atualidade, sobre a historicidade dos cultos que professam, bem como estes podem contribuir para o ensino de História e cultura africana e afro-brasileira. Desta forma, nos limites deste texto, abordaremos a importância fundamental que a memória exerce para a formação das identidades dos sujeitos que professam as religiões de matriz africanas, a partir da revisão bibliográfica realizada para a pesquisa em curso, com destaque às contribuições históricas, sociológicas e antropológicas acerca destes cultos.

Para tanto, o texto está dividido em três partes: Na primeira abordaremos a formação destes cultos no Brasil, escravidão, sincretismo, nações de candomblé e terreiros. Na segunda, discutiremos sobre a relação História, Memória e lugar de memória. Por fim, refletiremos acerca da História, Memória e Antropologia – nossa encruzilhada teórico-metodológica. Sendo a encruzilhada o espaço de encontros

¹ Mestrando em História pelo PPGH/FURG, Bacharel em História. E-mail: moraes.studinsky@gmail.com

de caminhos, ponto-de-partida ou de chegada, de aproximações e distanciamentos. A narrativa que segue adotará a mitologia iorubá como forma de aproximar a História e o Candomblé: Educação nos terreiros.

NOS CAMINHOS DE EXU

Esú (Exu) é o primeiro orixá a ser cultuado nos candomblés de origem Nàgó no Brasil. Ele é o mensageiro entre o òrún (mundo invisível) e o ayè (mundo material). É chamado de elebò (elebô), aquele que “carrega o ebó” (as oferendas) sendo aquele que faz a ligação entre a humanidade e os demais deuses e deusas iorubá e, por isso, é o orixá da comunicação. É aquele que cria o caos para apresentar uma nova ordem das coisas, seu caráter dinâmico e irreverente de dizer que sem ele, Exu, nada acontece. Seu culto é fundamental nos terreiros de candomblé por esses e outros motivos. Embora seja onipresente, a encruzilha é seu local votivo, pois representa o encontro de caminhos e as diversas possibilidades de ser, seguir, avançar, retornar, recuar ou estagnar-se. Ganhou o poder sobre as encruzilhadas de Oxalufàn (Oxalufã), o orisá N’lá (o grande orixá), conforme destacamos o mito²:

Exu não tinha riqueza, não tinha fazenda, não tinha rio,
 Não tinha profissão, nem artes, nem missão.
 Exu vagava pelo mundo sem paradeiro.
 Então um dia, Exu passou a ir à casa de Oxalá
 la à casa de Oxalá todos os dias.

Na casa de Oxalá, Exu se distraía,
 Vendo o velho fabricando os seres humanos.
 Muitos e muitos também vinham visitar Oxalá,
 Mas ali ficavam pouco,
 Quatro dias, oito dias, e nada aprendiam.
 Traziam oferendas, viam o velho orixá,
 Apreciavam sua obra e partiam.

Exu ficou na casa de Oxalá dezesseis anos.
 Exu prestava muita atenção na modelagem
 E Exu aprendeu como Oxalá fabricava
 As mãos, os pés, a boca, os olhos, o pênis dos homens,

2 Mito recorrente e com diversas versões semelhantes nos terreiros de candomblé no Brasil. Esta versão foi recolhida por Reginaldo Prandi (2012, p. 40-41).

As mãos, os pés, a boca, os olhos, a vagina das mulheres.

Durante dezesseis anos ali ficou ajudando o velho orixá.

Exu não perguntava.

Exu observava.

Exu prestava atenção.

Exu aprendeu tudo.

Um dia Oxalá disse a Exu para ir postar-se na encruzilhada

Por onde passavam os que vinham à sua casa.

Para ficar ali e não deixar passar quem não trouxesse uma oferenda a Oxalá.

Cada vez mais havia mais humanos para Oxalá fazer.

Oxalá não queria perder tempo

Recolhendo os presentes que todos lhe ofereciam.

Exu tinha aprendido tudo e agora podia ajudar Oxalá.

Exu coletava os ebós para Oxalá.

Exu recebia as oferendas e as entregava a Oxalá.

Exu fazia bem o seu trabalho

E Oxalá decidiu recompensá-lo.

Assim, quem viesse à casa de Oxalá

Teria que pagar também alguma coisa a Exu.

Quem estivesse voltando da casa de Oxalá

Também pagaria alguma coisa a Exu.

Exu mantinha-se sempre a postos

Guardando a casa de Oxalá.

Armado de um ogó, poderoso porrete,

Afastava os indesejáveis

E punia quem tentasse burlar sua vigilância.

Exu trabalhava demais e fez ali a sua casa,

Ali na encruzilhada.

Ganhou uma rendosa profissão, ganhou seu lugar, sua casa.

Exu ficou rico e poderoso.

Ninguém pode mais passar pela encruzilhada

Sem pagar alguma coisa a Exu.

Escolhemos este mito por dois motivos: primeiro porque apresenta a relação de Exu com a encruzilhada, o encontro de caminhos. Segundo porque demonstra o processo de ensino/aprendizagem. Ou seja, assim como Exu aprendeu os segredos de Oxalá na “fabricação” de seres humanos, através da observação e da paciência esta tornou-

se uma característica fundamental para a iniciação nos candomblés no Brasil. Assim, quando afirmamos que os cultos afro-brasileiros são de “tradição oral”, significa que ao longo dos sete anos de iniciação (comuns a todos os candomblés no país), o neófito aprenderá, através da observação e da paciência, os ensinamentos sobre o culto que professa, a partir das experiências compartilhadas e vivenciadas dentro do terreiro, obedecendo estrutura hierárquica da religião. Este processo denominamos “Educação nos Terreiros”, o ponto central de nossa encruzilhada metafórica da teoria e metodologia da pesquisa.

AS RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS

As religiões de matriz africanas, do ponto de vista histórico, têm suas origens no continente africano e chegaram ao Brasil no contexto da escravidão transatlântica. São diversos cultos e formas de organização social e cultural advindos da África subsaariana, com predominância das regiões do antigo Dahomé (Benin) e dos reinos de Oyó e Keto (Nigéria) na África ocidental, e da África meridional (antigo reino do Congo, que abrange atual Congo, Angola, Moçambique). Estes povos são divididos conforme o tronco linguístico, sendo os chamados sudaneses aqueles que falam as línguas fon (Jèjès do antigo Dahomé) e os iorubás (do antigo Keto e Oyó). Já os povos bantos são aqueles que falam línguas deste tronco linguístico³.

Nesta perspectiva, conforme a historiadora Irineia Franco dos Santos (2012) os povos africanos escravizados foram classificados por “nações” de acordo com o porto de embarque, fazendo com que as diferenças de etnia e língua fossem, muitas vezes, misturadas ou tornadas erradas, sem se poder ter com certeza o conhecimento da totalidade de culturas diferenciadas que aqui chegaram:

estabeleceram-se duas grandes divisões étnicas dos povos escravizados: (a) *os sudaneses*: da África Ocidental (Nigéria, Benin e Togo), os *iorubás ou nagôs* (subdivididos em queto, ijexá, egbá, etc), jejes (ewe e fon) e os fanti-achantis.

3 A Historiadora Marina de Mello e Souza (2008) explica que na região Niger-Congo, África subsaariana – sendo a partir dos Morros Camarões, há uma unidade maior chamada dos “Povos Bantos”. Enquanto na África Ocidental (entorno do rio Níger), há uma maior diversidade de subgrupos linguísticos, oriundo de um grupo chamado Kwa. Só de bantos existem cerca de 300 a 600 línguas. Não são dialetos porque dialetos são variações. São línguas porque possuem estruturas gramaticais, não apenas o vocabulário, mas um sistema fechado, completo.

Também entre eles algumas nações islamizadas: os haussás, tapas, peuls, fulas e mandingas. Predominaram nas regiões de Bahia e Pernambuco de meados do século XVII até metade do século XIX; e, (b) *os bantos*: das regiões dos atuais países de Congo, Angola e Moçambique, vieram os angolas, caçanjes, bengalas, entre outros. Foi o grupo mais numeroso e com maior influência na cultura brasileira, predominando por quase todo o território nacional, principalmente, Minas Gerais, Rio de Janeiro e Goiás; vieram de fins do século XVI até o século XIX. (SANTOS, 2012, p, 21)

Segundo Juana Elbein dos Santos,

Enquanto os africanos de origem Bantu, do Congo e de Angola, trazidos para o Brasil durante o duro período da conquista e do desbravamento da colônia, foram distribuídos pelas plantações, espalhados em pequenos grupos por um imenso território, principalmente no centro litorâneo, nos estados do Rio de Janeiro, São Paulo, Espírito Santo, Minas Gerais, numa época em que as comunicações eram difíceis, com centros urbanos começando a nascer a duras penas, os de origem sudanesa, os Jèjè do Dahomé e os Nàgó, chegados durante o último período da escravidão, foram concentrados nas zonas urbanas em pleno apogeu, nas regiões suburbanas ricas e desenvolvidas dos estados do Norte e do Nordeste, Bahia, Pernambuco, particularmente nas capitais desses estados, Salvador e Recife. (SANTOS, 1986, p, 31).

Para esta antropóloga, “o comercio intenso entre Bahia e a Costa manteve os Nàgó do Brasil em contato permanente com suas terras de origem” (Idem), que para Stela Caputo é “muito importante porque contextualiza o fato de a maioria dos terreiros de candomblé⁴ no Brasil ser de tradição nagô, e o porquê de justamente este candomblé ter-se perpetuado mais entre nós” (CAPUTO, 2012, p, 41). Já para o antropólogo Raul Lody, o modelo de candomblé, visto apenas pela ótica nagô, sem observar as contribuições dos candomblés Bantus (chamados de Nação Angola e Congo) é uma perspectiva etnocêntrica, caminho trilhado por muitos pesquisadores e ressalta que “as nações de candomblé também trocam entre si influências recíprocas, observando-se ainda aproximações, adesões ou certos afastamentos em relação ao inevitável

4 O termo candomblé é uma denominação genérica, originária do termo bantu kandombile, que significa culto e oração (LODY, 1987, p 08) e que tornou-se sinônimo dos cultos de matriz africanas no Brasil. Para Berkenbrock (1998) a palavra candomblé provém de candom, uma espécie de tambor e a terminação blé não é conhecida entre as línguas sudanesas, podendo ser uma corruptela da língua no Brasil.

catolicismo popular brasileiro, já diluídos nos princípios funcionais do candomblé” (LODY, 1987, p, 16).

Volney Berkenbrock (1998), alerta que a África é o campo de origem destas religiões enquanto o Brasil é o campo de desenvolvimento das religiões afro-brasileiras. De acordo com ele, as religiões africanas são a base na qual se desenvolveram essas religiões no Brasil. Tal desenvolvimento é influenciado por diversos fatores, segundo este autor: de outras religiões (cristianismo, cultos indígenas e do espiritismo), como o contexto histórico (escravidão, proibição das práticas rituais, racismo e demais opressões). Conforme Prandi (2003), as religiões afro-brasileiras se fizeram sincréticas desde sua formação, estabelecendo paralelismos entre as divindades negro-africanas e os santos católicos, adotando o calendário do catolicismo em todo o território nacional, como forma de resistência negra no contexto da escravidão.

No mesmo sentido, de religiões sincréticas desde sua formação, Irineia Santos (2012, p, 22), explica que a população brasileira no período colonial até a República era, pois, descendente da mistura de africanos, indígenas e brancos pobres. Em sua maioria tornou-se étnica e culturalmente “negra”. Deu-se entre estes uma confluência para buscar uma “reinvenção” das crenças e práticas culturais diversas, trazidas como herança da África e aqui adaptadas à situação de cativo. A predominância em determinados períodos, de dada cultura, deu-se pela maior presença numérica de indivíduos dessa cultura, como no caso da cultura sudanesa na Bahia e a conseqüente importância do candomblé iorubá ou “jeje-nagô” nessa região. Desta forma, a historiadora cita o antropólogo Vagner Gonçalves da Silva⁵, que apresentou um modelo geral sobre a influência étnica relacionadas às denominações regionais das religiões afro-brasileiras na atualidade, que servem como para visualizar a configuração espacial dessas religiões:

Das “influências e denominações regionais das Religiões Afro-Brasileiras” têm-se: (1) Religiões Indígenas, (2) Catolicismo popular, (3) Espiritismo popular europeu, (4) Kardecismo (século XIX). Estes, de modo geral, foram influenciados por práticas sudanesas e bantu. As Sudanesas teriam influenciado mais: (a) **Candomblé Keto**(BA, RJ, SP); (b) Xangô (PE; AL); (c) **Batuque** (RS); (d) **Candomblé jeje** (BA); (e) **Tambor-de-Mina** (MA, PA); (f) Babassuê (PA). Já as práticas bantu influenciaram: (a) **Candomblé angola** (SP, RJ), (b) **Candomblé**

5 Vagner Gonçalves da Silva. Candomblé e Umbanda: Caminhos da devoção brasileira, p. 98.

de caboclo (BA), (c) Cabula (ES), (d) Macumba (RJ, SP), (e) Umbanda (RJ, SP e todo o Brasil); (f) Pajelança (AM, PA, MA); (g) Catimbó-Jurema (PE, PB), (h) Xambá (AL, PB, PE); (i) Toré (SE), (j) Terecô (MA) (SILVA, 2005. Apud. SANTOS, p, 22. Grifos nossos).

Portanto, para uma melhor compreensão, adotamos o termo “candomblé” para referirmo-nos aos cultos de nação Keto, Jeje, Angola e ao Batuque do RS (grifados na citação acima) e o termo “religiões afro-brasileiras” em referência aos cultos de matriz africanas de modo geral. Esta escolha está vinculada ao fato de o nosso objeto de estudo – a Educação no Terreiros – está centrada somente nestes cultos, na cidade do Rio Grande/RS.

OS TERREIROS

Raul Lody (1987, p, 17) define o candomblé como um espaço físico que, abastecido do espaço ideológico e das vertentes da tradicionalidade ou da emergência, está mais próximo das camadas historicamente mais resistentes e conscientes, ligado a um ideal estético africano de elementos materiais e informações socioculturais que buscam reatar laços centenários com a África, ainda que nostalgicamente. Neste sentido, segundo o autor, o terreiro, o templo de candomblé, é o espaço físico onde ocorre o desenvolvimento da elaborada religião que, independente da nação, apresentam estruturas comuns.

Para Muniz Sodré (1988), um terreiro é uma associação litúrgica organizada (*Egbé*) que podem ser chamados de *Candomblé*, *Xangô*, *Pajelança*, *Jurema*, *Catimbó*, *Tambor de Mina*, *Umbanda* ou qualquer outra denominação assumida por aqueles que realizam os cultos negros no Brasil. Explica, ainda, que em qualquer um dos cultos, até hoje, permanece como referência o conjunto organizado pelas representações e rituais nagô. Segundo o autor, a organização dos terreiros na atualidade é influenciada pela estrutura do mais antigo terreiro em atividade, fundado no século XIX, a *Casa Branca do Engenho Velho* – o *Ilê Asé Iyá Nassô Oká* – ao qual esse foi o responsável por estruturar o culto no Brasil, de forma geral, pois, naquele espaço é que o culto aos orixás, que em África eram cultuados separadamente em templos ou cidades, no contexto da escravidão passam a ser cultuados no mesmo espaço físico, o terreiro, de forma condensada, uma síntese dos cultos africanos.

Segundo Bastide (2001, p, 77), o terreiro pode imitar a África, mas não passaria de caricatura se não participasse do mundo sobrenatural. Para o sociólogo, o candomblé é uma África em miniatura em que “quando o terreiro é muito pequeno, todas as divindades urbanas podem encontrar-se num *peji* único, mas outras ficam de fora. De qualquer modo, o lugar do culto na Bahia aparece sempre como um verdadeiro microcosmo da terra ancestral (BASTIDE, 2001, p, 76). Para Juana dos Santos, “o terreiro concentra, num espaço geográfico limitado, os principais locais e as regiões onde se originaram e onde se praticam os cultos da religião tradicional africana” (SANTOS, 1987, p, 34), mas alerta que os termos “*Terreiro*” e “*Egbé*” estão relacionados ao espaço de culto, entretanto assumem perspectivas distintas. Neste sentido, o termo “terreiro” transformou-se em sinônimo da associação e do lugar onde se pratica a religião tradicional africana e:

esses “terreiros” constituem verdadeiras comunidades que apresentam características especiais. Uma parte dos membros do “terreiro” habita o local ou nos arredores do mesmo [...]. Outra parte de seus membros mora mais ou menos distantes daí, mas vem com certa regularidade e passa períodos mais ou menos prolongados no terreiro [...]. O vínculo que se estabelece entre os membros da comunidade não está em função de que eles habitem num espaço preciso: os limites da sociedade “*egbé*” não coincidem com os limites físicos do “terreiro”. O “terreiro” ultrapassa os limites materiais (por assim dizer polo de irradiação) para se projetar e permear a sociedade global. Os membros do “*egbé*” circulam, deslocam-se, trabalham, têm vínculos com a sociedade global, mas constituem uma comunidade “flutuante”, que concentra e expressa sua estrutura nos “terreiros” (SANTOS, 1986, p, 32-33).

O terreiro é compreendido pela autora (e por nós) como um espaço físico que congrega os elementos materiais necessários para a realização dos cultos, enquanto a “*Egbé*” é a comunidade que o habita, unida pelo conjunto simbólico e identitário do terreiro, que se projeta para além dos “muros do terreiro”, que pode ser percebida e transitar na e junto à sociedade civil – o “espaço ideológico” tal como apontou Raul Lody, anteriormente. Muniz Sodré defende que por meio dessas organizações – *Egbé* – o patrimônio cultural negro-africano são preservados, sendo patrimônio no sentido de “lugar próprio” pois a palavra patrimônio “tem em sua etimologia o significado de herança: é um bem ou conjunto de bens que se recebe do pai (*pater, patri*). Mas também uma metáfora

para o legado de uma memória coletiva, de algo culturalmente comum a um grupo” (SODRÉ, 1988, p, 50).

Nesta perspectiva patrimonial, os terreiros são importantes locais de preservação da memória ancestral africana e afro-brasileira, pois, a história destas religiões são parte das experiências dos africanos fora da África, que no contexto da escravidão transatlântica, trouxeram suas relações com a vida, a morte, as pessoas, a natureza, a palavra, a família, o sexo, a ancestralidade, Deus, Deuses, as energias, a arte, a comida, o tempo, a educação, mais do que isso, traziam suas formas de ver, pensar, sentir, falar e agir no mundo (CAPUTO, 2012, p, 40).

A ENCRUZILHADA: HISTÓRIA, MEMÓRIA E LUGARES DE MEMÓRIAS

Diversos pesquisadores interpretaram Exu com a “mente colonizada” de seu próprio tempo e contexto (pensamento ocidental, judaico-cristão, hétero-normativo, branco, etc). Roger Bastide na década de 1950 já alertava que “Exu é, na verdade, o intermediário necessário entre o homem e o sobrenatural, o intérprete que conhece ao mesmo tempo a língua dos mortais e a dos orixás. É, pois, ele o encarregado de levar aos deuses da África o chamado de seus filhos do Brasil” (1956; 2001, p, 34). Neste sentido, precisamos compreender o universo do candomblé de forma profunda, um mergulho na mitologia das divindades e no complexo simbólico. No caso de Exu, é importante saber que a tradução da palavra Èṣù (Exu) é “esfera”, na língua iorubá. Isso significa que Exu é dinâmico, pois polariza diversas forças que estão em constante movimento. Exu concentra em si forças opostas, duais. Não é o bem, nem o mal, mas carrega consigo forças positivas e negativas, representa a fertilidade e, portanto, pode ser também compreendido como a continuidade:

Exu se identifica completamente com seu papel de filho. Como tal representa o passado, o presente e o futuro sem nenhuma contradição. Ele é o processo da vida de cada ser. É o ancião, o adulto, o adolescente e a criança. É o primeiro nascido e o último a nascer. Representando o crescimento, simboliza também mudança; é o elemento dinâmico e dialético do sistema. Sendo o elemento procriado, condensa em seu eu mítico a natureza de cada objeto e de cada ser. Resume as morfologias do ancestrais masculinos e femininos, pertencendo indistintamente a um e outro grupo. (SANTOS, 1986, p, 165).

Nesta perspectiva, Exu é a transformação e sendo a representação do presente, passado e futuro, também é a memória ancestral, já que um outro *itan* (mito) diz que essa divindade se partiu em 201 pedaços espalhados pelo *ayè* (mundo material) que se transformaram em altares de Exu que garantiriam o povoamento e a continuidade de seus descendentes (a humanidade), conforme Santos (1986, p, 138). Esses altares, de pedra vermelha de laterita, são locais de adoração, mas também de evocação desta divindade. Evocar, trazer à lembrança Exu em seu *igbá* (altar) – uma memória evocada em um “lugar”. Um “lugar de memória”!

Nos terreiros, “o lugar consagrado a Exu é, geralmente, ao ar livre ou no interior de uma pequena choupana isolada ou, ainda, atrás da porta” (VERGER, 2018, p, 85). Como dissemos, esse orixá é o responsável por fazer a ligação, a comunicação entre os “dois mundos”, material e invisível, e isso ocorre por meio de uma cerimônia específica, o *ipàdé* (padê), que significa literalmente encontro, reunir (SANTOS, 1986, p, 184). Esta cerimônia antecede quase todos as demais cerimônias ou atos litúrgicos e, principalmente, antes do *şiré* (xirê), que é a celebração pública dos candomblés. O padê é o ato de evocar a memória de Exu, dos ancestrais (espíritos de mortos ligados ao terreiro e ao culto como um todo) e convocar os orixás que participarão dos rituais a seguir. Padê é encontro e os elementos que o constituem – o alimento, a água e demais oferendas – são depositados na rua, em frente à entrada principal do terreiro ou na encruzilhada, “morada de Exu”. Mais uma vez, os caminhos de Exu nos remetem para a encruzilhada. Agora, para a encruzilhada da História e da memória e dos “lugares de memória”.

HISTÓRIA E MEMÓRIA

A História é o estudo das ações humanas no tempo, as formas como homens e mulheres se integram aos diferentes grupos sociais e como estes tecem as relações entre passado e presente (LE GOFF, 1990, p. 23). Não obstante, a história não pode ser resumida apenas ao estudo do passado, mas pela compreensão do “passado pelo presente” e do “presente pelo passado (IDEM). Desta forma, através das religiões de matriz africana é possível estabelecermos a relação do presente contexto destes cultos com o passado dos africanos que constituíram o que se chama de diáspora africana, ou seja, negros e negras que sequestrados de

suas terras, trouxeram “consigo suas tradições, mantendo-as e recriando-as no mundo, inclusive no Brasil” (CAPUTO, 2012, p,40). Para tanto, é necessário compreendermos a relação entre História e memória, considerando que no século XIX, quando a história reivindicou seu status de ciência, historiadores romperam com esta relação:

No momento em que a história almeja uma cientificidade e singularidade, acentua-se a diferenciação entre história e memória. A primeira seria fruto de um trabalho metódico, conceitual, investigativo, reflexivo, pautada em métodos ditos científicos; já a memória seria uma atividade espontânea, pré-reflexiva, contínua, quase natural e inerente aos indivíduos. Se a memória carregaria indelevelmente a afetividade dos sujeitos, a história traria consigo a imparcialidade, a objetividade dos fatos; uma se aproximaria do passado para revivê-lo, ao passo que a outra se distanciaria para analisá-lo. Em nome da Ciência, ergueu-se um muro para separar história e memória (FREIRE, 2016, p, 133).

O distanciamento entre história e memória continuou sendo alvo de discussão entre historiadores ao longo do século XX. Entretanto, ainda que os percussores da “*Escola dos Annales*” tenham avançado em relação à definição do “ofício do historiador” e da ampliação do conceito de fontes e documentos históricos, bem como, da conscientização acerca da subjetividade no discurso historiográfico, história e memória vistos como opostos. A discussão passa a apresentar algumas mudanças significativas a partir das contribuições de Jacques Le Goff e Pierre Nora, contudo, ainda assim, estes historiadores consideram-nas como distintas: “memória, história: longe de sinônimos, tomamos consciência de que tudo as opõe” (NORA 1993, p. 10).

Sendo a História o “reino do inexato” e “essencialmente equívoca”, por isso não está pronta e não é absoluta (LE GOFF, 1990, p.16), os conceitos de história e memória continuaram sendo discutidos entre historiadores franceses e, partir da “terceira geração” da “*Escola dos Annales*” – com a chamada Nova História – novas abordagens, novos objetos e novos “problemas”, foram inseridos na historiografia, conservando muitas características dos fundadores da revista, mas também apresentando algumas rupturas, introduzindo novos aspectos da vida social, principalmente, novos sujeitos históricos: mulheres, camponeses, operários, etc. Nestas rupturas podemos encontrar aquilo que, por muito tempo, foi silenciado pela historiografia.

Com a História Cultural, a memória receberá um “lugar de destaque”, pois, “é com a história cultural que a pretensão da história de anexar a memória à esfera da cultura atinge o seu auge. Da memória como matriz da história passamos à memória como objeto da história” (RICOEUR, 2003, p. 4). Ou seja, embora haja uma aproximação, a História Cultural também compreende história e memória como conceitos distintos. A memória é entendida como função psíquica, inerente a todos os seres humanos, que serve para adquirir, formar, conservar e evocar informações adquiridas ao longo do tempo, tornando-se em acervo individual que auxilia na construção do senso histórico (consciência histórica?) e formação de identidades coletivas: “somos aquilo que recordamos e, também, somos o que resolvemos esquecer” (IZQUIERDO, 2011, p. 11).

Conforme Izquierdo (2011, p. 20), “o conceito de memória envolve abstrações”, ou melhor, “o cérebro converte a realidade em códigos e a evoca também através de códigos”. Neste sentido de abstrações, o ato de lembrar significa eternizar momentos vivenciados em oposição a noção de esquecimento, que se perde no tempo. Para Le Goff, a memória é o fio condutor que liga o presente e o passado, a memória se explica como “propriedade de conservar certas informações”, permitindo ao ser humano “atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas” (LE GOFF, 1990, p. 366).

A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, suscetível de longas latências e de repentinas revitalizações (NORA, 1984. Apud BARROS, 2011, p. 320).

José D’Assunção Barros, no artigo “*Memória e História: uma discussão conceitual*” (2011, p. 320-321), alerta que a memória não é uma limitação para a historiografia, pois, como aponta Nora na citação acima, a memória é a dialética entre a lembrança e o esquecimento, o que enriquece o campo historiográfico nas discussões e usos da memória – individual e coletiva. Nesta perspectiva, Barros relembra que bem antes da Nova História Cultural, Maurice Halbwachs sugeriu aos pesquisadores das Ciências Humanas e Sociais a superação da visão limitada acerca da memória, propondo o conceito de “memória coletiva”, ao qual:

Sua ideia era a de que as lembranças poderiam ser organizadas de duas maneiras: agrupadas em torno do ponto de vista de uma só pessoa, ou se distribuindo no interior de uma determinada sociedade. Os indivíduos, desse modo, poderiam participar destes dois tipos de memória, e no caso da memória coletiva seriam capazes de se comportar como membros de um grupo de modo a evocar lembranças interpessoais (BARROS, 2011, p, 321).

Nesta direção, Halbwachs sugere que a memória não é resultado de trabalho ou faculdade mental individual, mas fruto de um trabalho coletivo. Para o sociólogo, nossas lembranças “permanecem coletivas, e elas nos são lembranças pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos nos quais só nós tivemos envolvidos, e com objetos que só nós vimos” (HALBWACHS, 2004, p, 30). Isso é fundamental para pensarmos na relação entre história e memória, pois,

A contribuição ímpar do sociólogo francês, em um de seus níveis, estava em perceber que – longe de ser processo que apenas se dá no cérebro humano a partir da atualização de vestígios que foram guardados neurologicamente pelos indivíduos, havia uma dimensão social tanto na Memória Individual como na memória coletiva. Isto porque mesmo o indivíduo que se empenha em reconstituir e reorganizar suas lembranças irá inevitavelmente recorrer às lembranças de outros, e não apenas olhar para dentro de si mesmo em conexão com um processo meramente fisiológico de reviver mentalmente fatos já vivenciados. Isso sem considerar o que é ainda mais importante: a memória individual requer como instrumental palavras e ideias, e ambas são produzidas no ambiente social. Dito de outra forma, se no caso da Memória Individual são os indivíduos que, em última instância, realizam o ato de lembrar, seriam os grupos sociais que determinariam o que será lembrado, e como será lembrado. Halbwachs também chamava atenção para um aspecto que nos interessará particularmente: a Memória (e tanto a individual como a coletiva) está sempre limitada no espaço e no tempo (BARROS, 2011, p, 322).

Considerando memória – individual e coletiva – na perspectiva de Halbwachs, conforme o exposto, entendemos que história e memória, apesar de estreita relação, não são sinônimo, pois, um dos objetivos da história é “denunciar e investigar os elementos que foram sublimados ou mesmo ignorados pela memória” (MOTTA, 2012, p, 25). Para Le Goff (1990, p, 49), “assim como o passado não é a história, mas o seu objeto, a memória também não é a história, mas um dos seus objetos e nível elementar na elaboração histórica”. Para Nora, história e memória não são sinônimos porque “a memória é um fenômeno sempre atual, um

elo vivido no eterno presente; a história uma representação do passado” (NORA, 1993, p. 9).

Para Jöel Candau, história e memória, mesmo que representações do passado, diferem absolutamente, pois, “a primeira tem como objetivo a exatidão das representações, enquanto a segunda pretende senão a verossimilhança” (CANDAU, 2012, p. 131). E a relação entre história e memória está no fato de que a história toma traços da memória, por “empréstimo”:

A história, portanto, pode ser parcial e responder aos objetivos identitários. Na prática, em suas motivações, seus objetivos e, por vezes, seus métodos, ela toma por empréstimo alguns traços da memória mesmo que trabalhe constantemente para dela se proteger. A história é, por essa razão, a filha da memória (CANDAU, 2012, p. 133).

No entanto, Nora, a partir do conceito “história-memória” – “memória tomada como história” – destaca que “tudo que se chama memória, na verdade já seria história” (NORA, 1993, p. 14). Esta memória deve ser pensada, segundo o autor, a partir dos “lugares de memória”, com vistas a construir novas identidades. Sobre esse tema, falaremos mais adiante. O que importa, até aqui, é que entre os autores citados, história e memória se relacionam, seja por aproximações, distanciamentos, antagonismos ou de forma complementar. Neste sentido, a memória é inerente aos seres humanos como função psíquica e como produto da interação social e produzem informações, seja através das “lembranças” ou dos “esquecimentos”, por meio de seleção destas memórias, de forma intencional ou não, que não devem ser desprezadas, pois, tanto o ato de lembrar quanto o de esquecer são direitos, outras vezes deveres e muitas outras necessidades. Lembrar algo pode trazer boas sensações, da mesma forma que esquecer traz alívio, acalma e pode ser o “êxito de uma censura indispensável à estabilidade e à coerência da representação que um indivíduo ou membros de um grupo fazem de si próprios” (CANDAU, 2012, p. 127). Portanto, lembrar e esquecer são faces de uma moeda, as memórias construídas nessa dialética são fontes históricas sujeitas à análise crítica e fenômenos históricos denominados história social da recordação (MOTTA, 2012, p. 26).

LUGAR DE MEMÓRIA

O estudo dos lugares encontra-se, assim, na encruzilhada de dois movimentos que lhe dão, hoje na França, seu lugar e seu sentido: de um lado um movimento puramente historiográfico, um momento de um retorno reflexivo da história sobre si mesma, de outro lado, um movimento propriamente histórico, o fim de uma tradição de memória. O tempo dos lugares, é esse momento preciso onde desaparece um imenso capital que nós vivíamos na intimidade de uma memória, para só viver sob o olhar de uma história reconstituída. Aprofundamento decisivo do trabalho da história, por um lado, emergência de uma herança consolidada por outro. Dinâmica interna do princípio crítico, esgotamento de nosso quadro histórico político e mental, suficientemente poderoso ainda para não nos deixar indiferentes, bem pouco consistente para só se impor por um retorno sobre seus mais evidentes símbolos. Os dois movimentos se combinam para nos remeter de uma só vez aos instrumentos de base do trabalho histórico e aos objetos mais simbólicos de nossa memória” (NORA, 1993, p, 12).

Pierre Nora, em seu texto *“Entre memória e história: a problemática dos lugares”*, está em um momento específico para a França e para a historiografia (escreveu no início dos 1980), ao qual apontava para a emergência de um revisão da prática historiográfica com vistas a solucionar os problemas enfrentados pela ciência histórica, sobretudo aqueles relacionados à aceleração da história e do esfacelamento da memória. Neste sentido, o historiador propôs, através do mencionado artigo, um novo problema historiográfico estabelecendo definições diferenciadas entre história e memória, a partir da delimitação do conceito de “lugares de memória”. De fato, uma encruzilhada epistemológica.

Para Pierre Nora, o esfacelamento da memória é uma consequência das transformações da sociedade industrial que teriam diluído ou destruído suportes *mnemônicos*, na qual a história tornou-se um dos agentes (ou mecanismo) de recuperação da memória social através de fontes e métodos de análises, como uma forma de reconstituição das sociedades com sua memória, através do conhecimento histórico, “deslocando o trinômio passado-presente-futuro. Novos atores emergiram, velhas memórias perderam força, a aceleração social dilapidou memórias orais e novas formas de construção de vínculos sociais tornaram-se necessárias” (SANTIAGO JÚNIOR, 2015, 251).

Para Nora, a história do século XIX era uma história-memória baseada na comunidade nacional. Esta foi a primeira matriz de lugares de memória com

a criação de museus, arquivos, cemitérios, coleções, festas, aniversários, tratados, monumentos, santuários. Estes lugares e práticas passaram a ocupar os rituais das sociedades industriais, as quais não possuíam rituais mnemônicos espontâneos. Eles produziram um novo tipo de memória, qual seja a memória-arquivo, segundo o princípio de que determinados lugares permitem que o passado seja reencontrado como história reconstituída via rastro e pesquisa. (SANTIAGO JÚNIOR, 2015, p, 251-252).

Nesta perspectiva, o historiador francês considerava que a “memória-arquivo” transformou as sociedades industriais em “produtora de vestígios que permitiam operações temporais que não eram memórias espontâneas, mas sim próteses, memórias artificiais” (IDEM, p, 252). Com isso, a relação da sociedade com o passado foi distanciada e fragmentada, e o passado tornou-se um “outro”, disposto apenas nos “lugares de memória”. Mas “os lugares de memória são, antes de tudo, restos. A forma extrema onde subsiste uma consciência comemorativa numa história que a chama, porque ela ignora” (NORA, 1993, p, 12-13). Ou seja, todos os arquivos, celebrações, museus, monumentos são lugares de memória que permitem operações *mnemônicas*, mas é necessário ter uma “vontade de memória”. Portanto, para a perspectiva historiográfica, o autor inovou no sentido de “fazer Clio tutelar a própria mãe, Mnemósine, fazendo desta um tópico da historiografia ao conceber a história do lugar de memória como uma história da história” (SANTIAGO JÚNIOR, 2015, p, 255).

Nesta direção, Halbwachs (2004) aponta para o papel fundamental que os lugares exercem na construção da memória coletiva, que foi retomado por Pierre Nora, segundo José D’Assunção Barros:

Será oportuno lembrar que, ao lado deste grande movimento de reflexão e preservação dos “lugares de memória”, a nova aproximação do fenômeno da memória coletiva liderada por Pierre Nora permitiu um novo delineamento conceitual. De acordo com uma passagem de Pierre Nora retomada por Jacques Le Goff em seu verbete sobre a “Memória”, a memória coletiva seria doravante concebida como “o que fica do passado no vivido dos grupos ou o que os grupos fazem do passado” (LE GOFF, 1990: 472). Com este novo delineamento de um conceito – atento não apenas ao que se preserva da experiência humana, mas também ao que os grupos sociais fazem desta experiência humana preservada – Pierre Nora irá retomar as antigas oposições entre memória e história que já haviam sido objeto de reflexão de Maurice Halbwachs (BARROS, 2011, p, 329).

Neste contexto, Nora apresenta seu conceito acerca de lugares de memória como locais, vestígios, rastros, da experiência humana onde a memória coletiva pode ser acionada, como dissemos, através de operações *mnemônicas*. Para o historiador francês, os lugares de memórias, “são agentes evocadores das reminiscências do passado, perceptíveis em três níveis: material, simbólico e funcional” (NORA, 1993, p. 21). Sobre esses níveis, Barros (2011, p, 330) afirma: “Onde existe o humano, pode-se dizer que a memória estabelece-se, gerando os seus lugares.” Ou seja, lugares de memória podem ser:

Símbolos, Monumentos, a Pedagogia com suas enciclopédias e dicionários, as Heranças como os santuários régios e as relíquias monásticas, as Paisagens, o Patrimônio, o Território e mesmo a própria Língua, que realiza memória em si mesma ao trazer consigo traços de grupos específicos e da humanidade como um todo ... eis aqui um vasto universo de “lugares de memória” que inclui a própria historiografia, seja esta científica ou cronística (BARROS, 2011, p, 329-330).

Assim, há diversas possibilidades de se pensar este conceito e, seguindo as categorias apontadas por Pierre Nora, Barros destaca que as celebrações (datas comemorativas) são lugares de memória porque atualizam a importância de determinado evento para a formação e preservação das identidades coletivas (BARROS, 2011, p, 331). De igual maneira, o historiador brasileiro afirma que a “descomemoração”, que ocorre por diversas formas, também é um lugar de memória, que tem por objetivo silenciar, macular ou destruir identidades, numa “guerra de memórias” – “contramemória” – de um grupo sobre outro (IDEM).

Os níveis de lugares de memórias (material, simbólico e funcional), são muitos e torna-se difícil elencá-los, mas é importante destacar que o conceito “lugar de memória”, proposto por Pierre Nora é uma “ferramenta heurística” de análise historiográfica:

O lugar de memória supõe, para início de jogo, a justaposição de duas ordens de realidades: uma realidade tangível e apreensível, às vezes material, às vezes menos, inscrita no espaço, na linguagem, na tradição, e uma realidade puramente simbólica, portadora de uma história. A noção é feita para englobar ao mesmo tempo os objetos físicos e os simbólicos sobre a base de que possuam “qualquer coisa” em comum. Esta qualquer coisa é que o faz ser o caso. É espontânea e faz mais ou menos sentido para todos. Ao historiador cabe analisar esta “qualquer coisa”, desmontar-lhe o mecanismo, estabelecer-lhe os estratos, distinguir-lhe

as sedimentações e as correntes, isolar-lhe o núcleo duro, denunciar as falsas semelhanças (...). A identificação não é indiferente a conter a exumação, mas não é o principal trabalho do historiador. O que importa para ele não é a identificação do lugar, mas o desdobramento de que este lugar é a memória. Considerar um monumento como um lugar de memória não é simplesmente fazer a sua história. Lugar de memória, portanto: toda unidade significativa, de ordem material ou ideal, que a vontade dos homens ou o trabalho do tempo converteu em elemento simbólico do patrimônio memorial de uma comunidade qualquer (NORA, 1992. Apud, SANTIAGO JÚNIOR, p, 268)

Esta citação, segundo o historiador Francisco Santiago Jr; é uma redefinição conceitual que Pierre Nora apresentou em 1992, onde “se perguntava se a noção não teria sido usada de forma abusiva e se seu projeto original, que consistia em fazer um diagnóstico histórico da memória francesa e um projeto historiográfico de investigação dos seus processos” (SANTIAGO JÚNIOR, p, 268). Essa seria uma reposta àqueles que passaram a usar deliberadamente o conceito de lugar de memória e, principalmente, aos historiadores que colocavam em xeque a proposta de Nora, em especial Paul Ricoer.

ENCRUZILHADA TEÓRICA E METODOLÓGICA

Retomando nosso diálogo com orixá Exu, no início deste artigo apresentamos o mito que revela sua importância para os cultos afro-brasileiros, onde sua interpretação remete ao “aprendizado iniciático nos cultos aos orixás deve ser lento e baseado na observação” (PRANDI, 2001, p, 529). Agora, encaminhando-nos para o desfecho de nossas reflexões, cabe ressaltar outro breve mito de Exu que versa bem com a metáfora da encruzilhada.

Dois camponeses amigos puseram-se bem cedo a trabalhar em suas roças, mas ambos esqueceram de louvar Exu.

Exu, que sempre lhes havia proporcionado chuva e boas colheitas!

Exu ficou furioso.

Usando um gorro (boné) pontudo, de um lado branco e de outro vermelho, Exu caminhou na divisa das roças.

Tendo um à sua direita e outro à sua esquerda, passou entre os dois amigos e os cumprimentou enfaticamente.

Os amigos entreolharam-se desconfiados.

Quem é o estrangeiro de barrete branco, perguntou um.

Quem é o estrangeiro de barrete vermelho, questionou o outro.

A partir daí, ambos começaram uma discussão acerca da cor do gorro de Exu. Discutiram e terminaram brigando a golpes de enxada. Mataram-se mutuamente! Exu estava vingado. (PRANDI, 2001, p, 49).

Este mito, muito recorrente nos terreiros e na bibliografia dos candomblés no Brasil, além de apresentar o caráter vingativo e possessivo de Exu, mostra também que esta divindade utiliza de outra lógica para mostrar as limitações humanas. Nos terreiros costuma-se dizer que Exu provoca o caos porque é nele que o ser humano revela-se por inteiro. Ou seja, seguindo esta sabedoria de terreiro, e buscando compreender o mito com olhos despidos de preconceitos, o mito está falando da banalização da vida, ao qual os personagens envolvidos defendiam, à sua maneira, a sua interpretação sobre o episódio, mas a morte foi consequência do caráter dos envolvidos que, armados com suas ferramentas de trabalho, acabaram com as próprias vidas. Em última análise, podemos dizer que o mito também está falando de subjetividade, ao qual cada um defende à sua verdade sobre o fato.

E a encruzilhada também apresenta diversas possibilidades de interpretação, pois ela é encontro, pontos-de-vista, aproximações e distanciamentos. Nesta perspectiva, a encruzilhada que nos encontramos é o encontro entre a teoria e a metodologia, ao qual os terreiros de matriz africanas e afro-brasileiras, nesta pesquisa, são compreendidos como “lugares de memória” e de preservação da cultura africana na diáspora. Sendo assim, entendemos a noção de cultura na acepção antropológica, reiterando não se tratar aqui do ‘meramente simbólico’, mas do essencialmente simbólico, aquela teia de significações que abarca linguagem, pensamento e mundo, sujeito e objeto (CAVALCANTI, 2002, p, 38). Desta forma, nossa pesquisa fundamenta-se por uma abordagem etnográfica, a partir de pressupostos históricos e antropológicos, pois, a relação teórico-metodológica entre História e Antropologia emergem de uma longa tradição de debates desde o fim do século XIX, onde, cada uma das ciências procurou aprender com a outra os enfoques necessários para o entendimento mais amplo e aprofundado das temáticas culturais. Neste prisma, a interdisciplinaridade deve servir de apoio às pesquisas históricas. Através do contato com a observação sistemática ou na oralidade, podemos perceber como os sujeitos interpretam suas práticas, vivem seu cotidiano, transmitem seus conhecimentos, no caminho do

geral para o particular e do particular para o geral, numa dialética entre a teoria e a empiria, num esforço de criar explicações interpretativas, buscando contribuir para o entendimento e transformação das realidades sociais (SANTOS, 2012, p. 44).

Segundo Le Goff, “a memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje” (LE GOFF, 1990, p. 410). Para Castells (1999, p. 22), “entende-se por identidade a fonte de significado e experiência de um povo”. Sendo assim, a identidade depende da memória para constituir-se, pois, com os “laços, geralmente culturais ou de afinidades” (IZQUIERDO, 2011, p. 13), baseados em memórias, formam-se grupos e constrói-se identidades. Nesta direção, as memórias individuais e coletivas dos praticantes das religiões de matriz africanas e afro-brasileiras podem ser compreendidas como identidades. Uma identificação simbólica com uma determinada cultura – a cultura afro-brasileira – que congrega um conjunto de bens culturais – tangíveis e intangíveis – produzidos ou apropriados que denominamos como Patrimônio Cultural. Concebemos as religiões afro-brasileiras como parte integrante do Patrimônio Cultural brasileiro, sendo os terreiros bens tangíveis que evidenciam “elementos da cultura material, vistos como vetores das relações sociais” (BARCELOS, 2009, p. 35) que abrigam parte do “universo cultural” afro-brasileiro traduzidos em bens intangíveis que ocorrem em determinados momentos e não se materializam através do tempo - o “Patrimônio Vivo” (GRUMBERG, 2000, p. 161): saberes, rituais, mitologia, formas de expressão, cosmovisão, arte, culinária, ritmos, danças etc – “saberes e práticas transmitidos e modificados ao longo do tempo mediante o processo de recriação coletiva” (ABREU, 2009), através da oralidade. Estes processos de ensino/aprendizagem são objetos de análise de nossa pesquisa: A Educação nos Terreiros.

Através abordagem teórica apresentada, temos aquilo que denominamos como “encruzilhada”, o ponto de encontro entre Antropologia e História, que ocorre, nessa pesquisa, em seus aspectos metodológicos. Assim, a metodologia que se apresenta como adequada, ao nosso ver, é a “observação participante”, que é o “processo no qual um investigador estabelece um relacionamento multilateral e de prazo relativamente longo com uma associação humana na sua situação

natural com o propósito de desenvolver um entendimento científico daquele grupo (MAY, 2001, p, 177). Neste sentido, trata-se de uma investigação mais densa do processo de ensino/aprendizagem nos terreiros de matriz africanas, com incursões constantes, que envolvem não apenas entrevistas semiestruturadas com os praticantes dos cultos de matriz africanas, pertencentes a três terreiros radicados na cidade do Rio Grande/RS. Uma aproximação com a etnografia, que “não consiste apenas em coletar, através de um método estritamente indutivo, uma grande quantidade de informações, mas em impregnar-se dos temas de uma sociedade, de seus ideais, de suas angústias” (LAPLANTINE, 2003, p, 121).

Para Clifford Geertz, mais do que coletar informações, transcrever entrevistas, mapear e identificar, a etnografia é um empreendimento “definido por um esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma descrição densa” (GEERTZ, 2008, p 04). Na mesma direção, Roger Chartier orienta que a Antropologia tem muito a oferecer ao historiador, através de sua abordagem etnográfica:

uma abordagem (ganhar a entrada em outra cultura a partir de um rito, texto ou ato, aparentemente incompreensível ou opaco); um programa (“tentar ver as coisas a partir do ponto de vista do nativo, entender o que ele quer dizer e buscar dimensões sociais do significado”; e um conceito de cultura como “mundo simbólico” no qual símbolos compartilhados servem ao pensamento e à ação, moldam classificação e julgamento, e fornecem avisos e acusações. Entender uma cultura, então, é acima de tudo redescobrir as significações investidas nas formas simbólicas das quais a cultura se utiliza (CHARTIER, 1992,p,7)

Portanto, em Chartier temos a consolidação da nossa encruzilhada teórica e metodológica, com todas suas observações, percursos, ritos, símbolos, significações, perigos. Cabe registrar que, além de ponto de encontro de caminhos, a encruzilhada em que nos encontramos é o marco-zero da pesquisa. Nosso ponto inicial.

CONSIDERAÇÕES

A partir do exposto, elencamos alguns conceitos para uma melhor compreensão, tanto da nossa pesquisa, como dos cultos de matriz africana. Nosso propósito não foi discutir o “processo de ensino/aprendizagem” nos terreiros porque a pesquisa encontra-se na fase

inicial e consideramos que seria precoce tecer algum comentário nesta direção, visto que são poucos referenciais teóricos na área da história sobre o tema. Sendo assim, ao longo do texto objetivamos evidenciar o papel fundamental que a memória possui para nossa pesquisa acerca da compreensão dos processos de ensino/aprendizagem nos terreiros, que denominamos como “Educação nos Terreiros”.

Nesta perspectiva, de “evocar memórias”, recorremos à origem dos cultos africanos na “diáspora brasileira”, que surgem no contexto da escravidão transatlântica com as diversas etnias africanas aqui escravizadas. Logo, discorremos sobre a formação destes cultos, que possuem um caráter sincrético, não apenas em relação à religião dominante (cristianismo católico), mas também a outras religiões e cosmovisão que, desde o período colonial até a formação da “Primeira República” fizeram parte das experiências de africanos e afro-descendentes em nosso país. Após, procuramos delimitar nossa visão acerca dessas religiões, ao qual compreendemos como religiões afro-brasileiras por terem origens africanas, mas terem se desenvolvido no Brasil, bem como, nosso entendimento do que é o candomblé.

Procurou-se, também, apresentar o conceito de “terreiro”, a partir da visão de antropólogos, sociólogos e historiadores que ao longo do século XX, aos dias atuais, buscam delimitá-lo. Nesta direção, os pesquisadores citados, de modo geral, compreendem o terreiro sob dois aspectos: físicos e ideológicos. O primeiro aspecto diz respeito às características materiais dos espaços de culto, ao qual apresentam semelhanças nas diversas vertentes das religiões afro-brasileiras. O segundo, são as características culturais e religiosas propriamente ditas, que variam de acordo com cada “nação” de candomblé, mas que acabaram assumindo aspectos estruturais do modelo nagô, seguindo a organização litúrgica da Casa Branca do Engenho Velho, na Bahía, o mais antigo terreiro em funcionamento no Brasil. Somente dois autores trabalhados neste texto, apresentaram os aspectos sociais do terreiro: Juana Elbein dos Santos (1986) e Muniz Sodré (1989). Ambos abordaram o termo “Egbé”, que é utilizado como referência ao terreiro na perspectiva comunidade, no sentido de identidade cultural dos grupos que professam estas religiões. Desta forma, Sodré concebe o terreiro como espaço de preservação da história e da memória do patrimônio cultural africano e afro-brasileiro,

o que se apresenta, para nós, como uma visão mais aprofundada sobre o espaço de culto.

Partindo desse aspecto patrimonial do terreiro, na segunda parte do texto, passamos a discorrer acerca da relação entre História, Memória e lugar de memória. Desta forma, vimos que desde a consolidação da História enquanto ciência a relação entre história e memória apresenta-se dicotômica, pois, para os percussores da ciência, a história necessitava ter um método científico, investigativo, conceitual e imparcial, enquanto a memória seria uma atividade espontânea, ao qual a primeira deveria distanciar-se do passado para analisa-lo, enquanto a segunda aproximava-se para revivê-lo, de forma irreflexiva, como apontou Freire (2016, p, 133). Mesmo com a superação da “objetividade” e a renovação das fontes, a primeira geração da “*Escola dos Annales*” avançou de forma pouco significativa nas discussões sobre História e Memória. Somente a partir da década de 1970, com a Nova História Cultural, que o tema foi abordado com maior profundidade, no entanto, também não significou maiores mudanças. Somente com as contribuições de Halbwachs, sociólogo que apresentou o conceito de memória coletiva, é que a historiografia francesa avançou nas discussões acerca da relação entre Memória e História. Memória coletiva apresenta-se como outro aspecto de conceber a memória. Ou seja, uma função social da memória.

Mesmo que Halbwachs tenha escrito na década de 1920, conforme Barros (2011), o conceito de memória coletiva teria sido “recuperado” a partir de Pierre Nora, no início da década de 1980, para elaborar o conceito de lugar de memória que, por sua vez, é uma categoria analítica desenvolvida por este historiador ao qual, em suas palavras, é “toda a unidade significativa, de ordem material ou ideal, que a vontade do homem ou o trabalho do tempo converteu em elemento simbólico do patrimônio memorial de uma comunidade” (NORA, 1993). É com este olhar heurístico que passamos analisar os terreiros como lugares de memórias dos africanos e afro-brasileiros, onde se desenvolveram, ao longo do tempo, processos de preservação, ressignificação e transmissão de saberes e práticas socioculturais destes grupos identitários.

Por fim, apresentamos nossa concepção acerca do conceito de cultura, a partir da relação ente Antropologia e a História, bem como a metodologia ao qual desenvolveremos a pesquisa. Identidade cultural, bem como patrimônio cultural também são brevemente mencionados,

pois, a memória é o fio condutor destes conceitos e por isso é fundamental para nossa análise historiográfica. Encruzilha é a palavra; nosso ponto de partida, que observando a mitologia apresentada neste texto, compreende que Exu também mostra, segundo nosso olhar sobre esses mitos, que etnógrafos, sociólogos e historiadores se cruzam no caminho da pesquisa de campo, através da observação e da interpretação dos fenômenos e das relações sociais e culturais. Portanto, a encruzilha é um lugar de memórias e Exu também ensina, quando evocamos sobre ele nossa memória coletiva. Por isso, o saudamos: Laroyè, Exu!

REFERÊNCIAS

ABREU, Regina. “**Tesouros humanos vivos**” ou quando as pessoas transformam-se em Patrimônio Cultural” – notas sobre a experiência francesa de distinção do “mestres da arte”. In: ABREU, Regina; CHAGAS, Mário. Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

AGUIAR, Edinalva Padre. DIDÁTICA DA HISTÓRIA: UMA CIÊNCIA DA APRENDIZAGEM HISTÓRICA? Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1428351472_ARQUIVO_EdinalvaPadreAguiar-TextoANPUH2015.pdf. Acesso em 20/06/2019.

BARCELOS, Artur Henrique Franco. “**De cultura material, memória, perdas e ganhos**”. In: Métis: história & cultura. v.8, n.16, jul./dez. 2009, p. 27-40.

BARROS, José D’Assunção. Memória e História: uma discussão conceitual. **Revista Tempos Históricos**, V, 15, 2011. p, 317-343. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/temposhistoricos/article/view/5710/4287> Acesso: Abril/2019.

CAPUTO, Stela Guedes. **Educação nos Terreiros: e como a escola se relaciona com cianças de candomblé**. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

CARDOSO, Oldimar. Para uma definição de Didática da História. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 28, nº 55, p. 153-170 – 2008.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. Vol II. São Paulo: Paz e Terra, 1999

CAVALCANTI, Maria Laura V. C. **Os Sentidos do Espetáculo**, Revista De Antropologia, São Paulo, USP, 2002, V. 45 nº 1.

CERRI, Luis Fernando. Didática da História: uma leitura teórica sobre a História na prática. **Revista de História Regional** 15(2): 264-278, Inverno, 2010.

_____. OS CONCEITOS DE CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E OS DESAFIOS DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA. **Revista de História Regional** 6(2): 93-112, Inverno 2001.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. 1ªed., 13ª.reimpr. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GRUMBERG, Evelina. **Educação patrimonial: utilização dos bens como recursos educacionais**. Cadernos do CEOM, Chapecó, SC, Argos, nº 12, 2000, p. 159-180. <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-01082012-095527/pt-br.php> Acesso: 30/04/2019.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2004.

IZQUIERDO, Ivan. **Memória**. Porto Alegre: Artmed, 201.

LAPLANTINE, François. **Aprender Antropologia**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas, São Paulo: UNICAMP, 1990.

MAY, T. **Pesquisa social**. Questões, métodos e processos. 2001. Porto Alegre, Artemed.

NORA, Pierre. **Entre memória e história: a problemática dos lugares**. In: Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História da PUCSP. São Paulo, 1993.

RICOEUR, Paul. **Memória, história, esquecimento**. Budapeste, 2003. Disponível: http://www.uc.pt/fluc/lif/publicacoes/textos_disponiveis_online/paul_ricoeur Acesso: 28/04/2019.

RÜSEN, JÖRN. DIDÁTICA DA HISTÓRIA: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Revista Práxis Educativa**. Ponta Grossa, PR. v. 1, n. 2, p. 07 – 16, jul.-dez. 2006.

SANTIAGO JÚNIOR, Francisco das Chagas F. **Dos lugares de memória ao patrimônio: emergência e transformação da ‘problemática dos lugares’**. Projeto História, São Paulo, n. 52, pp. 245-279, Jan.- Abr. 2015.

SANTOS, Irinéia Maria Franco dos. **“Nos domínios de Exu e Xangô o Axé nunca se quebra”:** transformações históricas em religiões afro-brasileiras, São Paulo e Maceió (1970-2000). São Paulo, 2012.

A FÁBRICA RHEINGANTZ: UM PATRIMÔNIO CULTURAL ETERNIZADO NA SALA DE AULA

Márcia Alonso Piva da Silva¹

O ofício de um professor se efetiva quando se percebe como um profissional cujo trabalho demanda desafios, certezas e incertezas de uma construção diária de mobilidades de saberes. Tendo assim, o propósito de levar seus estudantes a perceberem-se como ser social, que vive numa determinada época e espaço, construindo sua própria história e valorizando os esforços que seus antepassados tiveram na criação do processo civilizatório no qual se encontram. Nesse sentido, o professor, quando leciona história, necessita estabelecer o diálogo entre o passado e o presente, levando a conscientização de que não há um passado possível de reconstrução, mas sim projetável nos anseios do presente, repensando sua própria história.

Em 1983 foi introduzida no Brasil a expressão Educação Patrimonial como uma metodologia inspirada no modelo da *heritageeducation*, desenvolvido na Inglaterra. Em 1996, Maria de Lourdes Parreiras Horta, Evelina Grunberg e Adriana Queiroz Monteiro difundiram o Guia Básico de Educação Patrimonial, tornando-se o principal material de apoio para ações educativas realizadas pelo IPHAN- Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Para as autoras a Educação Patrimonial consiste em um “processo permanente e sistemático”, centralizado no “Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo”, e sua metodologia dedica-se a:

¹ Mestre em História pelo PPGH/FURG, Pedagoga. E-mail: marciaapiva@hotmail.com

[...] qualquer evidência material ou manifestação cultural, seja um objeto ou conjunto de bens, um monumento ou um sítio histórico ou arqueológico, uma paisagem natural, um parque ou uma área de proteção ambiental, um centro histórico urbano ou uma comunidade da área rural, uma manifestação popular de caráter folclórico ou ritual, um processo de produção industrial ou artesanal, tecnologias e saberes populares, e qualquer outra expressão resultante da relação entre indivíduos e seu meio ambiente (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999, p. 6).

A educação Patrimonial é ação permanente e metódica do trabalho educativo, tendo como foco o Patrimônio Cultural e suas manifestações. Com objetivo de instigar o indivíduo ao conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, torna-se essencial de ser trabalhada em todos os espaços de ensino, abrindo assim possibilidades para que se faça uma leitura ou releitura do que lhe rodeia, oportunizando à compreensão do seu universo sociocultural e de seu caminho histórico-temporal, permitindo a valorização e a preservação da identidade histórica e cultural de uma época e sociedade.

O conceito de patrimônio está sendo edificado ao longo dos anos, a partir da complexa transformação da sociedade quanto a seus sentidos, gostos, preferências e valores. Segundo Silva (2013, p. 111), “o conceito foi passando de uma definição redutora, materialista e tradicionalista para uma visão mais antropológica”. Neste sentido, Prats (1998) adverte sobre o caráter polissêmico que tem adquirido o termo definindo patrimônio cultural como tudo aquilo que socialmente se considera digno de conservação independente de seu interesse utilitário.

Com o intuito de trabalhar o conceito de Patrimônio Cultural e sua importância para sociedade foi desenvolvido junto aos 17 alunos da 6ª turma do curso de formação de operadores de processos químicos e petroquímicos, oferecido pela Refinaria Riograndense através do Projeto Pescar a jovens em vulnerabilidade social na faixa etária entre 18 e 21 anos, a realização de um projeto de ação didática-pedagógica para explorar a relação do bem cultural com o ensino de história. Para tanto, foi escolhida a temática da história da industrialização no Rio Grande do Sul com ênfase na primeira indústria gaúcha, a Fábrica Nacional de Tecidos e Panos Rheingantz e Vater, fundada em 1873 e tombada pelo Iphae - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico do Estado - no ano de 2012.

As atividades tiveram a duração de 20 horas divididas em apresentações dos conceitos de Patrimônio Cultural, Identidade e pertencimento e a história do processo de industrialização no Brasil e no Rio Grande do Sul a partir da história da Fábrica Rheingantz. Foram também realizadas entrevistas com ex-funcionários, uma exposição de fotografias, objetos e documentos da antiga fábrica e uma visita técnica as dependências que formam o complexo da Rheingantz.

A metodologia utilizada para a realização do projeto foi a do *Guia de educação Patrimonial* (1990) de Evelina Grunberg, Maria de L. P Horta e Adriane Monteiro. A metodologia foi resumida em quatro etapas: observação, registro, exploração e apropriação. A observação se deu através de uma palestra sobre a importância da Fábrica no processo de industrialização do Estado do Rio Grande do Sul e exposição de materiais (ponches, fotos, jornais, livros), o registro foi a partir de entrevistas com familiares ou vizinhos que trabalharam na Rheingantz. A exploração do objeto se deu numa visita técnica, na qual os jovens puderam verificar a magnitude do Complexo e a precariedade de sua conservação. A apropriação se concretiza na exposição de fotos que a turma organizou para apresentar aos colaboradores da Refinaria, com a finalidade de sensibilizá-los para a importância da conservação e valorização de um bem patrimonial.

Para dar início ao trabalho, foi aberta uma roda de conversa sobre os conceitos de Patrimônio Cultural, pertencimento e identidade.



Figura 1: trabalhando os conceitos

Fonte: autora

Após, foi proposto aos alunos que se projetassem no futuro e imaginassem como estaria a Refinaria daqui uns 40 anos. Todos responderam que gostariam que estivesse como agora, na ativa, conservada e se possível alguns deles ali trabalhando. A evidência de pertencimento a essa empresa estava nítida em suas palavras e expressões, “*essa empresa sempre estará aqui*” (SAMARA, 19 anos), “*Com a importância que tem na economia da cidade nunca será esquecida*” (LARISSA, 18 anos), “*a Refinaria faz parte de nossas vidas*” (EDUARDO, 18 anos), o sentimento de pertencer é a necessidade de se sentir enraizado e gerar uma referência e identidade social.

O patrimônio tanto pode ser material ou imaterial, mas tem que ter um valor subjetivo que transcende os aspectos físicos, conforme Silva, (2013, p.3) “... além dos valores históricos, artísticos etc., atribuídos ao patrimônio por AlöirRigel em 1903, existem valores fundamentados no sentimento de pertencimento e no ganho de bem-estar que proporciona”.

É preciso se sentir parte de algo e com ele compartilhar comportamentos dando espaço para o processo de construção de identidade. Somente quando a identidade é posta em dúvida é que se faz necessário recorrer à memória (mesmo que seja uma memória projetada) e à narrativa memorial para construir ou (re)afirmar uma identidade: “A busca memorial é então considerada como uma resposta às identidades sofredoras e frágeis que permitiria, apoiar um futuro incerto em um passado reconhecível” (CANDAUI, 2011, p. 10).

A necessidade de compreender a verdadeira contribuição que a Rheingantz teve para com o crescimento industrial do Rio Grande, a turma realizou pesquisas, analisaram objetos, fotos, jornais e assistiram a uma palestra sobre a história da industrialização no RS e o pioneirismo da Fábrica Rheingantz.



Figura 2: análise de materiais

Fonte: Autora

O desejo por mais informações foi crescendo e a necessidade de ouvir e registrar o que a comunidade guardava em suas memórias fez com que realizassem entrevistas semiestruturadas com ex-funcionários da antiga fábrica. As narrativas confirmavam o que autores conceituados já tinham colocado em seus livros e/ou artigos: o carinho de todos pela empresa centenária *“A fábrica acolhia seus funcionários. Tinha muito mais mulheres empregadas que homens. Trabalhei lá até me aposentar, por isso me entristece muito ver o estado que ela se encontra”* (OSNI GARCIA, 82 anos).

Agora precisam visualizar e explorar o Complexo. Ver de perto o que restou dessa grandiosa Indústria. A visita técnica foi de grande valia para que a turma tomasse consciência da responsabilidade de cada um com a preservação de um bem cultural. Entenderam que a Educação Patrimonial é de suma importância para o cotidiano dos espaços de formação. O entendimento dos conceitos de identidade, pertencimento

e patrimônio cultural estava concretizados frente a tanta degradação causada pelo descaso público e político.



Figura 3: Visita Técnica à Fábrica Rheingantz
Fonte: Autora

A turma resolveu começar sua apropriação pela história da Rheingantz realizando nas dependências da Refinaria Riograndense, uma exposição com as fotos que registraram durante da visita técnica, para sensibilizar os diretores e funcionários da refinaria, fazendo com que cada pessoa que visualizasse o triste caminho da degradação da primeira indústria gaúcha se conscientizasse, difundisse sua história e auxiliasse de alguma forma com conservação desse Patrimônio. A Refinaria é uma empresa que se preocupa com a valorização dos bens-culturais, financiou através da Lei *Rouanet* o restauro da Catedral de São Pedro, Sobrado dos Azulejos, Igreja da conceição e Igreja do Carmo.

A FÁBRICA RHEINGANTZ.

A “fábrica Rheingantz” (figura 6), como é chamada até hoje pela população da cidade do Rio Grande, foi fundada em novembro de 1873, com a denominação de Fábrica Nacional de Tecidos e Panos de Rheingantz&Vater, embora tenha começado a produzir efetivamente, em 1874 (figura 4). Os fundadores foram o descendente de alemães

Carlos Guilherme Rheingantz, o português Miguel Tito de Sá e o Alemão Hermann Vater.

Carlos Guilherme começou sua ligação com a cidade do Rio Grande a partir de 1º de março de 1873, quando se uniu a Maria Francisca de Sá, natural do Rio de Janeiro, mas residente em Rio Grande. Maria Francisca de Sá era filha de Miguel Tito de Sá, o que proporcionou a constituição da sociedade em comandita que originou a fábrica Rheingantz.

Segundo a Revista Paulista da Indústria de dezembro de 1955, página 4, “além de primeira, foi, por muito tempo, a única no gênero em todo país”.



Figura 4– Anúncio da Rheingantz no Jornal Echo do Sul – 1º março de 1884

Fonte: Paulitsch, 2008

Inicialmente, as instalações da fábrica situavam-se próximo ao antigo presídio, entre as ruas Coronel Sampaio, General Câmara, Almirante Barroso e Conde de Porto Alegre (NORRO, 1995). Em pouco tempo, a atividade produtiva passa a ser desenvolvida na “Antiga Estrada da Mangueira”, que, em janeiro de 1886, passou a chamar-se Rua Rheingantz (fig. 5).

O relatório da Sociedade Commanditaria em Acções Rheingantz e Cia de 1884 atesta: “Comprou-se mais 10 braças² de terreno contiguo ao que possuímos em frente ao cemitério, ao preço de 650\$000 por ser necessário para o acréscimo da tinturaria. Possui a Sociedade agora ao todo 152 braças de frente vis-a-vis a estação da estrada de ferro”.

2 Uma braça equivale a cerca de 2,20 metros.

Ainda em 1884, fundou-se a fábrica de tecidos de algodão, que passou a funcionar no edifício antigo da fábrica de lã. As máquinas de fiação e tecelagem de algodão foram compradas na acreditada fábrica Platt Brothers & Cia. Ltda., de Oldham.

Em fevereiro de 1885, ficou pronto o novo edifício e sua inauguração “foi honrada com a presença de SS. AA. Imperiais e a chapa comemorativa colocada no motor foi descerrada pelo príncipe do Grão-Pará”. Essa cerimônia teve lugar em 1º de março de 1885. A mudança para as novas instalações foi ultimada em junho, “enquanto reinava com rigor a estação invernososa, o que retardou o transporte e condução do material e porque conciliei o interesse do serviço não sobrestando o trabalho com parte das máquinas para não deixar o pessoal sem meios de subsistência” (RELATÓRIO, 1885).

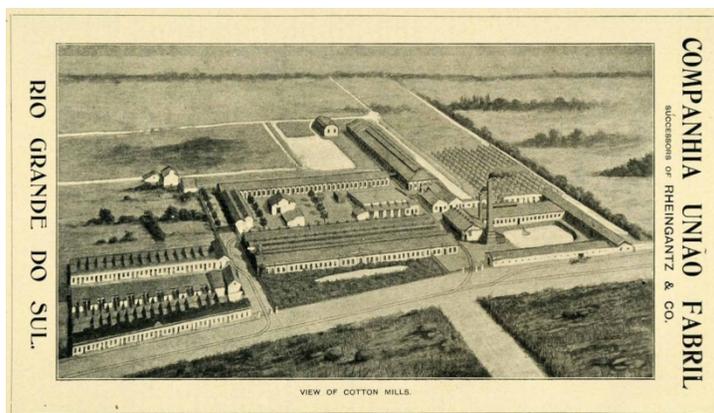


Figura 5: Imagem (pintura) das instalações da Rheingantz no final do século XIX.
Fonte: Acervo Marcelo Degani

Já nos primeiros anos de funcionamento, os altos investimentos em máquinas e equipamentos propiciaram o rápido avanço nos números da companhia, que, conforme o relatório de 1891, “passara a empregar 543 pessoas nas oficinas e 43 fora delas”. A empresa, que também produzia roupas para o exército desde 1888, ampliava os gastos com salários que alcançaram o valor anual de Rs. 268:819\$410 em 1891. Os ótimos resultados financeiros levaram a empresa a oferecer aos funcionários “a título de incentivo Rs. 10:000\$00 e um aumento salarial médio de 20%, com o propósito de podermos mostrar ao pessoal que nos interessa

muito o seu bem-estar. Esperamos que eles correspondam empenhando-se para o engrandecimento da empresa”.



Figura 6– Rheingantz, Rio Grande – RS, início do séc. XX.

Fonte: Acervo da Biblioteca Pública do Rio Grande.

Em 1891, é fundada a fábrica de aniagens que era a terceira do grupo. Agências da fábrica foram abertas na Capital Federal, cidade do Rio de Janeiro e nas cidades de Pelotas e Porto Alegre, com o propósito de facilitar as vendas neste mercado.

Segundo o Relatório de 1904, “as máquinas para a fiação de lã penteada (worsted) estão todas encomendadas e esperamos tê-las funcionando nos próximos meses. O edifício já está começado tendo também chegado o telhado de ferro vindo da Inglaterra”. Além disso, foram empregadas na produção apenas lãs rio-grandenses.

A fábrica funcionou com toda a força, e no ano de 1907, “foi necessário durante os meses de inverno, trabalhar além do horário ordinário para atender os consideráveis trabalhos contratados com as repartições militares da União (...) o nosso número de operários chegou a 1008” (RELATÓRIO, 1907).

No dia 30 de maio de 1909, morre, na cidade do Rio de Janeiro, o Comendador Carlos Guilherme Rheingantz. Nos anos seguintes, os negócios continuaram a prosperar a ponto de, em 1911, não conseguir atender a todos os pedidos. Em virtude disso, o número de funcionários em 1912 ultrapassou os 1200. Ainda em 1912, foi finalizado a construção

dos prédios do “Clube dos Mestres” (Cassino dos Mestres) e da Escola Companhia União Fabril.

O movimento de vendas e lucros oscilou no decorrer dos anos, principalmente no período das guerras mundiais e nos primeiros anos da década de 30, com a grande depressão. A necessidade contínua de “aumentar a produção por cabeça, isto é, em multiplicar economicamente a nossa população laboriosa”, leva a uma forte vigilância dentro do espaço fabril, para evitar “desperdício de tempo” (RELATÓRIO, 1925). Este controle levou a uma série de conflitos ao longo dos anos³.

No final do século XIX, empregava 900 operários e 102 costureiras entre homens, mulheres e crianças⁴ e exportava para o Rio de Janeiro cerca de 65% de sua produção⁵. Também, empregava “os presos da cadeia no serviço de rever as peças e tirar a mão os restos de carrapicho e as órfãs do asilo da cidade do Rio Grande na operação de torcer as franjas dos xales” (CATÁLOGO, 1881).

Roche (1969) afirma que “os capatazes e contramestres e toda a mão-de-obra especializada haviam sido importados da Alemanha ao mesmo tempo que as máquinas”. Mas não havia apenas alemães trabalhando na Rheingantz. A “fábrica”, que chegou a empregar no início do século vinte mais de 1200 pessoas, se levarmos em consideração que neste período residiam na cidade pouco mais de 20 mil pessoas, podemos vislumbrar a dimensão e importância dessa indústria – também era um local onde, pessoas das mais diversas nacionalidades interagiam em uma diversidade de sotaques e tradições. Em 1956, chegou a empregar 2.000 pessoas, segundo dados oficiais da fábrica, expostos no Boletim CUF de fevereiro do mesmo ano.

Até o final da década de 1950 é possível encontrar com certa frequência nos jornais da cidade e em documentos produzidos pela própria Cia, propagandas sobre a fábrica. Estas notas destacavam a pujança do empreendimento e os diversos títulos conquistados mundo afora.

3 Existem relatos de greves organizadas pelos funcionários da Rheingantz por vários motivos, dentre os quais, pôr fim a figura do agente de vigilância ou inspetor de disciplina. Também, conforme Pesavento (1988, p.70-71), as ações de domínio do capital sobre o trabalho, através de uma série de realizações mascaradas por intermédio de um regime assistencialista e paternalista, tem basicamente um “conteúdo disciplinador”.

4 COPSTEIN (1974)

5 SINGER (1977, p. 172)

Entretanto, a década de 1960 começa com uma conturbada atividade política e com o esgotamento do crescimento econômico a partir da industrialização de bens duráveis o que, conseqüentemente, leva o país a estagnação e recessão.

Embora, já se pudesse perceber alguns sinais de dias difíceis para a atividade econômica brasileira na segunda metade dos anos 50.

As publicidades desaparecem a partir do início dos anos de 1960, substituídas por rumores sobre possíveis dificuldades da empresa. Uma nota no Jornal Rio Grande, de 11 de fevereiro de 1967, demonstra essa preocupação:

“Operários da tradicional Cia. União Fabril reuniram-se no sindicato de classe e tomaram deliberações com vistas a salvarem seus interesses e promover a recuperação daquele importante estabelecimento fabril, cuja situação atual é de crise” (JORNAL RIO GRANDE, 11/02/1967).

Em março do mesmo ano, outra matéria do mesmo jornal evidencia ainda mais a crise da Rheingantz ao tornar público a incapacidade desta em pagar os salários dos funcionários:

“Na próxima quinta-feira deverá estar em Rio Grande o Ministro do Trabalho com a missão de apreciar, in loco, a situação criada na União Fabril, onde empregados estão com seus vencimentos atrasados desde dezembro de 1966, tendo recebido referente a este mês apenas uma parte dos salários” (JORNAL RIO GRANDE, 1º/03/1967).

Apesar dos esforços locais em buscar soluções para a crise que enfrentava a empresa, inclusive com as tentativas fracassadas de recorrer aos governos regional e nacional, as dificuldades aumentam. Conforme noticiado no jornal Rio Grande, na edição publicada nos primeiros dias de 1968:

“A situação dos operários da Cia União Fabril, apresenta-se cada vez mais difícil. Até agora as soluções apresentadas não conseguiram triunfar e os trabalhadores continuam com salários em atraso e o fantasma da miséria começa a rondar oitocentos lares em Rio Grande” (JORNAL RIO GRANDE, 03/01/1968).

Segundo Paulitsch (2008), uma das causas que levaram à fábrica à falência foi a concorrência de confecções e magazines que utilizavam

matéria-prima importada do Uruguai a preços mais baixos que os custos de produção da Rheingantz.

Outros motivos para os problemas são apontados por Martins (2007, p. 163), como a “precariedade do transporte de cabotagem, dificuldade de renovação do parque produtivo e a concorrência desigual frente às novas indústrias que se consolidavam no sudoeste”.

Já Ferreira (2009), atribui a situação problemática à má gestão familiar e a introdução do fio de nylon ao processo produtivo no Brasil.

A decretação oficial da falência da Rheingantz ocorreu no dia três de março de 1969.

O complexo arquitetônico da fábrica Rheingantz está em forte processo de deterioração, conforme demonstram as figuras apresentadas neste trabalho.

Como se pode observar na fachada principal, a ação do tempo e do homem estão atuando inexoravelmente para o total comprometimento da estrutura, como vidros quebrados, portas destruídas, roubos de peças e maquinários e cobertura ruindo.

Enfim, embora a estrutura do complexo e sua história, em grande parte, resista ao tempo e a degradação, ainda hoje, apesar do péssimo estado de conservação de algumas construções que formam o complexo, se nada for feito, rapidamente, corremos o risco de perder um dos últimos sítios industriais urbano histórico do Estado do Rio Grande do Sul que ainda mantém grande parte de sua estrutura edificada.

REFERÊNCIAS:

AQUINO, C. V. Educação Patrimonial na sala de aula: a escola como patrimônio cultural. In: Átila Bezerra Tolentino; Emanuel Oliveira Braga; Carla Gisele Moraes; Moysés Siqueira Neto. (Org.). **Caderno Temático de Educação Patrimonial - Educação Patrimonial: diálogos entre escola, museu e cidade**. 1ed. João Pessoa: Iphan, 2014, v. 01, p. 25-31.

AZEVEDO, Esterzilda B. **Patrimônio Industrial no Brasil**. USJT – arq. Urb – número 3/ primeiro semestre de 2010

BOLETIM DA COMPANHIA UNIÃO FABRIL – diversas edições.

CANDAU, Joël. **Memória e identidade**. Trad. Maria Letícia Ferreira. São Paulo: Contexto, 2011.

FERREIRA, Maria Leticia Mazzucchi. **Patrimônio industrial: lugares de trabalho, lugares de memória.** Revista eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio, v. II, n. 1, pp. 22-35, jan./jun. 2009

GRUNBERG, Evelina. **Manual de atividades práticas de educação patrimonial /** Evelina Grunberg. — Brasília, DF: IPHAN, 2007. 24 p.

HORTA, Maria de L. P.; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Q. **Guia básico de Educação Patrimonial.** Brasília: Iphan; Museu Imperial, 1999. P.7.

JORNAL AGORA – RIO GRANDE – Várias edições.

JORNAL CORREIO DO POVO – Várias edições.

JORNAL ECHO DO SUL – Várias edições.

MARTINS, Solismar F. **Cidade do Rio Grande: Industrialização e urbanidade.** 1º. ed. Rio Grande: FURG, 2007. v. 1. 245 p.

NORRO, Julio Ariel Guigou. Dissertação de Mestrado. **A Vila Operária na República Velha: o caso da Rheingantz.** Porto Alegre, 1995.

PRATS, Llorenç. **El Concepto de Patrimônio Cultural. Política y Sociedad,** (27): 63-76, 1998

RELATÓRIOS DA FÁBRICA RHEINGANTZ – Vários números.

REVISTA PAULISTA DE INDÚSTRIA, Nº 41, 1955, ANO V.

REVISTA ANUAL, Projeto Pescar. **Relatório de Atividades.** Porto Alegre, 2015.

ROCHE, Jean. **A Colonização Alemã e o Rio Grande do Sul.** Porto Alegre: Editora Globo, 1969.

SILVA, Rogério Piva da. **Quanto vale um patrimônio cultural?O caso da fábrica Rheingantz na cidade do Rio Grande-RS.** Rio Grande: Ed. da FURG, 2013.

TCC, Monografias, Dissertações e Teses. São Paulo: Pioneira, 2001. PAULITSCH, Vivian S. **Rheingantz, uma vila operáriaem** Rio. Grande. Rio Grande, Editora da FURG, 2008. 202

UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE OS DOCUMENTOS PROVENIENTES DA HISTÓRIA ORAL ENQUANTO CONSTITUINTES DA MEMÓRIA E DO PATRIMÔNIO DOCUMENTAL

Maria de Fátima Cruz Corrêa¹

INTRODUÇÃO

Sabe-se que a memória constitui-se em um aporte relevante para a construção da história. De outro modo sobre esta relação imbricada entre a memória e a história Lúcia Villas Boas (2015, p. 247) entende que “[...] acerca das relações entre memória e história, entendidas enquanto dois modos de gestão do passado que, ao serem analisadas em termos menos opositivos pelo debate historiográfico atual, trazem desafios [...]”.

Sobre os desafios que a autora pontua pode-se dizer que estes desafios se relacionam com a dilatação da memória enquanto história ou representação histórica que sofre com a efemeridade que aparenta ou representa, acerca do tempo passado rememorado e presentificado no presente. As representações sociais coletivas ou individuais são sempre percebidas e absorvidas com esta visão dupla e dividida entre o passado e o presente como coloca Roussiau e Bonardi (2002);

[...] a inteligibilidade dos processos de construção de uma representação dos processos de uma construção representação reclama que se faça um apelo ao passado, à memória tanto para reconhecer o que do passado se insere nas nossas representações – a marca do passado e, por consequência também as especificidades do presente -, quanto para compreender como a memória e o

1 Mestranda em História pelo PPGH/FURG, Bacharel em Arquivologia em Especialista em Arquivos Permanentes. E-mail: marfat@hotmail.com.br

conhecimento se articula coimo o pré- construído que age sobre a aquisição de informações e de novos saberes (Roussiau e Bonardi 2002, p. 41, apud Villas Boas, 2015, p. 248).

Pensa-se que, essa articulação entre memória, história e representação da informação suscitam ponderações e um constante aprender com outras maneiras de se obter conhecimentos históricos.

Neste sentido tem-se presente a história oral e suas outras percepções acerca de como se ter distintas visões, testemunhas, versões ou interpretações acerca das representações históricas.

Deste modo de acordo com Marieta de Moraes Ferreira (2002) pode ser caracterizada como:

Ainda que objeto de poucos estudos metodológicos mais consistentes, a história oral, não como uma disciplina, mas como um método de pesquisa que produz uma fonte especial, tem se revelado um instrumento importante no sentido de possibilitar uma melhor compreensão da construção das estratégias de representações de grupos ou indivíduos nas diferentes sociedades. (FERREIRA, 2002, p. 330)

Entende-se assim, que a história oral ao produzir novas fontes documentais, cria desafios para a arquivística e arquivistas.

Neste viés, de acordo com Delgado (2015) os arquivos como órgãos de preservação e custódia da memória, têm de estarem atentos e preparados para a compreensão, organização, preservação, descrição e difusão com as possibilidades destes acervos oriundos da história oral.

Conforme os autores M.F. Montysuma e G. P Moser (2016, p. 1) sobre o desafio da gestão arquivística de acervos orais ressaltam a necessidade dos profissionais arquivistas se atualizarem para atuarem “no processo de elaboração de guarda e gestão dos documentos orais em acervos”.

Desta forma, o presente artigo apresenta uma revisão na literatura com a finalidade de pontuar essa aproximação entre os ambientes arquivísticos e a história oral e a memória perpassando pelo ensino histórico, onde docentes e discentes devem aprimorar conhecimentos.

Esta pesquisa é de natureza básica e bibliográfica não pretendo um aprofundamento no assunto, mas sim, discorrer brevemente sobre o assunto e suscitar que mais pesquisas sobre o assunto sejam geradas.

Este artigo justifica-se pela compreensão de que os ambientes arquivísticos são custodiadores do patrimônio documental da sociedade e que os acervos oriundos da história oral são ricos para o incremento e motivação da aprendizagem histórica escolar.

Neste contexto, entende-se que uma instituição arquivística dignifica sua existência ao promover a expansão social de seus acervos e, assim possibilita benefícios para a sociedade, a comunidade escolar e para o próprio arquivo valorizando a memória e o patrimônio documental e construindo junto com os professores o conhecimento histórico e o desenvolvimento da consciência histórica nos alunos.

Por outro lado, ressalta-se que a descrição documental arquivística é uma ferramenta singular neste processo, de constituição e custódia destes novos documentos, gerados pela história oral.

Desta forma, se-articula conceitos ao entendimento do tema tratado, nos sentido de se tecer uma reflexão acerca do tema abordado.

CONTEXTUALIZAÇÃO ACERCA DA MEMÓRIA

Segundo Diego J. F. Freire (2015) Mnemosine, deusa da memória em sua união com Zeus deu origem a muitas musas dentre elas esta a musa da história Clio, que por ser filha da memória zelava pelos feitos humanos e lutava contra o esquecimento, porém segundo o autor este laço foi cortado e suas diferencialidades foram constatadas:

No momento em que a história almeja uma cientificidade e singularidade, acentua-se a diferenciação entre história e memória. A primeira seria fruto de um trabalho metódico, conceitual, investigativo, reflexivo, pautada em métodos ditos científicos; já a memória seria uma atividade espontânea, pré-reflexiva, contínua, quase natural e inerente aos indivíduos. Se a memória carregaria indelevelmente a afetividade dos sujeitos, a história traria consigo a imparcialidade, a objetividade dos fatos; uma se aproximaria do passado para revivê-lo, ao passo que a outra se distancia para analisá-lo. Em nome da Ciência, ergueu-se um muro para separar a história e memória. (FREIRE, 2015, p. 133).

Entende-se que o autor deixou explícita a separação entre memória e história, apoiado no texto de Catroga (2015) o autor em sua narrativa argumenta que a relação entre as duas não é de igualdade, mas de semelhanças.

Por outro lado à memória é assinala por muitas facetas, como acentua Villas Bôas (2015, p. 4) “enquanto a história era caracterizada como crítica, conceitual e problemática a memória era vista como flutuante, concreta, vivida e múltipla”, registra-se assim, algumas instituições da memória.

Desta forma, tem-se a memória individual pode ser entendida como um processo básico de apreensão de um conhecimento solitário, enquanto que a memória coletiva é um processo de construção grupal, ambas formadoras da memória social (Oliveira, 2017).

Neste sentido percebe-se que a memória individual é aquela que é absorvida e entendida por um indivíduo fruto de suas vivências, todavia guarda resquícios de sua própria formação, e do grupo social de que faz parte, enquanto que a memória coletiva é aquela de um grupo de indivíduos que se forma a partir das experiências coletivas.

Já Pierre Nora (1993, p.12) conceitua a memória coletiva sob o seguinte prisma: “a memória coletiva é o que ficou passado no vivido dos grupos, ou o que os grupos fizeram do passado”. Segundo o autor (1993) as memórias coletivas são construídas por diversos grupos, constituindo memórias que são de todos e que por sua vez constituem a memória social, ou seja, a história e a identidade daquele grupo.

Esta imbricação entre a memória e a identidade é ressaltada por Le Gooff (1990) que determina que a memória configura-se em um elemento fundamental do que se habitua denominar como identidade, seja ela individual ou coletiva, sendo esta uma atividade fundamental tanto para os indivíduos quanto para as sociedades.

Nota-se assim que a memória individual é muito importante para a formação da memória coletiva, e que esta se traduz na memória social.

De outra forma Pollak (1982) enuncia que a memória social é consequência da identidade, pois, para o autor a memória é uma construção social e individual e, portanto, ao se falar em uma memória herdada, pensa-se em uma conexão atrelada entre identidade e memória.

No tocante a memória pública, segundo Pollak (1992) estas são formadas a partir de recortes, fracionada, pode-se erigir lugares de bases que são o que se denomina lugares de comemoração como monumentos que servem de apoio para a reativação dessas memórias de um período que a pessoa viveu ou que foi vivido por outra pessoa do grupo social ao qual se pertence o autor argumenta que até mesmo um lugar muito longe

pode ser relevante, seja porque esta pessoa vivenciou esta lembrança ou apenas pelo sentimento de pertencimento a este grupo.

Enquanto que Freire (2016), analisando Catroga (2015, p. 1) acrescenta que os indivíduos em busca de si mesmo e do encontro com seus semelhantes carece de temporalidade, sendo esta condição efetiva para o entendimento da memória, como especifica o autor faz um discurso poético se referindo também a nossa memória afetiva:

Um armazém inerte, onde por ocasional e arbitrária acumulação, se recolhem os acontecimentos vividos por cada indivíduo, tal como acontece com as coisas amontoadas no sótão da casa dos avós. Bem pelo contrário. Ela é retenção afetiva e quente dos traços inscritos na tensão tridimensional do tempo – passado-presente-futuro – que permanente a tece (CATROGA 2015, 16-17 apud Freire 2016 p. 135).

Percebe-se que o autor valora a memória na intenção de sinalizar que esta recebe influência do meio e do tempo em que se vive, portanto, não é e nunca será isenta.

Deste modo, segundo Mesentier (2012) as memórias coletivas são produtos das interações sociais, constituído pelos fragmentos das memórias individuais e formam o contexto das memórias sociais que é onde encontramos as memórias institucionais que em sua maioria é registrada nos documentos arquivísticos.

Segundo Nassar (2008) os acervos institucionais são fontes de informação uma vez que registrados, preservados e descritos formam este elo com a memória sócia e firmam seu papel reconstrução da história, como acentua Nassar (2008 p. 25) “[...] o que promoverá o entendimento de suas origens e sinalizará caminhos para o futuro, mas principalmente, pontuará sua responsabilidade e registrará o seu legado para a comunidade [...]”; e o autor (2008, p. 28).

Entende-se que a memória institucional é como uma organização faz e conta sua história, como esta se constrói ao longo do tempo e comunica e quer ser olhada.

Em outro olhar sobre a memória encontra-se a historiografia e o ensino de história como demonstra Mario S. P. de Olivindo (2017 p. 1), “Na operação historiográfica memória e história se entrecruzam na busca pela inteligibilidade social”.

O autor (2017) estima que a memória usada como fonte histórica obtivesse um avanço tanto para os historiadores como para os professores de história acrescentando que:

[...] A presença do historiador e do professor de história cada vez mais se torna indispensável no sentido de refletir sobre os usos sociais e políticos do passado. Se o historiador tem um compromisso com a veracidade dos fatos, ele deve através do seu ofício efetuar um trabalho crítico sobre a memória [...] Por outro lado se o professor tem o compromisso com o ensino de história crítico que ensine os alunos a pensar historicamente [...] Em fim, o grande desafio que se coloca para o historiador e professor de história no trabalho com a memória é percebê-la e problematizá-la em suas múltiplas dimensões, considerando seus aspectos culturais. (OLIVINDO, 2017 p. 11).

Compreende-se assim que a memória e sua relação com a história mantem linhas tênues e, portando desafiadoras e cabe ao professor de ensino de história e ao historiador manterem um foco ético e responsável, em suas explanações porque, as duas são experiências humanas.

HISTORIA ORAL BREVE INTRODUÇÃO AOS SEUS DOMÍNIOS

Acerca da história oral e sua relação com a história e a memória Freire (2016) diz que:

Disputando o passado com a memória, os historiadores tendem a opô-la a História, até mesmo no caso da história oral, quando se defende a ideia de que os depoimentos, para virarem história, precisam ser criticados e analisados como qualquer outro documento, operação essa que, segundo alguns violariam a reminiscência. (FREIRE, 2016, p. 136)

Logo, estima-se que esta é uma problemática, que permeia os estudos tanto da memória, quanto da história e da história oral. Neste viés Marieta de M. Ferreira (2002) acrescenta que:

A historiografia da Antiguidade clássica, como é sabido, recorreu aos testemunhos diretos na construção de seus relatos. Este tipo de fonte foi desqualificado na segunda metade do século XIX, mas foi restaurado no século XX por historiadores que defendiam a validade do estudo do tempo presente. No entanto, a incorporação à disciplina histórica do estudo da história recente e do uso de fontes orais produzidas através da metodologia da história oral

não é ponto pacífico: muitas vezes é vista com suspeição e avaliada de forma negatividade. (FERREIRA, 2002, p.)

Desta forma, identifica-se a necessidade de maior vinculação do historiador e do professor de história com esta temática, visto como a própria autora (2002) comenta é primaz que se estabeleçam discussões concernentes à temática da história oral haja vista que, essa crítica sempre tem como finalidade a amplitude de conceitos e novos olhares sobre os mesmos temas.

Cumprir destacar que Ferreira (2002), pontua que esta nova história que começou na França e se espalhou para o resto do mundo ratificou como solene as fontes escritas, atribuído peso as estruturas, aos métodos de longa duração, as fontes seriais e às técnicas de quantificação, e, desta forma afastamento qualquer evidências de testemunhos e de fontes orais.

Como afirma Ferreira (2002), complementando o raciocínio acerca da desvalorização da história dos testemunhos e oral: “Não é preciso dizer que os historiadores identificados com a escola dos *Annales* excluíram a possibilidade de valorização dos testemunhos diretos e das fontes orais” (FERREIRA, 2002, p. 319). Porém a partir da década de 90 aconteceram mudanças significativas nos campos mais diversos da pesquisa histórica que a autora (2002) completa:

Entretanto a partir da década de 1980, registraram-se transformações importantes nos diferentes campos da pesquisa histórica. Revalorizou-se a análise qualitativa e resgatou-se a importância das experiências individuais, ou seja, deslocou-se o interesse das estruturas para as redes, dos sistemas de posições para as situações vividas, das normas coletivas para as situações singulares. Paralelamente, ganhou novo impulso à história cultural, ocorreu um renascimento do estudo político e incorporou-se à história o estudo do contemporâneo. (FERREIRA, 2002, p. 319)

Percebe-se, que após este período novos olhares e pensares sobre a história, a historiografia, a memória e a história oral foi se resignificando e se estabelecendo como pressupostos e passíveis de serem efetivados como campos de estudo, de ensino e de pesquisa.

De acordo com Ferreira (2002) essa abrangência dos estudos históricos e de sua expansão, impondo a memória também como possibilidades de constituição do passado, fomentou outras discussões como apresenta a autora (2002):

Essa perspectiva que explora as relações entre memória e história possibilitou uma abertura para a aceitação do valor dos testemunhos diretos, ao neutralizar as tradicionais críticas e reconhecer que a subjetividade, as distorções dos depoimentos e a falta de veracidade a eles imputada podem ser encaradas de uma nova maneira, não como uma nova desqualificação, mas como uma fonte adicional para a pesquisa. (FERREIRA 2002, p. 321).

Por outro lado, esta expansão nos significados e nas relações entre memória e história suscitou distanciamento e ruptura com as antigas normalizações o que pode levar a contradições e gerar situações conflitantes e rompimento com as tradições.

No entanto, sobre o despertar da história oral e suas tradições Ferreira (2002) coloca que:

A coleta de depoimentos pessoais mediante a utilização de um gravador iniciou-se na década de 1940 com o jornalista Allan Nevins, que desenvolveu um programa de entrevistas voltado para a recuperação de informações acerca da atuação dos grupos dominantes norte americanos. Esse programa veio a constituir a Columbia Oral History Office organismo que serviu modelo para outros centros criados nos anos 50 em bibliotecas e arquivos no Texas, Berkeley e Los Angeles. Esse primeiro ciclo de expansão do que se chamou de história oral privilegiou o estudo das elites e se atribuiu a tarefa de preencher lacunas do registro escrito através da formação de arquivos com fitas transcritas. (FERREIRA, 2002, p. 322)

Nesta acepção, percebe-se que inevitável à constatação da importância da história de testemunhos, da história oral, e da memória como fontes de recuperação e de evidência de acontecimentos sociais, Ferreira (2002) acentua que em um segundo momento por volta de 1960 até 1970 “a luta pelos direitos civis, travadas pelas minorias de negros, mulheres, imigrantes seriam [...] principais responsáveis pela afirmação da história oral”.

Neste viés que a história oral e a história de testemunhos seguiram um caminho no sentido de dar voz aos excluídos e negados pela história.

Desta forma, Delgado (2006) define a história oral sob a seguinte perspectiva:

A História Oral é um procedimento metodológico “que busca, pela construção de fontes e documentos, registrar, através de narrativas induzidas e estimuladas, testemunhos, versões e interpretações sobre a História em suas

múltiplas dimensões: factuais, temporais, espaciais, conflituosas, consensuais” (DELGADO, 2006:15).

Entende-se, então que a história oral e uma técnica de investigação que se assenta na oralidade utilizando como instrumento de captação de informações entrevistas gravações. Enquanto que William Moss (1986) faz a seguinte observação:

Entendemos por história oral a “atividade de recolha de memórias e testemunhos orais de pessoas diretamente ligadas ou implicadas em acontecimentos do passado recente, sendo essa recolha feita por meio de interrogação — entrevista — direta e objetiva e fixada em suporte material”. [MOSS: 1986, p. 2]. A história oral tem como objetivos principais: *criar documentos* que sirvam a investigação do momento, sem intenção de ser exaustivo na produção de informação; completar lacunas detectadas no material documental disponível sobre determinado assunto; *criar informação* tão completa quanto possível, aproveitando os depoimentos de pessoas diretamente envolvidas em factos que se pretende venha a ser objeto de um futuro estudo científico. A recolha de entrevistas de história oral é uma tarefa metódica, que obedece a um plano prévio, estabelecido em função dos objetivos que a instituição que procede a essa recolha visa alcançar. A esse plano, chamamos Programa de História Oral (MOSS, 1986, p. 2).

Dentre as questões relevantes a institucionalização da história oral como técnica para apreensão de memórias gravadas e conservadas como fontes primárias a disposição de historiadores e professores de história Ferreira (2002) aponta que:

Por outro lado, o retorno do político e a revalorização do papel do sujeito estimulam o estudo dos processos de tomada de decisão. Esse novo objeto de análise também dá maior oportunidade ao uso dos depoimentos orais. Os arquivos escritos dificilmente deixam transparecer os meandros tortuosos dos processos decisórios. Muitas decisões são tomadas através da comunicação oral, das articulações pessoais; o número de problemas resolvidos ou pessoalmente não para de crescer. Para suprir essas lacunas documentais, os depoimentos orais revelam-se de grande valia. (FERREIRA, 2002 p. 324)

Entende-se ser esta uma realidade contemporânea e para isto é de grande valia as entrevistas da história oral, pois só assim a memória do entrevistado será revitalizada. Sob esta ótica Antonio Torres Montenegro faz o seguinte apontamento:

Os relatos orais de memória e seus deslocamentos podem ser utilizados como um exercício de análise em torno da produção da inteligibilidade histórica, em que as experiências rompem os sentidos.

Instituídos e nos faz pensar em uma escrita da história contemplando a pluralidade dos sentidos (MONTENEGRO, 2010:14).

Logo, em concordância com os autores acrescenta-se que esta ampliação em torno do ofício de historiografar, suas ramificações com a memória dos indivíduos e a arte de trabalhar com a história oral e suas fontes levando em conta que a história mítica e imparcial não é mais uma verdade e que subjetividade e a imparcialidade estão sempre presente nas atividades humanas pressupõe uma nova era no campo da aprendizagem e da escrita histórica, uma época onde o passado é experienciado no presente antevendo o futuro.

Como estabelece o teórico Maurice Halbwachs (2006) ao escrever que: “a história não é todo o passado e também não é tudo o que resta do passado, ou, por assim dizer, ao lado de uma história escrita há uma história viva, que se perpetua ou se renova através do tempo” (HALBWACHS, 2006:86).

Por outro lado, acerca dos testemunhos orais na escrita historiográfica Maria de L. M. Janotti (2001) apresenta a seguinte consideração:

Não resta dúvida que a história oral, a partir dos anos 1970, quebrou uma série de paradigmas anteriores e continua em fase de construir seus próprios. Metodologia baseada em testemunhos aprimora suas técnicas defendendo um campo próprio e interdisciplinar apesar de estar incorporada na maioria dos trabalhos sobre o tempo presente e a história imediata. Tarefa em grande parte política, onde a conquista de territórios institucionais exclusivos exige constante desempenho. (JANOTTI, 2001, p. 11).

O que nos leva a indicar que há ainda um caminho a ser percorrido pela história oral até seu completo estabelecimento no campo da história como um método legitimador da memória de testemunho, como explica a autora: “Testemunhar não é apenas dizer o que viu ou ouviu, mas é também a construção de um discurso sobre o factual” (JANOTTI, 2001 p. 14) complementando mais adiante:

Muito Tem sido escrito sobre testemunhos e sua veracidade. Para historiadores sempre foi um procedimento usual analisar o alcance de suas fontes, mas atualmente, impõem-se novas apreciações sobre a incorporação do testemunho na escrita da história oral. (JANOTTI, 2001, p. 17)

Desta forma, fica claro que as discussões em torno dos testemunhos na história oral ainda não estão definidas, por outro lado, esses questionamentos e críticas são necessários para o desenvolvimento e aprimoramento das questões acerca da história oral, da memória e da guarda e preservação dos registros sonoros e escritos.

ENSINO DE HISTÓRIA E OS DELINEAMENTOS DOS ARQUIVOS UNIVERSITÁRIOS, COMO FONTES DE MEMÓRIA, CUSTÓDIA DO PATRIMÔNIO DOCUMENTAL E ESPAÇOS COLABORATIVOS À APRENDIZAGEM HISTÓRICA.

Partindo do pressuposto de que a universidade, em sua configuração institucional, recebe influências principalmente de cunho político, pondera-se- que, que uma de suas principais funções é a produção de conhecimento, visando à formação de profissionais capacitados para atender as demandas decorrentes das transformações na sociedade.

Desta forma, segundo Bellotto (2014) Arquivos Universitários são um tipo de Arquivo que possuem uma singularidade e uma missão a de prover, gestar preservar a memória educacional e cultural que extrapola os limites de um Campus abarcando todo o entorno de seus muros alcançando a todos que dela precisem.

A autora (2014) aponta a importância dos Arquivos Universitários ao se referir a eles como fontes do conhecimento acadêmico:

De um lado a Universidade: de outro, os arquivos Estes, com suas atividades informativas, sejam técnico-administrativas, sejam as sócias culturais, também compromissados com a sociedade a que servem, seja no domínio do direito público, seja no do privado. Qual é a posição da função arquivística dentro das instituições de ensino superior? Para melhor poder discerni-la, é preciso enfocar o perfil e a evolução de cada um. Arquivos e Universidade. Esta que não é repartição pública, nem empresa comercial; que também não é indústria do conhecimento nem indústria de ensinar. (BELLOTTO, 2014, p. 64-65)

E por outro lado a autora questiona de que maneira Arquivistas e Universidades convergem para o melhor servir a sociedade e a academia, apontando que “a curiosidade que o homem sempre teve talvez possa ser o caminho para a convergência, isto é, justamente o cerne da origem das Universidades” (BELLOTTO, 2014, p. 68).

Deste modo percebe-se que o surgimento dos cursos de Arquivologia nos anos 70 possibilitam a expansão e o desenvolvimento dos Arquivos principalmente nas Universidades, pois sendo Instituições ligadas ao fomento do saber, produzem relevantes documentos de interesse da população em geral, sendo assim pode-se caracterizar os Arquivos Universitários de acordo como:

[...] conjunto de documentos, tanto institucionais quanto privados, produzidos, recebidos e acumulados por estabelecimento de ensino superior no curso da gestão jurídico-acadêmica- administrativa que servem de suporte informacional e prova de evidência no exercício de suas funções constituindo a memória Institucional. (BOTTINO, 1995, p. 67).

Deste modo a partir desse conceito percebe-se que os Arquivos Universitários como produtos de Instituições do Ensino Superior que geram saberes devem ser de contributos e apoio pedagógico ao desenvolvimento destas. Como demonstram Rosseau e Couture (1998:)

[...] quando existe, o que não é o caso de todas as universidades, o Serviço de arquivo contém, antes de mais, os documentos são relativos ao funcionamento da instituição, tais como actas do conselho, os créditos orçamentais, a correspondência administrativa [...] os processos de estudantes [...] os arquivos das universidades são muitas vezes ricos em fundos de arquivos privados [...] de família [...] de professores, manuscritos históricos [...]. (ROSSEAU; COUTURE, 1998, p. 207-208).

Deste modo, percebe-se que arquivos universitários são constituídos pela memória institucional e social das universidades, neste sentido Bellotto (2014) corrobora acrescentando que:

O papel principal dos arquivos universitários subdivide-se em:

1. Reunir, processar, divulgar e conservar todos os documentos relativos à administração, à história e ao funcionamento/desenvolvimento da Universidade;
2. Avaliar e descrever estes documentos, tornando possível seu acesso, segundo as políticas e procedimentos elaborados especificamente para estes

fins; 3. Supervisionar a eliminação, ter o controle da aplicação das tabelas de temporalidade, a fim de que nenhum documento de valor permanente seja destruído (BELLOTTO, 2014, p. 74).

Sob este viés nota-se que os Arquivos Universitários possuem a missão de difundir e valorizar o Patrimônio Documental que mantém sob sua custódia. Observamos que os autores reconhecem a importância dos arquivos universitários e enfatizam que sua constituição se dá através de documentos produzidos pela própria instituição, bem como por documentos adquiridos ou doados por ela.

Neste sentido María Ascensión Adelantado (2003), cita os autores Joaquín Sanjuán, Joaquim Gómez e Ángeles Lopez (2000),

[...] archivo universitario el conjunto de documentos de cualquier fecha, formato o soporte material, producidos o reunidos en el desarrollo de las funciones y actividades de los diferentes miembros
Y órganos universitarios, organizados y conservados para la información y la gestión administrativa, para la investigación y para la Cultura. Se entiende igualmente por archivo universitario el servicio especializado en la gestión, conservación y difusión de los documentos con finalidades administrativas, docentes, Investigadoras y culturales de la universidad¹³ (SANJUÁN; GOMÉZ; LOPEZ, 2000 apud ADELANTADO, 2003, p. 16).

Percebe-se que os documentos dos arquivos universitários descritos pelos autores remetem as atividades administrativas e acadêmicas exercidas dentro das universidades, assinalando que a documentação custodiada deve atender a todo o fluxo documental dentro da universidade, preservando e disponibilizando a consulta este precioso patrimônio documental.

Segundo Bellotto (2014) acerca dos espaços custodiadores da memória e do patrimônio cultural e documental como centros de documentação e memória, arquivos e museus. A autora assegura que para as ciências humanas estes espaços são fundamentais para o desenvolvimento de pesquisas, principalmente para a área de história e ao papel dos arquivos, que são compreendidos como laboratórios para desenrolá-lo dos fazeres tanto do historiador como do professor de ensino histórico.

Dento deste contexto, para que os usuários dos arquivos possam desenvolver suas pesquisas, encontram-se as atividades arquivísticas

de descrição documental e de difusão arquivística que são as funções arquivísticas direcionadas especialmente para os usuários dos arquivos sejam eles os investigadores profissionais, historiadores, alunos da rede escolar ou do ensino superior ou os cidadãos comuns que amparados por leitem direito facultado ao acesso de toda e qualquer informação e, em todo e qualquer suporte que precise consultar.

Neste sentido, a função arquivística que promove a divulgação dos documentos arquivísticos é a difusão definida como a “função destinada a tornar acessíveis os documentos e a promover sua utilização” (ARQUIVO NACIONAL, 2006, p. 19). Enquanto que a função arquivística que promove o elo entre os usuários do arquivo é a descrição documental arquivística entendida como “conjunto de procedimentos que leva em conta os elementos formais e conteúdo dos documentos para a elaboração de instrumentos de pesquisa” (ARQUIVO NACIONAL, 2006, p. 67).

Em outro viés, assinala-se que atualmente novas espécies e tipos documentais como os relativos á história oral como constata Willian W. Moss (1986)

A produção de documentos de história oral [...] bem como a sua conservação, tratamento técnico e colocação a público, estiveram durante muito tempo ligado a faculdades, e departamentos universitários, centros de investigação especializados, ou serviços de arquivo especificamente criados para gerir fontes orais ou documentos sonoros Mas, com o decorrer dos anos tem-se vindo a assistir não só à incorporação desses documentos em arquivos oficiais, como até à sua produção por instituições oficiais, com o objetivo de completar fundos ou completar lacunas. (MOSS, 1986, p. 1)

Desta forma, percebe-se que estão sendo formados e constituindo novos campos de pesquisa, deste modo, os arquivos e os profissionais da informação precisam estar comprometidos com estes pesquisadores.

Acerca dos métodos da história oral que precisam ser conhecidos pelos arquivistas comprometidos com a custódia em seus arquivos segundo Villanova (1994) esta é fruto de experiências individuais que compõem a narrativa do sujeito durante a entrevista que é uma fonte oral

A entrevista significa realmente duas pessoas que estão se olhando. E é nesse olhar-se um ao outro que a fonte oral se justifica, porque constitui um processo

de aprendizado. Não estamos estudando fontes; estamos conversando com pessoas que buscam diferentes conhecimentos. E é nessa síntese nova que elaboramos através do diálogo, estamos convencidos, e vivemos essa experiência, que vamos mudar uns e outros. (VILLANOVA, 1994:47)

Percebe-se que Moss (1986) e Villanova (1994) contextualizam acerca dos documentos provenientes da história oral, tendo na memória suas bases.

Desta forma, entende-se que estes novos documentos produzidos no contexto das técnicas da história devem ser reunidos em arquivos gerais como o existente na Universidade Federal do Rio Grande – FURG, onde será preservado de acordo com seu formato e suporte, em vista de constituírem dentro do patrimônio cultural o patrimônio documental e a memória de uma sociedade em determinado ponto.

Neste contexto Funari e Pelegrini (2006) explicam que Patrimônio é um conjunto de bens materiais e imateriais que contam a história de um indivíduo, comunidade ou nação e que o conceito de Patrimônio tem várias classificações, pode ser Histórico, Edificado, Cultural ou Documental.

Sobre o Patrimônio cultural Miranda (2006, p. 57) apresenta a seguinte posição “[...] a proteção do Patrimônio Cultural é uma obrigação imposta tanto ao Poder Público quanto à comunidade, por força do que dispõe a Constituição Federal”.

Deste modo, segundo Miranda (2006) uma contribuição importante foram as Cartas Patrimoniais promulgadas pela Organização das Nações Unidas para a educação, ciência e cultura (UNESCO) em congressos com a finalidade de padronizar as políticas de patrimonialização.

Conforme Funari e Pelegrini (2006) o Brasil teve sua primeira contribuição somente em 1970, durante o primeiro encontro de Governadores de Estado, secretários estaduais da área de cultura e prefeitos e municípios interessados, presidentes e representantes culturais, durante o qual manifestaram apoio à proteção ao Patrimônio histórico e artístico Nacional e, pela primeira vez constou em uma carta a defesa do Patrimônio de acervos bibliotecários e arquivísticos.

Acerca do Patrimônio Documental Bellotto (2014) aponta que: “Os documentos que se acham nos Arquivos Públicos [...] considerados de valor informacional permanente [...] passam a integrar o Patrimônio

Cultural na categoria de Patrimônio Documental [...]” (BELLOTTO, 2014, p. 186-187).

A respeito do documento enquanto Patrimônio documental, Gonzales (2012) menciona que o documento é uma forma de testemunho do fato que ocorreu, pois o mesmo registra o acontecimento e o atesta, ou seja, um artefato indispensável na reconstrução da história percorre e elucida os rastros esquecidos no caminho.

Sob este prisma Murilo Vasques (2008, p. 76) percebe o Patrimônio Documental como “Um conjunto de bens recebidos dos antepassados que são utilizados no presente e passarão a outras gerações”. A presença da UNESCO nesta área é reconhecida e o seu engajamento se reflete em diferentes programas que visam salvaguarda do patrimônio cultural, em que o patrimônio documental é parte integrante. As Diretrizes para a Salvaguarda do Patrimônio Documental, da UNESCO (2002) mencionam como exemplos de patrimônio documental os seguintes itens:

Itens textuais tais como manuscritos, livros, jornais, cartazes, etc. O.

Conteúdo textual pode ter sido inscrito a tinta, lápis, pintura ou outro meio. O suporte pode ser de papel, plástico, papiro, pergaminho, folhas de palmeira, cortiça, pano, pedra, etc. [...] **itens não textuais** como desenhos, gravuras, mapas ou partituras. **Itens audiovisuais**, como filmes, discos, fitas e fotografias, gravadas de forma analógica ou digital por meios mecânicos, eletrônicos, ou outros consistindo de um suporte material com uma camada para armazenar informação onde se consigna o conteúdo. **Documentos virtuais**, tais como os sítios de internet, são armazenados em servidores: o suporte pode ser um disco rígido ou uma fita e os dados eletrônicos são o conteúdo (UNESCO, 2002, p.11).

Deste modo, como descrito no documento da UNESCO (2022), percebe-se que arquivos gerais de universidades- AG que são os órgãos que custodiam documentos referentes ao patrimônio documental e a memória de uma Universidade custodiam também documentos provenientes da história oral, sendo o local adequado para a custódia e gestão dos documentos orais que compõem estes acervos especializados.

Neste sentido, de acordo com M. F Montysuma e Gisele P. Moser (2016) o curso de arquivologia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), campus de Florianópolis-SC, este oportuniza a disciplina de história oral, documentos e Arquivos, ministrado atualmente por Montysuma que é doutor em história, com o intuito de capacitar os

profissionais arquivistas no processo de elaboração, guarda e gestão dos documentos orais e de toda a tipologia documental que envolve o universo arquivístico da história oral.

Conforme os autores uma das propostas desta disciplina são também “refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem da metodologia de História oral no ensino superior”. (MONTYSUMA, MOSER, 2016, p.1). Assim conforme os autores (2016) apresenta-se a disciplina:

A disciplina de *História Oral, Documentos e Arquivos* têm como objetivo oferecer ao aluno do curso de *Arquivologia* instrumentos teóricos e metodológicos no campo da História Oral, para que o profissional arquivista compreenda como ocorre a elaboração do documento oral arquivado sob sua administração e com tais referenciais possa criar arquivos orais e bem administrar o acervo. A disciplina tem carga horária de 72 horas/aula e destacam-se os seguintes tópicos de seu programa: História da História Oral; Teoria e metodologia em História Oral; A oralidade enquanto documento; Arquivo de fontes para História Oral. [...] apresentar a história da História Oral, enquanto uma técnica de pesquisa surgida nos anos de 1950 nos Estados Unidos e aprimorada como uma metodologia ao longo dos anos seguintes, principalmente por incorporar discussões que envolvem subjetividade e memória (MONTYSUMA e MOSER, 2016, p. 2).

Seguindo o mesmo viés ressalta-se a importância do profissional docente formado em história e sustenta-se que este deve também ter uma educação continuada e estar apto para desenvolver seu trabalho não só nas salas de aula das ciências humanas, mas também em outras áreas primando pelo ensino multidisciplinar.

Tendo em foco o ensino de história e seus docentes e discentes, conforme acentua, Fonseca (2003) atesta-se que este é fundamental para o entendimento dos contextos dos processos históricos. Sendo assim, o ensino e a aprendizagem histórica ocupa um papel primacial na construção da cidadania, na invisibilidade social e na constituição social e política dos indivíduos.

Neste contexto, segundo em uma conjuntura educacional conflituosa e separatista e excludente como a realidade brasileira é imperioso que o corpo docente, principalmente no contexto universitário onde são formadores dos novos profissionais, tenham como meta que a

aprendizagem histórica é o agir com ética e afetividade, preparando os novos profissionais para atuarem nestes ambientes desafiadores.

Sob o olhar de Fonseca (2003) há inúmeras formas de ensinar e aprender história, isto é, há o que o professor escolhe ou tempo para ensinar e, há o que o professor por escolha ou obrigatoriedade deixa de ensinar, por outro lado, segundo a autora o aluno também faz uma seleção do que quer aprender ou não.

Acredita-se, assim que estas avaliações pessoais que ocorrem entre educadores e educandos, tanto nos iniciais como nos superiores, são as barreiras que enfrentadas pelas complexidades da aprendizagem. Dentre estas questões, pensa-se que estas dificuldades possam ser discutidas e enfrentadas buscando aproximar o ensino histórico do cotidiano e a sua realidade social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Deste modo, considera-se que na história oral os sujeitos são observados pelas suas individualidades é o entrevistador e o entrevistado em uma ação, de compreensão humana, coberta por fragilidades pelo simples ato de reviver, relembrar e rememorar.

Porém esta atividade profissional gera documentos por meio de áudios, gravações, por si só a entrevista e sua transcrição de acordo com as diretrizes arquivísticas já são consideradas um documento arquivístico, por ser único e original.

Desta forma, são produzidos documentos em diversos formatos, formas, suportes e mídias de armazenamento e reprodução oral, tais como, fitas: K7, VHS, CDS, LPS, os mais diversos reprodutores de áudio e vídeos, pendrives, celulares e outros alguns atuais outros fazem parte de uma realidade mais distante, porém lembramos que a produção da história oral não é tão recente assim, como vimos anteriormente.

Destaca-se a relevância da função arquivística de conservação e preservação para a custódia destes acervos, como também as funções consideradas intelectuais de classificação e ordenação e os considerados manuais de armazenamento e arquivamento destes documentos provenientes da história oral.

Cumpramos estabelecer que devido à importância de relatos orais, para os acervos da história oral e seu uso para futuras pesquisas, e que a degradação de acervos midiáticos e o obsolescimento digital são uma

realidade na arquivologia, é imperativo estar atentos a estes detalhes, entretanto, afiança-se que os arquivos e os profissionais arquivistas são preparados para lidar com a obsolescência digital e, portanto estão aptos a custodiar acervos especializados.

De outro modo os documentos oriundos de relatos da história oral e, principalmente aqueles marcadamente referentes à memória, ao ensino, e aprendizagem devem ter como destino seguro os arquivos gerais de universidades, que estão perfeitamente equipados para custodiá-los.

Sob a ótica da aprendizagem histórica e da relação entre docentes e discentes considera-se que para minimizar as dificuldades enfrentadas diariamente, professores e alunos com a colaboração de arquivistas deveriam utilizar os espaços arquivísticos como ambientes colaborativos aos ensinamentos de sala de aula. Propiciando a todos uma troca de conhecimentos, de experiências e vivências.

Neste viés acrescentam-se os professores do ensino histórico que já estão incluídos no corpo discente dos cursos de arquivologia, tem a sua frente um novo campo de atuação: a história oral.

REFERÊNCIAS

ADELANTADO, A. L. Los fondos universitarios para la historia de las universidades. In: MUNDET, C. (Orgs.) **Archivos Universitarios e historia de las universidades**. Madrid: Instituto Antonio de Nebrija de estudios sobre la universidad, 2003. p.13-60

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 3 ed. Rio de Janeiro: FGV, 2013.

ARQUIVO NACIONAL (Brasil). **Dicionário de terminologia arquivística**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2006.

BOTTINO, M. Os arquivos universitários no Brasil. In: **A Informação: questões e problemas**. Niterói: EDUFF, 1995, p. 61-67.

BELLOTTO, H. L. **Arquivos: estudos e reflexões**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. **História Oral: memória, tempo, identidades**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FERREIRA, M. M. **A historia oral e o tempo presente**. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?pid=52237-101x2002000200314&script=sci...ting

FREIRE, D. J. **O (des) encontro entre História e memória** de Fernando Catroga. Disponível em: <https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/viewFile/1020/641>

FUNARI, P; P. PELEGRINI, S.C.A. **Patrimônio Histórico e Cultural**. R. J. Ed. Jorge Zahar, 2006

GONZÁLEZ, A.M.S.; FERREIRA, M. L. M. Derechos de memória y búsqueda de lá verdade: um estúdio comparativo entre Brasil y Uruguai. Diálogos, vol. 16 nº03, 2012. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/3055/305526887003.pdf> Acesso em: 20 maio. 2019.

HALBWACHS M. **A memória coletiva**. SP. Vértice e Revista dos tribunais, 1990.

JANOTTI, M. L. M. **A incorporação do testemunho oral na escrita historiográfica: empecilhos e debates**. Disponível em: <https://revista.historiaoral.org.brbr/index.php?journal=rho&page=article&op...126>

.LE GOFF, J. **História e memória**. Tradução Nilson Moulin Louzada (et al.). Campinas, SP. Ed. da Unicamp, São Paulo, 1990.

MIRANDA, M. P. de S. **Tutela do Patrimônio Cultural Brasileiro**. Belo Horizonte: Del Rey.

MESENTIER, L. M. **Patrimônio urbano, construção da memória social e da cidadania**. Disponível em: http://artigocientifico.com.br/acervo/6/59/ppl_1252.html.gz. Acesso em: 20 maio 2019

MONTYSUMA F. F.; MOSER, G. P. **HISTÓRIA ORAL E ARQUIVOLOGIA: REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA METODOLOGIA DA HISTÓRIA ORAL E O ACERVO DE FONTES ORAIS**.

MURILLO, M. V. **Administración de documentos y archivos: Planteos para el Siglo XXI**. 3. ed. Buenos Aires: Alfagrama, 2008

MONTENEGRO, Antonio Torres. **História, metodologia, memória**. São Paulo: Contexto, 2010.

MOSS, William W. — *Archives, histoire orale et tradition orale: une étude* RAMP. Paris, UNESCO, 1986.

NASSAR, P. **Relações públicas na construção da responsabilidade histórica e. no resgate da memória das organizações**. São Caetano do Sul: Difusão Editora, 2008.

NORA, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Projeto História: **Revista do Programa de Estudos Pós-graduados em História e do Departamento de História PUC-SP**. São Paulo: PUC-SP. N° 10, 1993

OLIVEIRA, a. j. b. Das ilhas à cidade: materialização da cidade universitária da universidade do Brasil (1945-1950) IN.: OLIVEIRA A. J. B. (org.) **A universidade e os múltiplos olhares de si mesma**. RJ. UFRJ, 2007 p. 109-136.

OLIVINDO, M. S. P. **Ensino de história e Memória**: usos do passado e os desafios do historiador e do professor. Disponível em:
https://www.snh.2017.anpuh.org/resources/anais/54/1502847512_ARQUIVO_ENSINODEHISTÓRIAEMEMORIASIMPOSIOe.pdf

POLLAK, M. Memória e identidade social. In: **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, p. 200-212, 1992, p. 200-212.

ROUSSEAU, J. COUTURE, C. **Os fundamentos da disciplina Arquivística**. Lisboa: Dom Quixote, 1998.

SMITH. R. C. **Historia oral na historiografia**: autoria na historia. Disponível em:
<https://www.history.berkeley.edu/sites/default/files/Historia520oral%20historiografiapdf>.

FONSECA. De S. G. **Historia local e fontes orais: uma reflexão sobre saberes e práticas de ensino de história**. Disponível em:
<https://www.revista.historiaoral.org.br/index.php?journal=rho&page=article&op...>

VILLANOVA, Mercedes. **Pensar a subjetividade**: estatísticas e fontes orais. In:

VILLAS BÔAS, de L. **história, memória e representações sociais**: por uma abordagem crítica e interdisciplinar. Disponível em:
<https://www.scielo.br/pdf/cp/v45n156/1980-5314-cp-45-156-00244.pdf>

MORAES, Marieta (Org.). **História Oral**. Rio de Janeiro: Diadorim/FINEP, 1994, p.45-7.

UNESCO. **Programa Memória do Mundo**. 2002. Disponível em:
www.unesco.org. Acesso em: 04 maio 2019.

Universidade Federal do rio grande- FURG Arquivo Geral - Site. Disponível em:
www.arquivo.furg.br. Acesso em: 04 jul. 2019.

O PAPEL DA IMAGINAÇÃO NA MEMÓRIA

Renata Torma Faria¹

Neste artigo trataremos sobre qual o papel da imaginação para com a memória humana e para com a nossa percepção quanto ao mundo a nossa volta.

Primeiramente, o que seria a memória? Segundo estudos neurocientíficos, a memória humana seria o armazenamento de fatos, que ficariam arquivados nas conexões entre os neurônios, embora este ainda seja um estudo em andamento. Segundo estes mesmos cientistas, a memória humana possui uma capacidade quase infinita, embora o cérebro seja incapaz de processar todas as informações que recebe na mesma velocidade que as recebe, de modo que o psicológico daquele que está recebendo as informações não seja danificado pela bomba de informações que recebemos a cada segundo dos cinco sentidos.

Embora a medicina moderna tenha feito grandes avanços quanto ao entendimento sobre o que é a memória e como ela realmente funciona, ainda não temos um completo entendimento sobre o funcionamento do cérebro e suas peculiaridades, deixando ainda em aberto muito a se descobrir. Com o conhecimento atual, porém, podemos afirmar com certa certeza que entendemos alguns dos mecanismos usados pelo cérebro para reter memórias, assim como funcionamento dos mesmos.

Primeiramente, falaremos sobre a memória de procedimento, também conhecida como memória implícita, que é a responsável por armazenar conhecimento adquirido por padrões repetitivos de atividades, como funções motoras, sensitivas e intelectuais. Não depende

¹ Mestre em História pelo PPGH/FURG, Bacharel em Artes Visuais. E-mail: renatاتفaria@gmail.com

da consciência do indivíduo para com o que o mesmo está fazendo, sendo assim, uma espécie de “piloto automático”.

Em contrapartida a memória implícita, temos a chamada memória declarativa, também conhecida como explícita, é o armazenamento ativo de dados e informações, responsável pelo nível consciente de criações, ideias e sentimentos humanos. Percebemos a memória explícita por meio de imagens, sons e proposições verbais. Armazena tanto fatos vividos pela própria pessoa quanto fatos adquiridos por meio de leituras, de áudios ou visualmente.

As memórias, além de serem divididas em implícitas e explícitas, também são divididas em memórias de curto e de longo prazo.

Primeiramente, a memória será adquirida por um curto período de tempo, quando cérebro separará a informação entre memórias a serem descartadas ou memórias a serem retidas por períodos mais longos de tempo. Este processo se chama memória de trabalho.

A memória de curto prazo trabalha com o armazenamento de informações por, no máximo, algumas horas, até que estas memórias sejam gravadas pelo cérebro de forma definitiva.

A memória de longo prazo trabalha com o armazenamento de informações de forma definitiva, permitindo que esta memória seja lembrada ou reinvocada quando necessário, possuindo espaço de armazenamento praticamente ilimitado. A memória de longo prazo é responsável por guardar o conhecimento adquirido pela pessoa ao longo da vida, tal qual como os dados de nossa personalidade e história.

Embora a memória humana seja absolutamente incrível e seu funcionamento superior ao de qualquer computador, surge a seguinte questão: E as coisas que esquecemos? E quando esquecemos o número do celular de um amigo? E quando esquecemos o aniversário de nossa mãe? E quando esquecemos o que almoçamos semana passada?

Se o armazenamento do cérebro humano é tão preciso, o que seriam estas lacunas em nossas memórias?

O esquecimento é um fator comum em todo o ser humano, acontecendo com todos em maior ou em menor grau. Para alguns, a memória parece criar lacunas com o passar dos anos, já outros dizem que quanto mais aprendem mais esquecem coisas que já sabiam, enquanto para outros ainda, o esquecimento é causado pela sobrecarga que as atividades realizadas no dia-a-dia colocam no cérebro.

Não se sabe, até o presente momento, com certeza absoluta o que provoca o esquecimento, porém se sabe que se a memória, por qualquer motivo, não pode ser acessada, é por que ela não foi devidamente armazenada, tendo como causa mais provável a desatenção da pessoa que não consegue se lembrar do fato ocorrido para com este mesmo fato ocorrido.

O esquecimento, é, porém, combatível, até certo ponto, pois o exercício da memória, atenção e concentração diminuem as lacunas da mente, assim como um músculo, a atividade cerebral, como um todo, aprimorando-se com o uso contínuo.

Mesmo sendo uma habilidade tão exercitável como qualquer outra, o esquecimento não pode ser parado, já que ele é tão parte da memória quanto a própria memória. Para evitar o acúmulo de fatos desnecessários e obsoletos, o cérebro, durante o sono, seleciona quais memórias devem ser mantidas e quais memórias devem ser apagadas e onde as memórias devem ser armazenadas para o uso posterior, evitando a fadiga mental, provando, além disso, que a memória é intimamente ligada aos processos biológicos do corpo.

O processo de memorização, com o passar dos anos, se torna cada vez mais lento e difícil, já que o processo biológico se torna mais lento. Por isso, a metodologia de ensino e memorização para idosos precisa ser diferente do que a metodologia de ensino para crianças, por exemplo. Embora o método para adquirir e relembrar o conhecimento seja diferente com o decorrer da idade, é perfeitamente possível a criação de novas lembranças para pessoas de mais idade, desde que haja o estímulo correto.

O fenômeno de pessoas que dizem que estão esquecendo com o passar dos anos e conforme aprendem mais, também é facilmente explicável. Quanto mais tempo se passa e mais vivências são adquiridas, o cérebro começa a descartar fatos aprendidos que considera inúteis para o período atual da vida da pessoa, pois, por exemplo, com quarenta anos você terá visto mais números de telefone do que havia visto com quinze anos, tornando muitos dos números que você conheceu na juventude obsoletos. Não se trata de que a memória piorou com o passar dos anos e sim que a quantidade de informações que você obtinha quanto mais novo e que obtém agora são vastamente diferentes. A memória da pessoa

de quarenta anos não está mais “deficiente”, apenas mais condizente com a sua idade e suas necessidades.

Medicamentos também podem interferir na memória humana. Existem diversos medicamentos que interferem no funcionamento do cérebro, conseqüentemente, interferindo nas lembranças, como por exemplo induzentes ao sono, calmantes, analgésicos, antidepressivos, alguns anti-hipertensivos e os que controlam as crises de epilepsia, assim como alguns anestésicos, assim como doenças relativas a mente, como depressão e ansiedade.

Sendo assim, se questiona: o que acontece quando se esquecem de partes dos fatos? Ou quando “relembramos” de momentos em que não estávamos realmente presentes quando um amigo ou parente nos conta sobre o fato? Que papel a imaginação exerce em nossa mente? E em nossa memória? O que é, efetivamente, imaginação?

Imaginação é uma função da mente humana pertencente a todos os seres humanos, seja ela em maior ou menor grau, assim como ela é utilizada todos os dias pelos seres humanos para resolver os problemas e os desafios diários enfrentados pelas pessoas em seus trabalhos, seus estudos, seus sentimentos, suas vidas em geral.

A imaginação, segundo os estudos do Dr. Murray Hunter² se dividiria em oito tipos diferentes, cada um deles servindo para diferentes propósitos ao longo do dia-a-dia e resolvendo problemas ao longo do curso da vida.

O primeiro tipo de imaginação seria a imaginação efetiva, aquela que combina informações e fatos conhecidos pela pessoa para a formação de ideias e resoluções de problemas, sendo extremamente flexíveis e, na maioria das vezes, guiada por experiências passadas.

O segundo tipo de imaginação é a imaginação construtiva, também conhecida como intelectual. Se baseia em ideias e conceitos já definidos para a criação de hipóteses e teorias. Utilizada, por exemplo, para escrita de teses.

O terceiro tipo de imaginação é a imaginação fantasiosa, aquela que cria imagens, sons, histórias, etc. Pode haver a combinação de mais de uma das imaginações para estas criações. É a imaginação usada para

2 Murray Hunter (8 de janeiro de 1971) É professor na Universidade Malaysia Perlis, Perlis, Malaysia.

criação de histórias fantasiosas, para criação de músicas, de peças de teatro, obras de arte e etc.

Já o quarto tipo de imaginação é chamado de empatia. É a capacidade de se imaginar no lugar do outro e sentir o que o outro sente, a ligação emocional entre pessoas, permitindo que as pessoas vejam a vida por outros ângulos e pelos olhos de outros seres humanos.

O quinto tipo de imaginação é a imaginação estratégica. Ela permite que a pessoa avalie e reconheça momentos e oportunidades, criando cenários onde pode-se pesar os prós e os contras. É permeada pelo conhecimento adquirido ao longo da vida.

A sexta imaginação chama-se imaginação emocional e é aquela que forma cenários que tocam nossos sentimentos de alguma forma. Por exemplo, uma pessoa com medo de altura que imagina que deverá subir uma montanha ou uma pessoa apaixonada imaginando o momento em que vai reencontrar-se com seu amado.

A sétima imaginação são os nossos sonhos. São manifestações inconscientes de imagens, sensações, emoções e ideias durante o período de sonhos. Sabe-se que os sonhos são intimamente ligados a memória, uma vez que é o momento em que o cérebro aloca as memórias e descarta aquelas que não serão mais usadas.

Já a oitava e última imaginação é a reconstrução da memória. É aquela imaginação que preenche as lacunas da memória, seja criando fatos sobre pessoas, sobre objetos ou sobre eventos. É uma mistura de verdades e de criações do cérebro, permeada pelas crenças da pessoa, pelos sentimentos dela e pelo conhecimento anterior que esta pessoa possuía tanto sobre o fato ocorrido quanto sobre o assunto de maneira geral.

Esta é a parte que mais nos interessa sobre a imaginação, aquela que é usada pelo cérebro para preencher lacunas.

Durante muito tempo, antes do nascimento da neurociência, acreditava-se que a memória e a imaginação serviam para além de simplesmente armazenar lembranças, e sim, para prever o futuro por meio de devaneios, criando imagens dos acontecimentos futuros.

A teoria foi inclusive discutida por estudiosos como Eleanor Maguire³ e Endel Tulving⁴ discutiram as possibilidades de se a imaginação e a memória realmente teriam tido algum papel em visionar o futuro.

Segundo estudos realizados por Eleanor com cinco paciente amnésicos, que possuíam lesões no hipocampo – área do cérebro designada para o armazenamento e formação de memórias – mostrou que havia extrema dificuldade em formar memórias e em imaginar novas situações, mostrando a íntima ligação que a memória possuiu em relação ao imaginário humano. Dando prosseguimento ao estudo, Eleanor convidou mais dez participantes perfeitamente saudáveis para conduzir seu estudo, realizando testes sobre o imaginário com o grupo amnésico e o grupo saudável, pedindo descrições de cenas do dia a dia que eles pudessem imaginar.

O grupo saudável conseguia descrever situações com perfeição, incluindo uma infinidade de detalhes em suas visões, como cores de prateleiras de supermercado ou sensações como o calor do sol ou de pisar na areia da praia. O grupo amnésico, por mais que conseguisse criar situações coerentes dentro da própria mente, não conseguia demonstrar a mesma quantidade de detalhes e nem descrever com a mesma precisão as cenas que lhes foi pedido para imaginar.

Sendo assim, o estudo provou que a memória está mais intimamente ligada a imaginação do que se pensava anteriormente, não só por evocar imagens e sensações, mas como um processo físico e biológico.

Em outros estudos realizados no campo neurocientífico pela pesquisadora Donna Addis⁵ submeteu-se um grupo de voluntários a uma bateria de exames de ressonância magnética funcional – exame que permite visualizar as regiões do cérebro e as atividades que as mesmas estão realizando no momento – mostrou que, quando pedido que o grupo revivesse algumas de suas memórias ou imaginasse situações futuras, o hipocampo era ativado e os circuitos cerebrais que envolviam ambas as atividades eram os mesmos, adicionalmente provando o ponto de que,

3 Eleanor Anne Maguire (27 de março de 1970) é uma neurocientista irlandesa.

4 Endel Tulving (26 de maio de 1927) é um canadense, pesquisador de psicologia experimental e neurociência.

5 Donna Rose Addis (30 de novembro de 1977) é professora do departamento de ciência em Toronto.

embora sejam funções diferentes, a memória e a imaginação partem do mesmo lugar, misturando-se por muitas vezes. É deste assunto que pretendemos tratar até o fim do texto

Segundo David Hume⁶ a imaginação permeia todas as nossas ações enquanto seres humanos pensantes, a imaginação é a base da razão e da memória, além de ser a sua própria função, a de fantasiar a respeito da vida.

Em seus estudos, Hume diz que o misto entre memória e imaginação é uma trama tão densa e difícil de distinguir que haveria de se criar um critério para o melhor entendimento de o que seria o misto memória e ideia e o que seria o misto memória e imaginação.

Hume fala que as ideias de memória seriam mais claras do que o misto de memória e imaginação, com cores mais vívidas, sons mais claros, imagens mais nítidas. Já a memória imaginação seria mais opacas e, ao contrário do que seriam as memórias ideias, se poderia dar foco a determinados detalhes da imagem que está sendo lembrada.

Embora tenha sido o criador deste método, Hume reconhece que ele pode vir a ser falho. Ele explica que muitas vezes as nossas memórias podem se tornar tão fracas com o passar do tempo que já não temos plena certeza se nossas lembranças são ou não reais, assim como é possível que fatos que tenhamos esquecidos tenham sido substituídos pelo imaginário vindo das emoções e crenças que a pessoa possuía na época em que se passava esta memória.

Hume então, pondera sobre ainda outras diferenças entre imaginação e memória, argumentando que a memória só pode ser revivida exatamente da mesma forma todas as vezes, enquanto é possível modificar a ordem e impressões do fato sendo lembrado.

Hume conclui que é impossível se utilizar de absolutos ou certezas quando se trata de memórias e imaginação, uma vez que não há uma linha que realmente separe memória de imaginação, havendo algo em comum entre ambas as funções.

Segundo ele, nossas percepções imagéticas de memória podem ser divididas entre simples e complexas. As ideias simples são aquelas que não podem ser divididas, enquanto as complexas podem ser separadas em sensações, como a cor, como o sabor, como o aroma e etc. As

6 David Hume (Edimburgo, 7 de maio de 1711 – Edimburgo, 25 de agosto de 1776) foi historiador, filósofo e ensaísta britânico.

impressões nos são dadas diretamente pelos cinco sentidos e as ideias nos são dadas pelas impressões que recebemos dos cinco sentidos.

A memória, então, é um conjunto de percepções.

CONCLUSÃO:

Impressões são criadas a partir dos cinco sentidos, e, a partir destas impressões, criamos ideias. Estas ideias são permeadas pelas crenças e sentimentos da pessoa que está percebendo o fato acontecido, criando, assim, a memória. A memória, é, por sua vez, cientificamente comprovada ser criada no hipocampo, o mesmo local que é responsável pela imaginação.

A imaginação, então, é uma função tão biológica quanto a memória, e, em maior ou menor grau, parte de todos os seres humanos.

Em maior ou menor grau, a imaginação também permeia cada uma de nossas memórias e nossas ideias, uma vez que o processo biológico de memorizar e a imaginação são intimamente ligados.

Assim, concluímos que o ser humano, querendo ou não, não relembra dos fatos exatamente como eles aconteceram e sim, pelas lentes das crenças que a pessoa possui, do conhecimento que a pessoa possui e suas emoções durante o momento em que a lembrança se forma.

BIBLIOGRAFIA:

ATÉ ONDE VAI NOSSA CAPACIDADE DE MEMÓRIA? **BBC News Brasil**. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/04/150408_vert_fut_capacidade_cerebro_ml>. Acesso em: 25 jul. 2018.

AYER, A. J. (1986) **Hume**. São Paulo: Loyola. ISBN 8515026155.

BOUCHARDET, ROBERTA. A IMAGINAÇÃO NA TEORIA DA MENTE SEGUNDO HUME UMA ANÁLISE A PARTIR DO LIVRO I DO TRATADO. Maxwell.vrac.puc-rio.br. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=9005@1>. Acesso em: 25 jul. 2018.

FIESER, James. (2004) “Hume, David: Life and Writings”. **Internet Encyclopedia of Philosophy**. Acesso em 19 de abril de 2011.

HUME, David. (1776) **My Own Life**. Imaginação e memória estão em lugares diferentes do cérebro. *revistagalileu.globo.com*. Disponível em: <<https://revistagalileu.globo.com>>.

com/Ciencia/noticia/2014/09/imaginacao-e-memoria-estao-em-lugares-diferentes-do-cerebro.html>. Acesso em: 25 jul. 2018.

JOHNSON, Oliver A. (1995) **The Mind of David Hume**. University of Illinois Press. ISBN 9780252064562.

MONTEIRO, J. P. **Hume e a epistemologia**. São Paulo: UNESP. ISBN 9788571399051

MONTEIRO, J. P. **Novos estudos humanos** São Paulo: Discurso. ISBN 8586590509

MORRIS, William Edward. “David Hume”, **The Stanford Encyclopedia of Philosophy** (Fall 2010 Edition), Edward N. Zalta (ed.)

MOSSNER, E. C. (2001) **The life of David Hume**. Oxford University Press. ISBN 9780199243365.

NORTON, D. F. “An introduction to Hume’s thought”, in **The Cambridge companion to Hume**. Cambridge University Press, 1993. ISBN 9780521387101.

QUINTON, Anthony. (1999) **Hume**. São Paulo: Editora UNESP. ISBN 857139234X.

VARELLA, DR. Memória | Portal Drauzio Varella. **Portal Drauzio Varella**. Disponível em: <<https://drauziovarella.uol.com.br/corpo-humano/memoria/>>. Acesso em: 25 jul. 2018.

VARELLA, DR. Memória/esquecimento. **Portal Drauzio Varella**. Disponível em: <<https://drauziovarella.uol.com.br/envelhecimento/memoriaesquecimento/>>. Acesso em: 25 jul. 2018.

VARELLA, DR. Memória e imaginação. **Portal Drauzio Varella**. Disponível em: <<https://drauziovarella.uol.com.br/drauzio/artigos/memoria-e-imaginacao-2/>>. Acesso em: 26 jul. 2018.

VEJA OS OITO TIPOS DE IMAGINAÇÃO. **Notícias Universia Brasil**. Disponível em: <<http://noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2012/05/04/927081/veja-os-oito-tipos-imaginaco.html>>. Acesso em: 26 jul. 2018.

NARRADORES DE JAVÉ E A DISCUSSÃO SOBRE “VERDADE(S)” ACERCA DAS NOÇÕES DE MEMÓRIA: CONTRIBUIÇÕES PARA O USO DIDÁTICO

Sabrina Simões Corrêa¹

1 INTRODUÇÃO

[...] o que nos interessa no conhecimento histórico é perceber a forma como os indivíduos construíram, com **diferentes linguagens, suas narrações sobre o mundo em que viveram e vivem**, suas instituições e organizações sociais. (BRASIL, [2017], p. 397, grifo nosso).

O ensino de História, na etapa escolar, vai além da transmissão de datas e fatos históricos, como pode ser visto no objetivo citado acima, almejado pela *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC). Isso implica que questões teóricas sejam exploradas para que o entendimento das “diferentes linguagens” e “narrações” seja compreendido com efetividade.

Seffner (2010, p. 260-263) já apontava a importância de difundir conceitos e elementos oriundos da Teoria/ Metodologia de História. Muitas dessas temáticas são próximas ao cotidiano dos alunos, como, por exemplo, a memória, que pode contribuir para construção da identidade coletiva de uma localidade (ou de um grupo social) e assim funcionar como mecanismo impulsionador de educação patrimonial.

Nesse contexto, a compreensão da História e dos conceitos que se relacionam a ela permitem que o/a estudante tenha “[...] contato

¹ Mestre em História pelo PPGH/FURG, Bacharela em Biblioteconomia. E-mail: sabrinascsc@gmail.com

com a produção de conhecimento da humanidade”. É muito mais do que ensinar datas e fatos, é possibilitar a percepção dos processos de construção e reconstrução do passado e das sociedades, os quais buscam formar “[...] explicações sobre o mundo.” (SEFFNER, 2010, p. 260-263).

Este texto tem como propósito apresentar uma breve análise do filme *Narradores de Javé* (2003) com intuito de discutir noções sobre memória, identidade coletiva e fontes orais, temáticas que podem/devem ser tratadas na fase escolar. A utilização do cinema como recurso didático vem a contribuir consideravelmente para apropriação de conteúdos escolares, uma vez que torna a apreensão mais interessante e lúdica. Aqui, pretende-se possibilitar o diálogo entre a narrativa da obra cinematográfica em questão e a produção científica abordada na revisão de literatura, para servir como subsídio à análise e ao uso de *Narradores de Javé* (2003) como recurso didático nos processos de ensino-aprendizagem voltados ao Ensino de História. Além disso, conseqüentemente, o presente texto procura estimular a utilização de recursos não-textuais em práticas educativas.

A escolha do filme se deu por perceber a utilização da obra por parte de profissionais da educação (básica e superior) como método didático² para a apreensão de vários conteúdos, mencionados acima. Além disso, *Narradores de Javé* (2003) possui narrativa acessível e classificação livre, o que facilita a utilização da obra no contexto escolar, aplicada a diversas faixas etárias.

Segundo Cardoso (2008, p. 1), esta obra constrói articulações entre o presente e o passado e o enredo permite questionar as interpretações históricas e refletir sobre memória e História. Para Silva (2009, p. 110),

Ao longo do filme, é possível notar o embate entre as múltiplas memórias construídas ou inventadas, entre o que é história e verdade e o poder das narrativas como artimanhas utilizadas pelos moradores com o propósito de resistir às transformações do tempo.

2 A autora relatou, em sua dissertação intitulada *História em movimento*: indicações de obras cinematográficas em blogs e sites de docentes da educação básica, que o filme *Narradores de Javé* (2003) foi a obra cinematográfica com utilização didática mais significativa nas disciplinas cursadas no ensino superior (curso de Biblioteconomia e mestrado em História). (CORRÊA, 2018, p. 14).

Cardoso (2008, p. 2) aponta que é “[...] nesse sentido que o filme tem se mostrado um recurso didático importante para as discussões sobre os sentidos da história e os caminhos da construção do conhecimento histórico”. O ensino de História é responsável, em parte, pelo entendimento das semelhanças e diferenças, permanências e transformações do social, da cultural e da economia da localidade em que os sujeitos (os/as alunos/as) vivem. A compreensão do passado e do presente local, por parte dos/as estudantes, pode ser intensificada através de discussões acerca das noções de memória, identidade coletiva e fontes orais, exploradas na análise da referida obra cinematográfica.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A seguir, apresenta-se a base teórico que auxiliará na construção da análise pretendida neste texto. A princípio, parte-se de noções relacionadas ao uso do cinema no contexto escolar como recurso didático na disciplina de História. Em seguida, busca expor, brevemente, percepções acerca da memória e suas influências e colaborações para o campo da História.

2.1 CINEMA COMO RECURSO DIDÁTICO NO ENSINO DE HISTÓRIA

Retomando a fala de Seffner (2010, p. 275-280), é importante que a escola proporcione aos alunos o desenvolvimento de diversas habilidades e competências. Com base em material proposto por Toro (1997 apud SEFFNER, 2010, p. 275-280), o ensino de História deve proporcionar a aquisição de certas habilidades, dentre elas destacam-se: capacidade de analisar, sistematizar e interpretar dados, fatos e situações; habilidade de perceber com criticidade os meios de comunicação; capacidade para localizar, acessar e usar melhor a informação acumulada; e aprender a aprender.

Essas competências permitem justificar a importância do uso de fontes de informações não textuais para o ensino de História (e esta noção aplica-se a outras áreas do conhecimento). É de suma importância o manejo consciente de recursos diversos que possibilitem a aquisição de conhecimento. (CORRÊA, 2018).

Mesmo após mais de vinte anos da publicação de Toro (1997 apud SEFFNER, 2010), percebe-se que tais habilidades são almeçadas na atualidade — e não só almeçadas, mas necessárias para formação pessoal e profissional de um indivíduo.

Kuhlthau (1999, p. 9) já corroborava com esta noção ao indicar que a tecnologia transformou o ambiente de aprendizagem, tornando o “[...] ambiente escasso em termos de fontes de informação em um ambiente de abundância de fontes [...]”. A autora apontava que este ambiente

[...] tornou inadequado e desatualizado o ensino baseado [apenas] no livro texto. A fim de preparar o estudante para o mundo fora da escola, torna-se necessário desenvolver formas de ensiná-lo a aprender a partir da informação, já que é esse o ambiente que ele vai encontrar em situações da vida real. O papel do professor [...] é o de facilitador e treinador em um **processo de aprendizagem que se baseia em uma variedade de fontes de informação**. (KUHALTHAU, 1999, p. 9, grifo nosso).

Nesse contexto é que explora-se o uso do cinema como recurso didático. Após a década de 1970, a produção cinematográfica passou a possuir importância na construção do saber histórico e escolar. “A aceitação do filme como documento resulta do abandono da concepção de História da escola metódica [...]”, concepção que sofre ruptura “[...] a partir da obra de Marc Bloch e Lucien Fèbvre e da fundação da revista *Annales* [...]” no final da década de 1920. (ABUD, 2003, p. 185).

Segundo Bittencourt (2011, p. 371), a introdução de obras cinematográficas como material didático, aqui no Brasil, ocorreu em 1912 através do professor do Colégio Pedro II, Jonathas Serrano, que incentiva seus colegas de profissão “[...] a recorrer a filmes de ficção ou documentários para facilitar o aprendizado da disciplina[...]”. Segundo Serrano, “[...] os professores teriam condições, pelos filmes, de abandonar o tradicional método de memorização, mediante o qual os alunos se limitavam a decorar páginas de insuportáveis sequências de eventos [...]” (BITTENCOURT, 2011, p. 371).

Decorridos vários anos de aperfeiçoamento de técnicas audiovisuais, os filmes penetram no cotidiano de alunos pela televisão e vídeo, constatando-se uma verdadeira invasão de imagens, enorme aprendizagem “pelos olhos”, cujo

alcance pedagógico, entretanto é difícil de avaliar [...]. (BITTENCOURT, 2011, p. 372).

Napolitano (2015, p. 11) discursa a respeito da utilização do cinema como recurso didático apresentando uma constatação inicial: o cinema, muito embora tenha completado cem anos em 1995, foi tardiamente descoberto pela escola como ferramenta didática. Porém, em seus primórdios, o recurso filmico foi pensado como “elemento educativo” destinado ao proletariado.

A produção cinematográfica, como recurso didático, possibilita o debate historiográfico na medida em que ela projeta interpretações. O filme traz um conhecimento que também é produzido, assim como [...] aquele que chamamos de histórico. Nessa ótica, a linguagem cinematográfica pode expressar um conhecimento elaborado a partir das inserções sociais e políticas de seus diretores e adaptadores. Por outro lado, as leituras que fazemos dele [...] são [...] [formadas] pelos nossos referenciais teórico-metodológicos, que nos colocam como sujeitos do conhecimento que produzimos. (CARDOSO, 2008, p. 3).

A utilização do cinema no contexto educativo pode trazer diversos benefícios aos estudantes, como por exemplo “[...] a aproximação do conteúdo curricular escolar à realidade do aluno, uma vez que os estudantes dos dias de hoje nasceram em meio à difusão dessas mídias.” (SOARES, 2017, p. 17).

A BNCC, por exemplo, aponta em seu texto competências específicas que devem ser desenvolvidas no ensino fundamental na disciplina de História, em destaque:

[...] 3. **Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições** em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, **recorrendo a diferentes linguagens e mídias**, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.

[...] 7. **Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável**, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais. (BRASIL, 2017, p. 402, grifo nosso).

As competências, mencionadas acima, ratificam a necessidade de incluir no contexto escolar a ‘educação para mídia’, pois o uso de recursos midiáticos (no geral e filmicos) potencializam o desenvolvimento e/ou

aprimoramento de habilidades e competências informacionais midiáticas, a saber: prática de ‘novas’ leituras e interpretações; reconhecimento do potencial informativo de recursos midiáticos; reconhecimento das intenções e visões intrínsecas às mídias; desenvolvimento do senso crítico voltado aos bens culturais e de consumo; discernimento entre o ‘fato’ e a ‘ficção’, a ‘verdade’ e a ‘mentira’ ou as ‘verdades/versões’; identificação de estratégias de pesquisa em fontes midiáticas; aprimoramento da criatividade e, conseqüentemente, da escrita através do uso de recursos midiáticos; dentre outras. (CORRÊA, 2018).

2.2 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE MEMÓRIA

O interesse dos historiadores pela memória nasceu na historiografia francesa por volta de 1960. Os estudos davam ênfase à cultura popular, à vida familiar, aos hábitos locais, à religiosidade, entre outros, nos quais a memória coletiva estava implícita. (HUTTON, 1993 apud FERREIRA, 2002).

A memória coletiva foi grande aliada na luta das classes minoritárias pelo poder. Controlar a perpetuação de memórias “[...] é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos [...]. Os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva”. (LE GOFF, 1990, p. 368). A memória coletiva parte de memórias individuais que são influenciadas por fatores relacionados ao interesse, à afetividade, ao desejo, à inibição e à censura. (LE GOFF, 1990)

Para Halbwachs (1994 apud FERREIRA, 2002, p. 320), “[...] a memória envolve uma relação entre a repetição e a rememoração”. Le Goff (1990, p. 366), aponta que a memória consiste em um “[...] conjunto de funções psíquicas”; caracteriza-se pela conservação de determinadas informações, “[...] às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas”, através das representações desse passado que ele acredita existir ou tenha vivenciado.

A memória “caminha de mãos dadas” com o esquecimento, fator importante que, em sua maioria, traz desconfiança perante as fontes ligadas à memória (HUYSSSEN, 2005 apud CASADEI, 2010, p. 153), pois não se pode ter a lembrança por completo, apenas a rememoração de alguns aspectos do que foi vivenciado.

Outro ponto interessante a respeito das memórias de um indivíduo é que elas “[...] nunca são só suas, uma vez que nenhuma lembrança pode existir apartada da sociedade”. (HALBWACHS, 2006 apud CASADEI, 2010, p. 154). A memória, para não se esvaír, necessita que o sujeito não se afaste do grupo que ela está ligada. (HALBWACHS, 2006 apud CASADEI, 2010).

[...] a memória individual não é nada mais do que a memória formada pela vivência de uma pessoa em diversos grupos ao mesmo tempo. É a soma não redutível destas várias memórias coletivas que se alocam no ser e representam a sua parcela individual de experiência. (CASADEI, 2010, p. 155).

Ainda nesse contexto, Halbwachs (2006, p. 72 apud CASADEI, 2010, p. 155) indica que as memórias não estão materializadas em “corpos ou mentes, [...] mas na sociedade, através dos diversos grupos que a compõe”. Isso ocorre porque a ação de recordar é possível apenas com a utilização de convenções sociais que não são criadas por indivíduos, mas pelo ambiente social que o cerca.

[...] o funcionamento da memória individual não é possível sem esses instrumentos que são as palavras e as ideias, que o indivíduo não inventou, mas toma emprestado de seu ambiente – e também de outras pessoas que possam legitimar suas próprias recordações – para evocar seu próprio passado, em geral a pessoa precisa recorrer às lembranças de outras. (HALBWACHS, 2006, p. 72 apud CASADEI, 2010, p. 155).

Assim, a memória coletiva consiste em “fatos da comunicação entre indivíduos”. (BLOCH, 1998 apud CASADEI, 2010, p. 156). Considerar a memória coletiva em um dado comunicacional implica os mesmos problemas que a comunicação possui: a memória estaria sujeita a erros de transmissão, mal entendidos e, por fim, distorções conscientes em torno do passado. Nesse contexto, a memória coletiva pode estar impregnada de falsas recordações. (BLOCH, 1998 apud CASADEI, 2010). Daí nos deparamos com a noção de ‘verdades’ (no plural). Como ressalta Bloch (2001, p. 97 apud CASADEI, 2010, p. 158): “[...] deveria ser supérfluo lembrar que [...] os testemunhos mais insuspeitos em sua proveniência declarada não são, necessariamente, por isso, testemunhos verídicos.”

Segundo Reis (1999, p. 7-9 apud SEFFNER, 2010), a História é reescrita continuamente porque o conhecimento histórico sofre

mudanças relacionadas a descoberta de novas fontes, novas técnicas, novos conceitos e teorias, novos pontos de vista que levam à reavaliação do passado e das interpretações já estabelecidas.

As fontes orais as vezes podem provocar essas reavaliações do passando, traçando novos significados ao que antes era tomado como ‘a única verdade’. E pode-se afirmar que a matéria-prima para as fontes orais é a memória (SANTOS, [201-?]).

A história busca produzir um conhecimento racional, uma análise crítica através de uma exposição lógica dos acontecimentos e vidas do passado. A memória é também uma construção do passado, mas pautada em emoções e vivências; ela é flexível, e os eventos são lembrados à luz da experiência subsequente [*sic*] e das necessidades do presente. Essa perspectiva que explora as relações entre memória e história possibilitou uma abertura para a aceitação do valor dos testemunhos diretos, ao neutralizar as tradicionais críticas e reconhecer que a subjetividade, as distorções dos depoimentos e a falta de veracidade a eles imputada podem ser encaradas de uma nova maneira, não como uma desqualificação, mas como uma fonte adicional para a pesquisa. (FERREIRA, 2002, p. 321).

A expressão fonte oral é aplicada “[...] a qualquer depoimento oral, produzido por qualquer indivíduo e em qualquer circunstância [...]”. (FERREIRA, 2002, p. 329). A utilização do termo “fonte oral” possibilita que os depoimentos resultantes sejam comparados a qualquer fonte produzida ou pesquisada pelo historiador.

É importante ressaltar que, na maioria dos casos, a utilização das fontes orais é meramente complementar a documentos tradicionais (impressos) para construir o conhecimento histórico. Santos ([201-?], p. 6) aponta que os documentos provenientes de memórias (biográficos e autobiografias, por exemplo) permitem “[...] compreender como indivíduos experimentam e interpretam acontecimentos, situações e modos de vida de um grupo ou da sociedade em geral”. Nesse contexto, as fontes orais auxiliam na compreensão de aspectos que não podem ser identificados nos documentos tradicionais.

A complexidade da memória nos faz perceber o quão misterioso e revelador, ao mesmo tempo, pode parecer o passado.

[...] o passado se apresenta como um conjunto vivo de representações, que podem mudar tão incessantemente quanto o presente: “essa solidariedade das épocas tem tanta força que entre elas os vínculos de inteligibilidade são

verdadeiramente de sentido duplo". E assim, se "a incompreensão do presente nasce fatalmente da ignorância do passado", também "talvez não seja menos vão esgotar-se em compreender o passado se nada se sabe sobre o presente". (BLOCH, 2001, p. 65 apud CASADEI, 2010, p. 159).

Esta fala permite conduzir a análise a seguir do filme *Narradores de Javé* (2003), pois possibilita visualizar a influência que o passado exerce sobre o presente, e principalmente a importância do conhecimento sobre o passado para compreensão do presente.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa é de cunho qualitativo e debruça-se na análise empírica da obra cinematográfica *Narradores de Javé* (2003). Para proceder tal análise, foi realizado um levantamento bibliográfico a fim de identificar conceitos relacionados à memória, identidade coletiva e fontes orais. Foi explorado as concepções que vão ao encontro dos fatos narrados na obra fílmica citada acima.

A obra *Narradores de Javé* (2003) foi selecionada através do conhecimento prévio da autora desta pesquisa, sendo reconhecida como potencial exploradora de assuntos ligados às temáticas supracitadas citadas. A obra cinematográfica foi utilizada em duas disciplinas cursadas pela autora no ensino superior. Primeiro o filme foi explorado para discutir noções de fontes de informação na disciplina *Fontes de Informação I* no curso de Biblioteconomia da Universidade Federal do Rio Grande – FURG em 2014. Em um segundo momento, foi utilizada na disciplina *Memória e práticas na formação de professores* do curso de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande – FURG em 2017. Aqui, foram analisados aspectos relacionados à memória, à identidade coletiva, bem como discussões acerca do que vem a ser uma 'verdade histórica'. Nos dois casos, a obra cinematográfica mostrou grande potencial para contribuir com a apreensão do conhecimento que estava sendo transmitido em aula.

Para a elaboração da fundamentação teórica realizou-se pesquisas em motores de buscas e bases de dados (tais quais *Google Scholar* e *SciELO*) utilizando os termos ou expressões 'memória', 'identidade coletiva', 'história oral', 'fonte oral', 'cinema e história' e 'cinema em sala de aula'. Dos resultados encontrados, selecionou-se os textos com

maior relevância para a pesquisa. Alguns dos textos que compuseram essa revisão de literatura são oriundos de outras pesquisas e do material selecionado para leitura e discussão da disciplina *Memória e práticas na formação de professores*, citada acima.

A análise, neste contexto, foi construída através da identificação dos conceitos apresentados na fundamentação teórica nas falas e ações dos personagens do filme. Como a análise é basicamente empírica, buscou-se reconhecer na obra cinematográfica aspectos ligados aos usos da memória. Nesse sentido, buscamos responder as seguintes indagações:

1. Que conceitos, valores ou ideologias dessa obra podem ser relacionados à História?
2. Quais as características principais dos personagens?
3. Por qual motivo/por quais motivos os personagens recorrem à memória?
4. Qual era o interesse dos personagens pela rememoração?
5. Como a rememoração dos fatos vivenciados pelos personagens foi sistematizada?
6. As memórias eram coletivas, consensuais a todos os personagens?
7. Qual era o objetivo principal da rememoração?
8. Esse objetivo foi alcançado? Sim, não, por quê?

As questões apresentadas acima contribuem para extrair os conteúdos intrínsecos da obra analisada e foram estabelecidas após 'leitura' prévia do filme. É importante ressaltar que o filme em questão, assim como outros filmes, possui diversos assuntos a serem explorados que podem contribuir para o estudo de outras disciplinas e conteúdos, não somente o da memória e do Ensino de História.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO

Para proferir a análise, preferiu-se responder implicitamente as questões apresentadas na seção anterior. Primeiro, é interessante exhibir, para conhecimento introdutório, a história central de *Narradores de Javé* (2003). Com direção de Eliane Caffé, a obra retrata a vida de muitos brasileiros que, desprovidos da ação de ler e escrever, perpetuam suas histórias através da oralidade. O enredo se desenvolve a partir de uma

problemática: os moradores do povoado do Vale do Javé terão de retirar-se de suas terras para a construção de uma represa que alimentará uma usina hidrelétrica. Esta situação poderá ser revertida caso os habitantes de Javé provem o valor patrimonial do vilarejo.

É importante analisar o contexto da narrativa fílmica desde as primeiras cenas da obra: a jornada do povo de Javé rumo à legitimação da sua importância histórica é contada por um personagem, Zaqueu — interpretado por Nelson Xavier, enquanto aguarda a chegada de uma embarcação. É o típico “causo” contado no interior com essência de ‘conto’.

Os cidadãos são, em sua maioria, analfabetos. Os relatos do seu povo são ‘eternizados’ através da oralidade, advindos de histórias contadas de geração em geração. Para fins documentais, as histórias faladas não comprovam nada. Neste contexto, um morador propõe que as “histórias grandiosas” advindas do povo fossem escritas em um livro. Como os cidadãos de Javé precisavam de um escrivão, contratam Antônio Biá — interpretado por José Dumont (homem que possuía o “dom da escrita”) para que ele transcreva as histórias narradas pelo povo.

De casa em casa, Biá ouve e faz releituras das memórias dos moradores do Vale do Javé a fim de torná-las legítimas, “verdadeiras”. Porém, cada habitante conta uma versão de acordo com seus interesses.

Algumas expressões faladas pelos personagens são primordiais para esta análise:

1. “história importante”, “história grande” e, principalmente, a frase “[...] só não inunda se for patrimônio [...]” contribui para noção de valoração da localidade e do povo. Provar que aquela terra possui valor histórico auxilia para construção de identidade coletiva daquele povo; para construir essa ideia os habitantes precisam rememorar recordações das quais não viveram, mas que são de suma importância as suas constituições individuais. Esses fatos narrados na obra fílmica corroboram com as concepções de Halbwachs (2006 apud CASADEI, 2010) que atribui a memória individual a convenções sociais. A memória, para não se esvair, necessita que o sujeito não se afaste do grupo que ela está ligada. (HALBWACHS, 2006 apud CASADEI, 2010).

2. “[...] só terá valor se for científico”, “história verdadeira” contribui para a noção de verdade apresentada na fundamentação teórica (BLOCH, 1998; 2001 apud CASADEI, 2010). As memórias narradas pelos personagens precisavam ser aprovadas com “rigor científico” para tornarem-se “verdades históricas”. No entanto, como mencionado por Bloch, a memória pode trazer erros de transmissão e assim, estar “impregnada de falsas recordações” (BLOCH, 1998 apud CASADEI, 2010). Outro ponto a se analisar é a questão da utilização de fontes orais para construção da História. Segundo Ferreira (2002) e Santos ([201-?]), fontes orais servem como apoio e contribuem para esclarecer e reescrever fatos/ acontecimentos registrados em documentos e fontes escritas/ impressas. A palavra no papel é bem mais aceita que as vozes da sociedade, em alguns contextos.
3. “[...] escreve a história que lhe ditei que esta é a verdadeira” é clamado por todos os moradores/autores do “registro escrito” que estava por se construir. Mais uma vez volta-se à Bloch (1998; 2001 apud CASADEI, 2010) com a ideia de que os relatos orais são outras versões da verdade. Nesse contexto, não se pode considerar como ‘verdade única’ nenhuma das rememorações dos personagens do Vale do Javé.
4. É interessante ressaltar algumas características aqui: a necessidade de registro da informação através da escrita e a “inconfiabilidade” dos relatos orais advindos da memória. Os moradores necessitavam que as histórias de seu povo tivessem legitimidade. O interesse dos habitantes era mostrar a “bravura” e a “importância” dos seus ancestrais. Registrá-la no papel era o único modo de atestar suas memórias.
5. Outra característica do enredo de *Narradores de Javé* (2003) que “salta aos olhos”: os relatos narrados pelos personagens ressaltam algumas características da construção histórica. Cada personagem dá ênfase a um ator histórico ou atores históricos:
6. O herói/ o homem (do sexo masculino), aquele que ganha ‘todos os créditos’ pelo acontecido e que garantiu, na maioria das vezes, o protagonismo nos acontecidos das civilizações;

7. A mulher, que mesmo renegada pela historiografia durante anos, hoje cumpre grande importância em diversas pesquisas que contribuem para a construção histórica, traçando novas versões sobre acontecimentos e mostrando seu protagonismo na História da humanidade;
8. O negro, que traz toda a força cultural e religiosa para a construção de muitas sociedades;
9. A religião, que moveu e ainda move sociedades através de concepções morais.

Narradores de Javé (2003) contou com a participação de moradores da localidade onde o filme foi gravado — Gameleiro da Lapa, interior baiano (SANTOS, c2020), o que deu à obra cinematográfica um apelo genuíno à simplicidade dos personagens.

A Igreja é considerada o local de troca de informações para os moradores e local de decisões. Os indivíduos do povoado, ao ouvir o tocar do sino, se reuniam na Igreja para tratar de assuntos coletivos. O sino da Igreja é objeto de importância do coletivo; está presente na maioria das versões contadas pelos personagens.

Após “coletar” as narrativas dos habitantes, Biá pede para que o povo se reúna para ouvir a versão final dos fatos contados. Porém, o personagem não finaliza a “Odisseia de Javé” por constatar que o Vale não apresentará a importância necessária para impedir o progresso “dos grandes”. Biá diz: “povo analfabeto, ignorante” não terá condições de reverter a situação; finaliza a respeito da condição de “ignorância” do povo de Javé: [...] isso é fato, é científico”.

A fala do personagem corrobora com a opressão advinda dos interesses daqueles providos de poder em detrimento daqueles que ‘pouco possuem’. Aqui, percebe-se que as desigualdades sociais estão intrincadas nas narrativas históricas, sendo comumente priorizada a História daqueles que dominam os recursos econômicos e intelectuais.

A elaboração do livro, então, foi em vão. Nada adiantaria registrar as histórias faladas no papel. Nada comprovaria a veracidade das mesmas. Assim, o “povinho ignorante”, classificado pelo personagem Biá, perdeu suas terras para “as águas”, e só restaram mais histórias para serem contadas oralmente aos seus descendentes.

Zaqueu encerra o filme com a seguinte fala:

E desde então, essa é a história de Javé que se conta mas que também pode ser lida e relida por essa serra e por essas grotas sem fim. “Tá” assentada em livro, correndo o mundo para nunca “sê” esquecida... é isso e não tem mais que isso e quem quiser que escreva diferente. (NARRADORES..., 2003).

A fala conclui toda a noção central explorada no filme que consiste no questionamento do que vem a ser ‘verdade’ quando se utiliza memórias como fonte. Com esse discurso final, que o povo de Javé passou a ter sua história “oficial”, mesmo que composta por várias versões, mesmo que contada e apenas ouvida.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Narradores de Javé (2003), como indicado por Cardoso (2008) e Silva (2009), consiste em uma obra cinematográfica que permite a exploração de vários conceitos oriundos da História. A análise sucinta elaborada nesse texto confirma esta ideia. Optou-se por comparar concepções advindas da fundamentação teórica com as falas dos personagens, a fim de tornar a compreensão das ideias estudadas bem mais acessíveis ao entendimento.

A obra citada é uma das mais indicadas por educadores quando o assunto é retratar a concepção de memória através do cinema. Muitos trabalhos e resenhas são encontrados a respeito do filme e alguns foram citados na revisão de literatura. Esse texto consiste em mais uma possibilidade de análise que pode contribuir para os profissionais da educação para uso da obra como recurso didático.

É importante destacar que o uso de recursos digitais, tecnológicos ou midiáticos em escolas públicas brasileiras é limitado — em virtude das condições socioeconômicas da população que usufrui dessas escolas e também pelo descaso com o sistema de ensino. Muito embora se dê ênfase aos aspectos positivos do uso desses recursos, reconhece-se a defasagem e limitações. No entanto, admite-se a popularidade do cinema no cotidiano social e, em virtude disso, percebe-se a possibilidade de utilização desse recurso como ferramenta didática.

As noções exploradas acima podem ser trabalhadas em sala de aula ou fora dela (como atividade extraclasse), preferencialmente com turmas do ensino fundamental – anos finais e ensino médio, contribuindo para a apreensão de concepções ligadas à memória, identidade coletiva

e educação patrimonial, bem como traz discussões acerca da ideia de verdade histórica, narrativa histórica e fontes históricas.

REFERÊNCIAS

ABUD, Katia Maria. A construção de uma Didática da História: algumas ideias sobre a utilização de filmes no ensino. **História**, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 183-193, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/his/v22n1/v22n1a08.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2020.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Documentos não escritos na sala de aula: imagens no ensino de História: cinema e audiovisuais. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011. Capítulo III, p. 371-372.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular: educação é a base**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 23 jul. 2020.

CARDOSO, Heloisa Helena Pacheco. Narradores de Javé: histórias, imagens, percepções. **Fênix: Revista de História e Estudos Culturais**, v. 5, ano V, n. 2, abr./maio/jun. 2008. Disponível em: http://www.revistafenix.pro.br/PDF15/Artigo_04_ABRIL-MAIO-JUNHO_2008_Heloisa_Helena_Pacheco_Cardoso.pdf. Acesso em: 23 jul. 2020.

CASADEI, Eliza Bachega. Maurice Halbwachs e Marc Bloch em torno do conceito de memória coletiva. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 108, p. 153-161, 2010. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/9678>. Acesso em: 23 jul. 2020.

CORRÊA, Sabrina Simões. **História em movimento: indicação de obras cinematográficas em blogs e sites de docentes da educação básica**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em História) — Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande/RS, 2018. Disponível em: <http://argo.furg.br/?RG001425160>. Acesso em: 23 jul. 2020.

FERREIRA, Marieta de Moraes. História, tempo presente e história oral. **Topoi**, Rio de Janeiro, p. 314-332, dez. 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2237-101X2002000200314&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 23 jul. 2020.

KUHLTHAU, Carol Collier. O papel da biblioteca escolar no processo de aprendizagem. In: VIANNA, Márcia Milton; CAMPELLO, Bernadete; MOURA, Victor Hugo Vieira.

Biblioteca escolar: espaço de ação pedagógica. Belo Horizonte: EB/UFMG, 1999. p. 9-14.

LE GOFF, Jacques. Memória. *In:* LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: UNICAMP, 1990. p. 366-419.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema em sala de aula**. 5. ed. 2. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

NARRADORES de Javé. Direção de: Eliane Caffé. Intérpretes: José Dumont, Matheus Nachtergaele, Néelson Dantas, Rui Resende, Gero Camilo, Luci Pereira, Nelson Xavier, Altair Lima, Alessandro Azevedo, Henrique Lisboa, Maurício Tizumba, Orlando Vieira, Roger Avanz. Roteiro: Eliane Caffé, Luis Alberto de Abreu. [Brasil]: Bananeira Filmes, 2003.

SANTOS, Fabrício. Trabalhando o filme Narradores de Javé. *In:* **Brasil Escola**. [S. l.], c2020. Disponível em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/estrategias-ensino/trabalhando-filme-narradores-jave.htm>. Acesso em: 23 jul. 2020.

SANTOS, Jurandir dos. **História oral, fontes documentais e narrativas como recursos metodológicos na educação**. [S. l.: s. n., 201-?]. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/read/12577322/historia-oral-fontes-documentais-e-narrativas-jurandir-santos>. Acesso em: 23 jul. 2020.

SEFFNER, Fernando. Teoria, metodologia e ensino de História. *In:* GUAZZELLI, Cesar Augusto Barcellos *et al.* (org.). **Questões de teoria e metodologia da História**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2000. p. 257-288.

SILVA, Paulo Sérgio Moreira da. Narradores de Javé: vidas vividas e vidas contadas: narrativas, memórias e histórias. **Revista ALPHA**, Patos de Minas, v. 10, p. 110- 118, dez. 2009.

SOARES, Luiz Paulo da Silva. **Cartografando experiências no ensino de História: a mídia cinemática como fonte educativa em sala de aula**. 2017. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-graduação em Educação, Rio Grande/RS, 2017. Disponível em: <http://www.repositorio.furg.br/handle/1/8332>. Acesso em: 23 jul. 2020.

O PAPEL DO ESTAGIÁRIO NO UNIVERSO ESCOLAR: MEMÓRIAS IMPORTANTES

Sophia Martinez Papaconstantinou¹

O presente artigo tem por objetivo articular as discussões propostas pelos textos da disciplina com a pesquisa que será realizada. Assim, debateremos sobre a importância da memória para a pesquisa em ensino de História enfatizando sobre o lugar do estagiário de História na escola. Como ele é visto? Como se vê? Essas indagações serão respondidas com base nas memórias de quem escreve esse texto sobre sua experiência recente ao estagiar.

A memória pode se manifestar enquanto individual ou coletiva, é passível de variações e reflete as percepções pessoais do indivíduo sobre a realidade (POLLAK, 1989). Durante o estágio produzi um diário antropológico com percepções sobre a escola, os professores, os alunos e o ambiente escolar no geral. Apesar de já ministrar aulas numa instituição particular percebi o quão diferente foi essa experiência, a isso atribuo o que Pollak (1989) chamará memória de “vividos por tabela”, ou seja, memórias que não foram necessariamente vividas por mim, mas as reconheço como minhas por fazer parte do grupo em questão que são os professores.

Acreditava que o estágio não seria agradável, que teria muitas dificuldades em lidar com os alunos e o professor regente, isso porque havia “absorvido” como minhas as memórias de outros estagiários. Não pensava que seria diferente tamanha a memória vivida por tabela que possuía comigo. No decorrer do estágio percebi que a experiência não

¹ Mestranda em História pelo PPGH/FURG, Licenciada em História. E-mail: papaconstantinou@hotmail.com

seria o monstro desenhado por meus colegas, assim fui construindo minhas memórias confrontando-as com as memórias “preestabelecidas”.

Segundo Marieta Ferreira (2002) isso ocorre porque na rememoração não nos recordamos dos fatos como esses ocorreram, nos lembramos de acordo com as forças sociais que agem sobre nós no presente. A memória é flexível e se ajusta as necessidades do presente ao rememorar o fato passado.

Confesso que adorei minha experiência de estágio no Ensino Médio feita na Escola Marechal Mascarenhas de Moraes. Percebi muitas relações sociais presentes no tecido escolar que até então não me eram tão claras. Desde o primeiro momento fui muito bem recebida na escola. O professor André responsável pelas turmas de História disse-me que me deixaria muito à vontade para trabalhar da maneira que bem entendesse, o que realmente ocorreu.

A medida que ele falava pude perceber a ação da memória, pois ele disse-me que se lembrava muito bem do seu estágio, que é uma etapa muito importante na conclusão da graduação em licenciatura, e que assim como ele dependeu de um professor que cedesse suas aulas para ele, como agora já concursado ele me negaria espaço para estagiar? Naquele momento percebi que ao rememorar o próprio estágio André se tornou muito solidário e compreensivo comigo, e tentou ao máximo me mostrar como tudo funcionava naquele dia mesmo.

Quando conversei com meu orientador sobre a pesquisa e chegamos à conclusão de que seria necessário analisar o lugar do estagiário de História nas escolas, e para isso seria necessário a construção de um diário em que minhas memórias e análises fossem elencadas acreditava que não iria conseguir produzir muito material para a pesquisa. Enganei-me por completo. A formação de professora é muito complexa, a escola é um sistema complexo, e os detalhes se multiplicavam a cada dia.

Reforcei minha convicção de que ensinar História é fazer o aluno se reconhecer no processo histórico como agente de produção, não um mero espectador, conforme nos esclarece Maria Schmidt o aluno precisa entender que entender História não é um dom ou uma mercadoria, mas sim uma forma de se ver no mundo. E para que isso seja alcançado é necessário que nós enquanto professores saibamos aliar a teoria à prática, porque para Freire “[...] a prática não se sustenta sem a teoria, e a teoria

não se sustenta sem a prática, ou seja, teoria e prática são indissociáveis [...]” (FREIRE, 1981, p. 14).

E foi com esse pensamento que sempre ministrei minhas aulas e dei início ao estágio. Minha primeira experiência enquanto estagiária já inserida no contexto escolar foi, após ter feito as observações das duas turmas em que iria estagiar, participar do conselho de classe. O professor regente me convidou e aceitei mesmo antes de ter ministrado qualquer aula àqueles alunos.

A experiência de ter participado do conselho de classe foi a mais interessante no que tange ver o aluno como humano não como apenas mais um adolescente problemático. A esse conselho a escola atribui o nome de conselho participativo. Nele, responsáveis, professores, diretoria e alunos conversam sobre os resultados obtidos nos boletins de forma individual. Na porta da escola, há uma funcionária que distribui fichas para que os responsáveis sejam chamados sucessivamente.

O responsável acompanhado, ou não, do educando adentra a sala do conselho e lá são discutidas formas de melhorar o desempenho do aluno. É um momento que os pais podem questionar os procedimentos da escola e os professores podem conversar em particular sobre o comportamento e desempenho do aluno em sua disciplina.

Dos professores presentes na reunião, notei que a regente de português, o regente de história, a regente de geografia, a coordenadora pedagógica e o vice-diretor eram os mais preocupados com os alunos. Mostraram-se muito atenciosos com os responsáveis, dispostos a esclarecer dúvidas e incentivar aqueles que estavam em recuperação.

Os demais professores apenas indicavam se o educando havia sido aprovado ou reprovado, e constantemente reafirmavam que faltava estudo para “juventude de hoje em dia”. Notei no decorrer da reunião que esses professores que não motivavam os educandos conseqüentemente tinham os piores resultados a explanar, e não tinham boa vontade em conversar com os pais. Os diálogos se limitavam a reclamações por conta do mal comportamento dos alunos.

Me surpreendi com algumas frases rasas expressadas pelos professores no conselho, pois eles criticam os educandos por não atingirem os objetivos, mas eles próprios não têm uma construção crítica que vá muito além. Os professores mais críticos são justamente aqueles que se mostram atenciosos e são da área das humanas e das linguagens. Percebi

que são nessas duas áreas que os educandos podiam expressar mais seus pensamentos e que as aulas abraçavam o pensamento crítico.

A postura dos professores no conselho demonstra quem ali está disposto a ser educador e quem está ali sem sentido, já que para Freire “O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão.” (2001, p. 26).

Nesse conselho dois casos me chamaram a atenção especificamente. O primeiro caso é de uma mãe que entra sozinha na sala. O aspecto físico dela é de uma pessoa muito sofrida, ela negra, fala o português cheio de erros, e tem muitas dificuldades em compreender o que os professores estão dizendo. Até porque pareceu-me que alguns fizeram questão de utilizar a norma culta da língua apenas para excluir e humilhar ainda mais aquela senhora.

Um professor, que também é vice-diretor, se sensibiliza e senta ao lado da mãe. Munido de papel e caneta ele vai explicando e escrevendo para ela. Ele explica o significado dos conceitos para aprovação três vezes e ela não conseguiu entender. A mãe então se diz muito envergonhada e pede desculpas pela sua “ignorância”. Alguns professores ignoram a mãe e outros reforçam que ela não precisa se sentir envergonhada porque todos estamos aprendendo. Essa senhora afirma que é analfabeta, sabendo escrever apenas o seu nome, e que já está com

42 anos e não tem como voltar a estudar por ser “muito burra” e ter cinco filhos para criar. Ela é acolhida pelos professores bem dispostos que afirmam que nunca é tarde para estudar e que ela é uma ótima mãe porque insisti que os filhos estudem. A mãe pergunta sobre como a filha se saiu, e os professores dizem que ela precisará estudar mais porque está reprovada em quatro disciplinas. Timidamente a mãe pergunta se “disciplina é matéria ou ela tá bagunçando?”. O professor explica que a menina está “rodada em quatro matérias” para que a mãe possa entender. A senhora pede que os professores “puxem” a filha dela porque ela não tem estudo e não consegue ajudar a filha nos temas, e também não tem condições de pagar uma professora “pra ir em casa”.

Me emocionei muito com a condição da mãe porque ela não queria que os filhos desistissem da escola por nada, quando ela afirmou que tinha 42 anos assustei-me porque o desgaste dela é tamanho que aparentava ter quase 70 anos. Tanto que quando ela adentrou a sala pensei ser avó de algum aluno. Me desgostei da forma insensível que

alguns professores trataram essa senhora. Quando ela se levantou e se encaminhou para a porta de posse do boletim, olhava constantemente para o papel cabisbaixa e entristecida. A sala ficou em silêncio até que o próximo responsável fosse chamado.

Me lembrei muito das palavras de Paulo Freire

Não se trata obviamente de impor à população espoliada e sofrida que se rebele, que se mobilize, que se organize para defender-se, vale dizer, para mudar o mundo. Trata-se na verdade [...] de desafiar os grupos populares para que percebam, em termos críticos, a violência e a profunda injustiça que caracterizam sua situação concreta. Mais ainda, que sua situação concreta não é destino certo [...] algo que não pode ser mudado. (1996, p. 79.)

É necessário que nós estejamos atentos a situação socioeconômica dos nossos educandos, e nessa atenção propor aulas que faça-os questionar o porquê da marginalização de alguns grupos em detrimento a outros. Fazer questionar como situações de analfabetismo e extrema pobreza persistem em nosso meio, a quem essa miséria interessa, e como podemos criar estratégias para conscientizar a nós e aos demais que não é assim e ponto, mas que essa estrutura está organizada dessa forma por motivos históricos, econômicos e sociais.

Me questionei: que memórias aquela mãe carregava consigo? Elas pareciam traumáticas em face ao desespero dela que os filhos não estudassem. O quanto ela não deve ter sofrido, e ainda sofrer, por não saber ler e escrever e estar em situação de extrema vulnerabilidade social? A professora de português me diz que conhece essa mãe, e que ela sempre foi muito pobre, tendo trabalhado na fábrica de pescados, no “descasco” do camarão e como catadora. A professora me disse que muitas vezes a viu tarde da noite nas ruas revirando as latas de lixo, e a medida que a professora rememorava ao me contar ela se entristeceu e ficou com os olhos repletos de lágrimas. Como nos diz Marieta Ferreira (2002) a memória é uma construção do passado, mas permeada pelas emoções. E conforme essas emoções afloravam mais claro ficava o relato da professora o que confirma que a memória pode e deve ser utilizada nas pesquisas sobre ensino de História. Qual outra forma mais fácil de acessar a realidade do “chão” da sala de aula?

O outro caso que descrevi é o de uma estudante que entra desacompanhada. Os professores se preocupam porque os responsáveis não a acompanharam. Essa aluna tem deficiência intelectual grave de

acordo com o registro escolar, e percebi muita inocência nos olhos dela. O vice-diretor a informa que ela aprovou apenas em matemática, a menina é muito tímida e mal encara os professores quando eles dizem sobre as recuperações que ela terá de fazer. Ela não sai do lugar até o vice-diretor dizer que eles já tinham acabado e ela poderia ir para casa.

A professora de geografia me informa que essa aluna tem 18 anos e está no primeiro ano do Ensino Médio porque reprovou três vezes o primeiro ano. Segundo a professora, ela jamais poderia ter reprovado devido sua condição, mas que somente agora detectaram que ela possuía problemas cognitivos. A professora me disse isso em tom debochado, pois é nítido que a menina precisa de atendimento especial, mas as escolas que ela passou preferiram ignorar a condição dela.

Nesse momento me lembrei da época em que estudava no ensino fundamental, na terceira série, havia uma menina também com problemas cognitivos. Até os dias atuais não gosto de relembrar essa época, porque a professora foi terrível com alguns colegas. Ela nunca fez nada a mim diretamente, mas como ela humilhava, gritava e maltratava os alunos que não atingiam a “meta” dela (era assim que ela chamava) sempre tive péssimas lembranças desse período.

Depois, de alguns dias do conselho comecei a puxar essas memórias em mim e me dei conta que apesar do tempo ter passado elas ainda me incomodam. Pollak (1989) afirma que a memória é seletiva, nem tudo fica guardado. Passei a me questionar porquê foram essas memórias desagradáveis que restaram em mim e concluí que não é apenas pelo fato delas terem causado feridas, mas também por terem sido “herdadas”.

O círculo social em que convivo tem pessoas com o dobro e o triplo da minha idade (25 anos), e nas conversas sempre que o tema é escola há relatos de sofrimento. Como aqueles em que as crianças eram postas de castigo ajoelhadas no milho ou viradas para parede, além de professores rudes e surras levadas por conta do mal desempenho. Voltamos as memórias “vivas por tabela”.

Constatei que assim como tinha uma má impressão do estágio antes mesmo de realizá-lo, tinha a mesma má impressão de professores pouco simpáticos. Notei o quanto a memória é um elemento poderoso em nossas vidas, e como a memória pode ser uma rica fonte para estudos com a temática escolar.

A partir das memórias da minha prática pedagógica conclui que ainda há muito que preciso aprender para ser uma boa professora, pois quando fiz o estágio notei que os conhecimentos angariados na escola particular seriam insuficientes para lidar com aquela realidade. Compreendi que cada espaço escolar é um espaço. Mesmo que tenha muita experiência numa escola, em outra será diferente, o entorno da instituição influi, os colegas influem, e as turmas, os indivíduos jamais serão os mesmos.

Compreendi a importância do ouvir antes de falar e quão ricas são as vivências que os educandos carregam “O educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos”. (FREIRE, 1996, p.95-96). Fiquei satisfeita que durante o estágio pude mostrar aos educandos a importância do diálogo e que dialogar não apenas informar “é a minha opinião”, mas argumentar com o outro sobre determinado ponto de vista. Quando uma educanda me disse que iria estudar mais para ter argumentos sólidos nos debates senti que cumpri naquele momento uma importante etapa da missão de ser educadora: dar sentido àquilo que o educando está estudando.

Percebi que podemos demonstrar aos nossos educandos como fazer diferente, como viver diferente e realmente permitir que ele vislumbre outras possibilidades além dos muros da sua casa ou do seu bairro. O atual modo de viver que existe em nossa sociedade é o modo violento. A violência permeia as diferentes esferas sociais em dinâmicas que passam despercebidas (ou não) e totalmente exacerbadas. Quando falamos aqui em violência queremos enfatizar que não é aquela violência urbana propagandeada na mídia, mas sim a violência política, social, familiar, aquela violência advinda do capitalismo que explora incessantemente os indivíduos em nome do capital de poucos.

Aquela violência presente nas famílias que ainda tem traços do patriarcalismo e são submetidas a subempregos e submoradias por um governo negligente e um sistema promíscuo. Aquela violência que é imposta nos discursos e faz com que os mais pobres omitam suas opiniões e se submetam. Que nos obriga a viver em constante situação de assédio moral em nome da família, do trabalho e do sustento como se essa situação fosse normal, confortável ou eternamente imutável. Essa aparente imutabilidade que devemos questionar em nossas aulas, tendo o conteúdo como um meio de estabelecer e construir algo com o

aluno que faça sentido para ele. Contudo, para darmos sentido aos nossos educandos precisamos encontrar sentido na nossa prática. Compreender que lutar continuamente pela valorização da educação também é uma forma de ensino de História, pois demonstra que acreditamos na força do coletivo e sabemos que a mudança é possível.

Daí a importância do exemplo que o professor ofereça de sua lucidez e de seu engajamento na peleja em defesa de seus direitos, bem como na exigência das condições para o exercício de seus deveres. O professor tem o dever de dar suas aulas, de realizar sua tarefa docente. Para isso, precisa de condições favoráveis, higiênicas, espaciais, estéticas, sem as quais se move menos eficazmente no espaço pedagógico. Às vezes, as condições são de tal maneira perversas que nem se move. O desrespeito a este espaço é uma ofensa aos educandos, aos educadores e à prática pedagógica. (1999, p. 66)

Lutar por esse espaço é essencial do contrário já se perdeu o sentido de ser um educador crítico e está-se apenas reproduzindo. Reproduzir o conteúdo é ruim para educandos e educadores que fingem estar numa relação de ensino aprendizagem, mas reproduzir o contexto de exclusão é pior porque demonstra ao aluno que tudo está assim porque sempre foi, o que acaba por podar esse educando e fazer com que ele seja oprimido enquanto aprendiz e ser social.

Enquanto educadores precisamos estar certos de nossas ações e ter formação continuada. De mais para que os profissionais não se sintam perdidos e em caminhos errados como me senti algumas vezes, apesar de ter consciência de estar fazendo o certo ao optar por uma educação libertadora. Contudo, somos tão depreciados que por vezes acreditamos estarmos levando nossos educandos por caminhos inadequados.

Precisamos educar e sermos educados continuamente para uma educação libertadora, em prol dos mais explorados e fragilizados nessa sociedade. Desistir seria o fim de uma semente que ainda pode se tornar a mais bela das plantas. Precisamos regar e continuar nossa missão, oxigenando nossos bons sentimentos e acreditando que o futuro será menos desigual, mais tolerante e verdadeiramente educado para liberdade.

REFERÊNCIAS:

FERREIRA, Marieta de Moraes. História, tempo presente e história oral. **Topoi (Rio J.)**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 5, p. 314-332, Dec. 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-101X2002000200314&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 11 Julho 2019.

FREIRE, P. **A educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, jun. 1989. ISSN 2178-1494. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2278>>. Acesso em: 11 Julho 2019.

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO NEGRO NO BRASIL: COMO SE UTILIZAR DA MEMÓRIA E DA HISTÓRIA ORAL

Thays Rodrigues Santos²

INTRODUÇÃO

Há várias décadas o ensino de História vem sendo repensado, com o intuito de tornar o conteúdo programático relevante para o aluno.

Busca-se criar uma relação de pertencimento entre o aluno e o que ele aprende, de modo a permitir que ele crie sua própria identidade e passe a desconstruir preconceitos e comportamentos que estão enraizados em nossa sociedade.

Um dos maiores problemas brasileiros, consiste na presença do racismo velado, visto que temos muito presente em nosso cotidiano o mito democracia racial, instituída nos anos de 1930, por Gilberto Freyre, que afirmava que o preconceito e a discriminação devidos a cor da pele não existiam no Brasil, uma vez que somos um país que convive pacificamente com suas diferenças raciais. Somos uma nação que tem “orgulho” da sua miscigenação – exaltando os europeus (portugueses, espanhóis, alemães, italianos), tolerando os indígenas e, geralmente, relegando aos negros o papel de pobres seres aculturados e sofredores.

Entretanto, sabemos que esta ideia de nação plurirracial ideal não condiz com a realidade enfrentada por negros e pardos no país e é preciso que se utilize o espaço escolar para estas discussões.

² Mestre em História pelo PPGH/FURG, Licenciada em História. E-mail: thays_rodrigues@hotmail.com

[...] Em relação ao conceito de nação, por exemplo, denunciado por representar uma concepção que enfatiza a homogeneização e a dominação de classe. O que devemos fazer: negá-lo ou discuti-lo, considerando sua potencialidade ou não para a compreensão das possibilidades de convívio e expressão da diversidade cultural e racial presente em nossa sociedade? (MONTEIRO, 2007, p. 21)

Tal fato pode ser comprovado pelo “esquecimento” a que foi relegada a cultura Afro-Brasileira e Africana, que só passou a ser discutida, com mais ênfase, a partir da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.

A História passou a buscar novos caminhos para apresentar, em sala de aula, uma nova visão do negro. Por muitas décadas e, infelizmente, ainda hoje em muitas instituições, o ensino brasileiro, apresenta o negro como escravo, sofrido, maltratado, submisso, inferior e aculturado. Entretanto, as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, buscam ampliar os debates sobre estes temas, de modo que os alunos saibam as origens destes comportamentos, como negros e brancos se relacionavam na sociedade durante o período da escravidão e como isto se reflete nas atuais relações sociais, de modo a pensarmos e construirmos uma sociedade realmente justa e igualitária. Para tanto, a História pode se valer da memória – [...] na sua designação mais habitual, vulgar e cotidiana, corresponde muito habitualmente a um processo de lembrar fatos passados, ou aquilo que um indivíduo representa como passado (BARROS, 2011, p.317), evocando-a a partir de diversos processos de rememoração (gatilhos) e, também, da utilização da história oral como metodologia para tornar estas memórias um conhecimento histórico válido.

De acordo com Jaime Pinsk (2010, p.31):

[...] ao contribuir para a compreensão das bases da sociedade brasileira, a situação dos negros, a origem de preconceitos (raciais, contra o trabalho braçal etc.), as relações sociais, com base no entendimento de um fenômeno que marcou a sociedade brasileira, com consequências até hoje. [...] O tema deve ser abordado de forma a aguçar o espírito crítico dos estudantes, levando-os no final a entender e combater preconceitos dentro e fora da sala de aula.

O resgate da identidade negra, em nossa cultura, com certeza não é tarefa das mais fáceis, visto que a referida etnia foi desqualificada e esquecida por longo período. Embora, o povo brasileiro seja, em sua maioria, negro e mestiço – o Brasil é o segundo país com mais negros no mundo, perde apenas para a Nigéria, mas ainda assim utilizamos como padrão o modelo europeu, que não corresponde as características físicas da maioria da população e, portanto, a relação de pertencimento/ identidade entre aluno e conteúdo programático não se estabelece, o que fica evidente durante a prática docente quando o aluno questiona os porquês de aprender a História de países/povos que ele sequer conhece.

Sendo assim, percebemos que é urgente que evoquemos as memórias de nossos antepassados africanos, promovendo uma ligação entre o Brasil e a África, tal como ocorre com outras culturas (alemã e italiana, por exemplo).

Com a introdução do Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana busca-se a correção de injustiças, a inclusão social, a desconstrução de preconceitos e a valorização do negro, ressaltando-o como uma das culturas formadoras do Brasil, visto sua riqueza e diversidade. Além de apresentar aos educandos um modelo mais próximo de suas características, promovendo assim a empatia com a História. Para que tal empreendimento tenha sucesso, é necessário que os professores também se dispam de seus preconceitos, e encarem de forma crítica e aberta as questões que permeiam a diversidade, pois ainda se perpetua o discurso de democracia racial no Brasil, muito embora estejamos distantes de atingi-la.

ENSINO DE HISTÓRIA E A LEI 10639/03: CULTURA, IDENTIDADE E MEMÓRIA

Sabemos que um dos papéis da História é promover a reflexão e crítica sobre o passado e, também, do presente. Deste modo, ela contribui para que os indivíduos observem as permanências e mudanças históricas, e percebam o que pode ser melhorado na sociedade, quais os caminhos possíveis para esta mudança e o que é necessário fazer para que isto ocorra.

Quanto mais se problematizam os educandos como seres no mundo e com o mundo, mais se sentirão desafiados. Tanto mais desafiados quanto mais se

vejam obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio, na própria ação de captá-lo. Não obstante, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, em um plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica e, por isso, cada vez mais desalienante. (FREIRE apud BEISIEGEL, 2010, p.87)

Sendo assim, ao abordarmos o problema racial no Brasil, verificamos que de modo geral, o brasileiro se incomoda em admitir que o racismo existe em nossa sociedade. Entretanto, embora muitos neguem ou finjam desconhecer a sua presença no cotidiano de negros e pardos, foi necessário que se criassem leis e políticas auto afirmativas que permitissem que, estes indivíduos tivessem as “mesmas” oportunidades oferecidas aos brancos.

Entre as diversas leis criadas sobre a questão afro-brasileira está a 10.639/03, que estabelece o ensino da história e cultura afro – brasileira e africana nas escolas de todo o país, de maneira a valorizar a contribuição desta etnia na formação do povo brasileiro.

[...] a história da África que somente entra em cena em muitos livros e aulas após o contato com os europeus. Foi preciso uma lei para nos “obrigar” a buscar inserir estes conteúdos nos currículos. Que representação destes continentes, sociedades, nações e povos ajudamos a construir? O que sabemos deles? Essa situação somente tem contribuído para fortalecer preconceitos. (MONTEIRO, 2007, p.20)

Quando nos referimos aos temas étnico-raciais, estamos diante de um dos assuntos mais marginalizados dentro da história escolar brasileira. Embora tenhamos uma população altamente miscigenada, a cultura afro-brasileira ainda é um tema controverso para muitos professores que por despreparo (muitos sequer aprenderam sobre estes temas na graduação) ou até mesmo por seus próprios preconceitos, burlam as determinações da lei e abordam de modo superficial o tema, normalmente durante as comemorações do 20 de novembro – Dia Nacional da Consciência Negra.³

3 Instituído em âmbito nacional pela lei 12.519, de 10 de novembro de 2011. A ocasião é dedicada a reflexão sobre a inserção do negro na sociedade e a data escolhida por coincidir com o dia atribuído a morte de Zumbi dos Palmares.

Todavia, como será possível a construção de uma identidade afro-brasileira se o tema não for amplamente discutido? No que tange à educação, como a escola deve cumprir a lei e contribuir para a diminuição dos preconceitos?

Acreditamos que a escola deve se renovar, promover atividades que levem o aluno a questionar a realidade, pois se o debate não ocorrer desde cedo, os preconceitos continuarão mantidos.

Se existem no interior de uma mesma sociedade diferentes culturas, então podemos falar de uma cultura escolar, que pode ser progressista, comprometida com o respeito e a dignidade dos diferentes seguimentos sociais que a compõem, ou, ao contrário, conservadora e responsável pela manutenção dos inúmeros preconceitos, sejam eles de classe, gênero, raça, credo e outros que a própria dinâmica social vai produzindo. (FREITAS, 2011, p.61)

Assim sendo:

A relação entre escola e cultura foi incorporada nas políticas educacionais visando três objetivos: o reforço da auto-estima dos alunos: o fortalecimento das identidades sociais: e a ampliação dos repertórios culturais.[...]

O incentivo à cultura, em todos os seus matizes e definições, é um caminho importante que deve estar paralelo à promoção da cidadania em qualquer projeto educacional. De fato, as experiências culturais, dentro e fora da escola, complementam e interagem com a formação escolar. (NAPOLITANO, 2010, p.73 -74)

Assim, percebemos que ensinar História é um processo ativo de criação de significados, tanto por alunos quanto pelos professores. Ele está em um “lugar de fronteira” onde ocorre a marcação de diferenças que se complementam, pois permite a troca, o encontro e uma nova criação cultural. Deste modo, a criação de uma identidade afro-brasileira, necessita deste encontro, destas trocas, pois cada indivíduo envolvido acaba por contribuir de alguma forma para esta.

ENSINO DE HISTÓRIA, HISTÓRIA ORAL E OS SABERES PRÉVIOS DO ALUNO

Para que o aluno agregue valor e significado ao que é apresentado em aula, faz-se necessário que o professor leve em consideração a “bagagem” do educando. Segundo Helenice Rocha (2013, p. 151) a

História precisa se articular com as experiências de vida do aluno, pois somente assim ele terá interesse em aprender.

De acordo com, Ana Maria Monteiro (2007, p. 12-13)

[...] Nossos alunos, ao chegarem à escola são portadores de saberes, referências construídas nos grupos familiares que cultivam suas memórias: sejam memórias de trabalhadores, migrantes nordestinos, desempregados, de lutas e combates diários pela sobrevivência, de referências étnicas, religiosas que oferecem explicações do mundo e de seu devir. Constituem, na área da educação, os chamados saberes prévios que muitos de nós descartamos a priori, como expressões de ideologias que precisam ser superadas porque portadoras de preconceitos e fomentadoras de atitudes e comportamentos discriminatórios. Ou, às vezes, porque resultado de ensinamentos errôneos, ultrapassados, equivocados, a serem superados por nossas aulas nas quais a "verdadeira história vai ser ensinada".

Levar em consideração o que o aluno traz consigo, segundo os estudos de Rüsen (apud CERRI, 2001), promove o entendimento que temos sobre a vida cotidiana uma vez que, estes conhecimentos prévios são dotados de historicidade. Afinal, são as reflexões que fazemos sobre nós mesmos e os outros no tempo, que nos permitem produzir um real conhecimento sobre a História. Sendo assim, para que os educandos possam produzir um conhecimento real e significativo sobre os fatos, neste trabalho, contemplamos a construção de uma identidade afro-brasileira, será necessário, que as experiências pessoais ou aprendidas fora do espaço escolar, destes alunos, sirvam de fonte de reflexão, para que estes reconheçam que outros em tempos passados também possuíram vivências semelhantes.

Alguns jovens, mesmo não tendo vivido as histórias de seus pais, podem incorporar de tal maneira a narrativa de seus ancestrais que sentem como se fossem eles próprios os atores do drama histórico pelo qual passaram os seus antepassados. Essa identificação pode levar a sentimentos muito fortes, a ponto de uma pessoa sentir as emoções, as dores, os afetos, os amores e os ódios contidos nas narrativas de origem de determinados grupos. (FREITAS, 2011, p.51)

Deste modo, podemos afirmar que a memória é uma fonte poderosa de conhecimentos, que deve ser tanto quanto possível, aproveitada pelo professor em sala de aula. A memória, portanto, não necessita de outras

fontes que a validem e o professor pode se utilizar de diversos processos evocativos para mobilizar as memórias de seus alunos. Apesar de muitas vezes, ocorrer uma supervalorização de momentos (memórias), é possível extrair valerosos conhecimentos destas narrativas.

De acordo com Ana Maria Monteiro (2007, p.15), **se trabalharmos em perspectiva crítica, através da qual as memórias espontâneas de nossos alunos são mobilizadas, tornam-se objeto de estudo e de possibilidades de recriação.** (grifo do autor)

Ou seja, ao articularmos os processos de seleção cultural de conteúdos⁴ e didatização⁵, possibilitamos que os alunos produzam sentidos e atribuam significados a partir das situações que se apresentaram durante a aprendizagem. Teremos assim, a construção de um real conhecimento pelo aluno, onde este, dotará de um valor real para si, aquilo que foi discutido em sala de aula.

Ao percebemos a memória como uma potente fonte histórica, visto que, possui uma forte carga de afetividade, está em permanente evolução, pois é parte de grupos vivos e por eles é carregada, além de se alimentar de lembranças, sejam elas individuais ou coletivas, podemos nos utilizar dela para desconstruir preconceitos e também dar voz a grupos esquecidos, caso da etnia afro-brasileira. Infelizmente, a memória coletiva do povo brasileiro sobre o negro é altamente negativa. Os alunos não conseguem ter empatia com a referida cultura, visto que os negros são uma minoria marginalizada e deixada a margem da sociedade, sendo esta visão de extremo preconceito, difundida não só na escola, através dos livros didáticos, mas também pelas mídias (televisão, cinema, e nos últimos tempos a internet).

A presença africana na sociedade é assim ressaltada por um único ângulo, eliminando aspectos da subjetividade presente nas formas de resistência. A vitimização acaba por reforçar uma visão de submissão a esta condição.

Pesquisas têm revelado o impacto dessa abordagem na construção da memória e das identidades afro-descendentes no Brasil. Crianças e jovens têm dificuldades

4 O professor elege entre os vários saberes disponíveis na sociedade, incluindo os produzidos pela ciência, os saberes a serem ensinados às novas gerações. Esta seleção é enraizada socialmente e é histórica, revelando interesses, projetos identitários e de legitimação de poderes instituídos ou a instituir, sendo, portanto, passível de mudanças e redefinições.

5 Possibilita que os saberes selecionados pelo professor sejam possíveis de serem ensinados, serem transformados em objetos de ensino, através da mediação didática.

em se identificar com antepassados que castigados, eram chicoteados, eram considerados peças, coisas, mercadoria.

A presença e participação dos africanos e afro-descendentes na formação da sociedade brasileira precisa ser revista nos livros e aulas de história. (MONTEIRO, 2007, p. 20-21)

A História, deve facilitar a compreensão do presente e preparar os alunos para a vida adulta, de modo a despertar nestes indivíduos a compreensão de suas raízes culturais e heranças comuns. Com seu auxílio, os educandos terão potencializado o seu sentido de identidade e terão um maior interesse pelo passado, de modo a se sentirem partes desta história. O aluno necessita reconhecer-se como um sujeito histórico, como alguém que também produz história e que esta não é apenas a que está escrita nos livros, mas também a que está em permanente construção e acontece diariamente.

Silva e Fonseca (2010, p.23) afirmam que [...] Não se trata apenas, portanto, de “matrizes indígena, africana e europeia na formação do povo brasileiro”: as identidades nacionais e outras são História em aberto, elas continuam seu permanente fazer-se e exigem explicações críticas.

Deste modo, percebemos que o papel do professor/historiador é fazer com que os alunos passem a ter uma relação com o passado público da época em que vivem, visto que devido ao imediatismo da vida atual, e a rapidez com que as informações nos chegam, principalmente através da internet e redes sociais. O educador, pode se valer das mídias para aproximar presente e passado, tornando assim, o processo de ensino e aprendizagem atrativo para o aluno.

Entretanto, muitos professores ainda são resistentes a utilização das mídias nas aulas de História, visto que em tempos de imediatismo, o conceito de História como fatos passados e imutáveis, acaba sendo descartada, pois ao se utilizar de ferramentas como a internet o aluno pode ligar em segundos o passado e o presente, sendo capaz assim de entrecruzar dados que lhes permitam analisar e criticar os fatos.

Uma das maiores ingenuidades dos educadores contemporâneos é a crença de que a escola pode se contrapor à mídia e à indústria cultural [...] a cultura escolar pode desempenhar, sob certas circunstâncias e dentro de limites, o papel de um importante pólo gerador de debates e pensamento crítico[...] mesmo em um tempo em que a relação entre a consciência e o ser social é marcada pela presença forte da mídia massificada[...] outras experiências culturais e sociabilidades mais

tradicionais ainda são atuantes, tais como a própria escola, grupos político, família, igrejas, grupos profissionais, vizinhança[...] (NAPOLITANO, 2010, p.83)

Levando em consideração que as vivências dos alunos fora da sala de aula também são um potente recurso para a aprendizagem, devemos fazer com que estes se sintam seres históricos e tenham interesse em buscar suas raízes.

Sabemos que os relatos orais vêm ganhando espaço no campo da pesquisa histórica há alguns anos, pois permitem que se recolham dados sobre grupos menos favorecidos (minorias), valoriza os seres que vivenciaram determinados fatos importantes para as memórias coletivas e permitem que se saiba mais de determinados fatos ou períodos da história.

O professor pode se utilizar dos recursos da História Oral, em sua prática docente com os alunos, visto que estes podem de maneira prática vivenciar as memórias de determinados grupos e/ou fatos (família, igreja, festas, rituais), pois objeto e historiador são contemporâneos, pois, ela trata de uma “história do tempo presente”.

Educador e alunos podem se valer das narrativas para saber da vida cotidiana de determinados grupos, seus hábitos, rituais, práticas religiosas, etc. O aluno pode trazer à tona suas histórias familiares, seus saberes prévios, sua cultura, enfim, buscará dados que lhes permitam conhecer mais através do hábito da narrativa, que por tanto tempo foi a forma do homem perpetuar as suas memórias.

[...] às vezes, temos a impressão de que a história procura se comunicar, neste seu retorno à narrativa, como este seu elo perdido, que é a tradição dos relatos orais que tiveram e ainda tem grande significado para a manutenção das memórias coletivas. Narrar é uma maneira que a nossa cultura encontrou de lidar com o tempo e com o anunciado retorno da narrativa, talvez seja um sinal de uma reorientação das relações entre passado, presente e futuro. (DECA apud SANTOS, 2008, p. 15)

Em se tratando da cultura afro-brasileira, podemos nos utilizar da metodologia da História Oral para buscar mais informações sobre memórias positivas que foram deixadas no esquecimento, visto que na memória coletiva do povo brasileiro, os negros são, na maior parte do tempo, lembrados pelo sofrimento, como seres escravizados e pacíficos

diante deste fato. Entretanto, sabemos das resistências, da riqueza de seus rituais religiosos, danças, vestimentas, entre outros. Porém, estes aspectos culturais não são explorados de forma contundente e significativa pela sociedade e, a escola é, sem sombra de dúvidas, um local cheio de possibilidades para lançar as bases da construção de uma identidade afro-brasileira que venha a permitir que negros e pardos se sintam valorizados enquanto indivíduos que tiveram sim, ancestrais que foram sequestrados, escravizados, maltratados, mas que resistiram, que lutaram como podiam para modificar sua condição.

Ao perceberem que assim, como seus ancestrais africanos souberam resistir aos preconceitos e maus-tratos, hoje, também podemos transformar a realidade dos negros dentro da sociedade brasileira, a partir da evocação de memórias carregadas não só de sofrimentos e agruras, mas também de lutas e significados positivos que podem passar a fazer parte da memória coletiva e desconstruir preconceitos há tanto tempo arraigados em nosso povo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trabalhar as questões raciais num país de passado escravagista não é uma tarefa simples, porque os preconceitos fazem parte da memória coletiva do povo, que, no caso brasileiro, finge não manter em seu cerne o vírus do racismo, que em época de redes sociais, se propaga com uma velocidade vertiginosa.

A memória virtual é pública e não possui um acervo, mas ocupa um papel importantíssimo na construção da memória coletiva, visto que, uma informação postada em uma rede social é capaz de atingir milhões de pessoas em segundos.

Assim como o racismo pode se utilizar desta ferramenta para se propagar, a mesma também pode ser utilizada para divulgar a riqueza cultural da etnia afro, além de fomentar as políticas de autoafirmação e leis que buscam a valorização de negros e pardos.

Deste modo, acreditamos que memória e história oral podem e devem ser utilizadas como fontes de construção da identidade negra no país, sendo utilizadas como ferramentas pedagógicas na escola, permitindo que os alunos se percebam enquanto seres históricos e agentes ativos de uma mudança de paradigma que nosso país precisa enfrentar.

REFERÊNCIAS

BARROS, José D'Assunção. Memória e História: uma discussão conceitual. **Tempos Históricos**, v.15, 1ºsem. 2011, p.317-343

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Paulo Freire**. Coleção Educadores. 1ªed. Recife: Massangana,2010

CERRI, Luis Fernando. OS CONCEITOS DE CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E OS DESAFIOS DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA. **Revista de História Regional** 6(2): 93-112, Inverno 2001

FREITAS, Fátima e Silva de. **A diversidade cultural: como prática na educação**. 1ª ed. Curitiba:Ibepex, 2011

MONTEIRO, Ana Maria. Ensino de História: entre história e memória. In:Gilvan Ventura da Silva; Regina Helena Silva e Simões; Sebastião Pimentel Franco. (Org). **História e Educação: territórios em convergência**.1 ed. Vitória (ES): GM/PPGHIS/UFES,2007,v.1

NAPOLITANO, Marcos. Cultura. In: Carla Bazzanezi Pinsky (Org). **Novos temas nas aulas de História**.1ed. São Paulo: Contexto, 2010.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. **Por uma História Prazerosa e Consequente**. In: KARNAL.(organizador). 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2010

ROCHA, Helenice. **Sem bagagem não se ensina e nem se aprende História**. In SILVA, Cristiani Bereta da ; ZAMBONI, Ernesta. (organizadoras). 1.ed. Curitiba: CRV, 2013, p.151 – 168

SANTOS, Jurandir dos Santos. História Oral, fontes documentais e narrativas como recursos metodológicos na educação. **Portal Programa Rede Social SENAC**, São Paulo, 05 de nov 2008.(<http://www.zonadigital.com.br/redes>)

SILVA, Marcos Antonio, FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**. SP, v.31, n.60, 2010, p.13-33. Disponível em www.scielo.br/pdf/rbh/v30n60/a02v3060.pdf

VISITAÇÃO A UM CENTRO DE TRADIÇÃO GAÚCHA (CTG)

Viviane Bilhalba Cruz¹

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como tema “*Visitação a um Centro de Tradição Gaúcha (CTG)*”, sobre uma prática docente de uma escola municipal de Alegrete, Rio Grande do Sul, onde os alunos foram levados até este local, na tentativa de mostrar a cultura gaúcha, fora do ambiente escolar.

Para que os alunos conhecessem e valorizassem essa cultura, o patrimônio histórico que este possui buscando atividades pedagógicas para reconhecimentos de memórias coletivas, com ênfase em retratar a diversidade cultural, no ensino de História. Bem como uma proposta de formação docente, entre os envolvidos no projeto da Semana Farroupilha da escola, com ênfase no tradicionalismo.

O artigo está organizado em três momentos. Em um primeiro momento irá tratar sobre a educação patrimonial, tradicionalismo e formação docente para um entendimento sobre o assunto proposto. No segundo momento optou-se uma abordagem para conhecer a cultura gaúcha; no terceiro sobre o relato da experiência sobre a cultura gaúcha e a visita ao centro de tradição gaúcha.

A metodologia utilizada foi de pesquisa qualitativa enriquecida com o trabalho de campo, pois segundo Chizzotti (1995, p.79) citado por Piana (2009, p.168) “a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma

¹ Mestre em História pelo PPGH/FURG. E-mail: vivibilhalba@gmail.com

interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”.

Na coleta de dados foi utilizado o instrumento de observação direta, com os professores e alunos da Educação Infantil. Esse instrumento escolhido em razão de possibilitar o acesso a informações dos professores e dos alunos de quatro a cinco anos da Educação Infantil.

Acredita-se que com esse artigo haverá a ampliação de conhecimentos demonstrando que podemos tratar variados temas em sala de aula, principalmente para ensinar o respeito e valor das tradições.

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL, TRADICIONALISMO E FORMAÇÃO DOCENTE.

O desafio da escola frente ao tema proposto, num primeiro momento seria explorar e ver o conhecimento que os docentes tinham sobre o Tradicionalismo e o que poderia ser ensinado aos mesmos, neste processo de ensino e aprendizagem. A professora Roberta Araújo e outras duas professoras (2006, p. 2), em uma simples frase traduzem esse ensino e aprendizagem uma vez que enfatizam que “a formação não é um processo estático, mas acontece na dinâmica do desenvolvimento pessoal/profissional, além de sofrer a interferência do período e do contexto histórico em que este desenvolvimento ocorre”. Juntou-se, então, os conhecimentos existente e dividiram-se os temas, sendo que cada professora ficou responsável por falar de uma questão específica sobre o assunto proposto. Vem ao encontro de Rossi (2015, p.26) quando nos diz que: “os saberes docentes e as práticas pedagógicas estão intrinsecamente relacionados, pois é durante a ação docente e a partir da ação dinâmica ao ensinar, que os professores mobilizam, constroem e reconstroem seus saberes teóricos ou práticos”.

Com isso o trabalho sobre o Tradicionalismo, em alguns dias de formação com os professores “diz respeito a educação patrimonial em um processo educativo que trata o patrimônio cultural a partir da importância de sua preservação, considerando os bens culturais como suporte para a construção coletiva do conhecimento” (ROSSI 2015, p. 37). A educação patrimonial com ênfase no Tradicionalismo seria vista como “um instrumento de resgate da identidade, do entendimento do que compõe um patrimônio cultural, da valorização da cultura

e da sociedade”. (ROSSI 2015, p. 37) Com isso segundo Araújo et. all (1993, p.1) “a história e a memória social são produções culturais da humanidade, portanto, entendemos que a formação inicial e continuada de professores deve conjugar a formação técnica à formação/ampliação cultural” (ARAÚJO ET.ALL, 1933, p.1). Sendo assim, ao desenvolvermos atividades de Educação Patrimonial, estamos consumando a independência das pessoas para lidar com seus patrimônios, além de darmos a elas a autonomia de decidir o que deve ser feito com seus bens. (ALVES, 2016, p. 33). A historiadora citada ressalta que “faz-se necessário destacar a maior riqueza do trabalho com a Educação Patrimonial, e ela ocorre a partir da consciência de preservação desenvolvida no grupo” e com isso muitos bens passarão a ser olhados de maneira diferente. (ALVES, 2016, p.29). Com isso enfatiza-se a seguir um pouco sobre a cultura gaúcha.

CONHECENDO A CULTURA GAÚCHA

Para um entendimento sobre o assunto, antes de sairmos para o CTG e para analisar o que os alunos conheciam sobre este, cada um fez suas colocações sobre o assunto. Alguns alunos disseram que CTG era “o lugar onde se dança”, outros disseram “é o lugar onde tem churrasco e cavalo” ou “lá tem “prendas e gaúchos”. Vários foram as definições utilizadas. Na roda de conversa, a professora enfatizou a importância de sabermos sobre os CTGS, sua história e não somente sobre ele, mas também sobre a cultura gaúcha. Muitos disseram que sabiam tudo. Segundo Muller et.all (2006, p.2) “a partir dos saberes já construídos, oportunizaram-se às crianças vivências de aspectos da cultura gaúcha dentro do ambiente escolar, de maneira lúdica e dinâmica”.

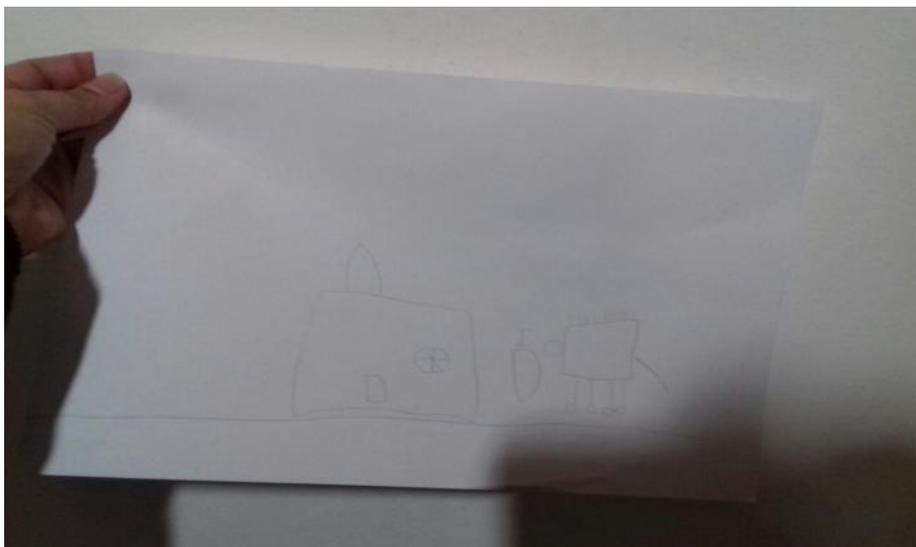
Figura 1: Roda de conversa (citada acima)



Fonte: Viviane Bilhalba, 2014

Após, a professora solicitou que cada um desenhasse como seria o CTG, o que teria nele e mostrasse em seguida para seus colegas. Cada aluno apresentou seu desenho e colocou seu posicionamento como seria um CTG. Então, a professora salientou a importância dos CTGs e o que realmente existia neste. Pois segundo Luvizotto (2010 p. 11 -12): “ a ludicidade das atividades dá sentido às práticas tradicionalistas e a toda tradição que foi (re)inventada e que passa a ser racionalizada no contexto da modernidade reflexiva”, vindo ao encontro do que cada aluno enfatizou sobre o tema.

Figura 2: Desenho do aluno (CTG)



Fonte: Viviane Bilhalba, 2014

Mas antes de falarmos sobre o CTG, em si, temos que enfatizar o tradicionalismo, a Revolução Farroupilha, visto por Fonseca e Rigo (2013, p.179) citando Brum (2008) como “uma manifestação do gauchismo, e pode ser entendido como um conjunto de atividades organizadas e regulamentadas que objetivam celebrar a figura do gaúcho e seu modo de vida”. Essa manifestação surge em 1947, com a criação do Departamento de Tradições Gaúchas anexo ao Grêmio Estudantil do colégio Júlio de Castilhos, em Porto Alegre. Salientando que em 1948, fora criado o 35 CTG que serviria de modelo para tantas outras entidades tradicionalistas. (CLAVI 2015, p.7). O historiador citado expõe que “após a fundação do 35 CTG, inúmeros outros centros de tradições gaúchas se espalharam pelo Estado, pelo Brasil e chegaram a outros países”. Muller et. all (2010, p.3) enfatiza:

A cultura tradicionalista gaúcha, quando não cultivada em seus Centros de Tradições Gaúchas (CTG), geralmente, apenas é lembrada pela sociedade na Semana Farroupilha, quando aparecem as tradicionais comemorações, fandangos, cavalgadas e propagandas comerciais referentes a este momento. Esta, muitas vezes, esquece o verdadeiro sentido da tradição, não a vivencia em seu cotidiano ou também não valoriza questões referentes ao tradicionalismo que, sem perceber, cultivam no seu dia-dia, como o simples fato de cevar e

tomar o mate, fazer o churrasco ou o carreteiro, escutar músicas nativas, recitar poesias, conhecer lendas, participar de jogos e brincadeiras tradicionais, etc.

Assim, ao pedirmos para os alunos falarem sobre, o que seria um CTG? Estávamos tentando uma identidade histórica e a preservação da cultura gaúcha, pois segundo Muller et. all (2010, p.4):

No pressuposto de que a sobrevivência dessa cultura acontece mais facilmente e verdadeiramente no momento em que ela é conhecida e vivenciada desde cedo pelas crianças, acredita-se ser relevante a disseminação e ressignificação do tradicionalismo gaúcho dentro do espaço escolar, abordando aspectos culturais do Rio Grande do Sul no decorrer das aulas e articulando tais questões aos conteúdos programáticos do currículo.

Nota-se, com isso que “é possível a inserção desses temas na educação formal, articulá-los de forma coesa ao currículo das escolas, considerando as práticas sociais”. (MÜLLER ET.ALL, 2010, p.7). Dessa forma, é inerente à escola o fato de respeitar todas as manifestações populares vindas das diversas culturas e, principalmente, aqui no Rio Grande do Sul, é muito importante contribuir para a divulgação da nossa cultura gaúcha devido à sua formação diversificada. (MÜLLER ET.ALL, 2010, p.6) Nessa perspectiva, abaixo encontra-se um relato das atividades sobre a cultura gaúcha e a visitação ao Centro de Tradições Gaúchas.

RELATO DA EXPERIÊNCIA SOBRE A CULTURA GAÚCHA E A VISITA AO CENTRO DE TRADIÇÃO GAÚCHA

As atividades sobre a Semana Farroupilha duraram duas semanas. Que foram divididas em duas etapas: contação de história sobre a cultura gaúcha, principais símbolos do Rio Grande do Sul, danças tradicionalistas, lendas, mitos e visitação ao CTG. Sendo que nas duas etapas foi utilizada a educação patrimonial segundo Horta et.all (2017):

o trabalho de Educação Patrimonial busca levar as crianças e adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto destes bens, e propiciando

a geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural.

Em um primeiro momento foram realizadas através da contação de história, a construção de cuias, cavalos com cabo de vassouras e trabalhada a diversidade cultural através das lendas do sul e sempre ressaltando a importância dos CTGs para nossa cidade e sua relação para a conservação da nossa cultura. A partir desse instantes, foram destacados, desenhos, pinturas e a fala sobre a cultura gaúcha e a Revolução Farroupilha. Os alunos levaram uma pergunta para casa sobre a “Chama Crioula”. Com isso, no outro dia, após a leitura do relato sobre o que seria a “Chama Crioula”, a mesma foi construída com garrafa pet e houve um texto coletivo sobre o assunto, onde com a ajuda de todos, o mesmo ficou exposto para que as outras turmas também pudessem ter conhecimento sobre o assunto.

Figura 2: Café de chaleira com bolo frito



Fonte: Viviane Bilhalba, 2015

Um café com bolo frito foi oferecido aos alunos, que antes trabalharam sobre o porquê do tradicional café de chaleira. Com relação a Educação Patrimonial torna-se “ um instrumento de “alfabetização cultural” que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido” .(HORTA ET.ALL, 2017, p.4).

Figura 3: Churrasco com os alunos



Fonte: Viviane Bilhalba, 2014

Figura 4: Churrasco na casa da colega



Fonte: Viviane Bilhalba, 2014

Um pai ofereceu a sua casa para que fizéssemos um churrasco. Com isso notamos, uma busca pela educação patrimonial, onde a comunicação entre a comunidade que preserva a cultura pode a vir a formar parcerias salientada por Horta (2017, pg.4):

O diálogo permanente que está implícito neste processo educacional estimula e facilita a comunicação e a interação entre as comunidades e os agentes responsáveis pela preservação e estudo dos bens culturais, possibilitando a troca de conhecimentos e a formação de parcerias para a proteção e valorização desses bens.

Ao término dessa etapa evidenciamos, que os alunos tinham muito a contribuir sobre a diversidade cultural, apresentando diversos temas, que foram desde as danças tradicionalistas até como encilhiar um cavalo. Buscou-se então realizar um baile gaúcho na sala de aula, com a indumentária gaúcha, sendo, que ficou especificado, somente quem tivesse as mesmas. Com isso, enfatiza-se Luvizotto (2010, p. 19) quando nos diz que “a cultura gaúcha e suas expressões estão alicerçadas em tradições, em conhecimentos obtidos pela convivência em grupo, somados a diversos elementos, entre eles, os históricos e os sociológicos”. O baile na sala tentou divulgar as tradições e trazer a socialização, bem como o uso da indumentária gaúcha que como ressalta Müller et. all (2010, p. 9) “muitos que tinham vergonha de usar a indumentária, hoje a reconhecem como um traje respeitado”.

Figura 5: Baile Gaúcho, na sala (citado acima)



Fonte: Viviane Bilhalba, 2014

Figura 6: Visitação ao CTG (finalizando a semana)



Fonte: Viviane Bilhalba, 2014

Na segunda etapa, realizamos a visitação ao CTG, no município de Alegrete. Os alunos tiveram contato com tudo que foi enfatizado em sala de aula, uma integração com esse conteúdo cultural e histórico onde puderam observar, registrar e explorar e apropriarem-se do mesmo para mais descobertas. Os alunos, como sendo crianças de quatro a seis anos, são curiosas e com isso, as dúvidas foram surgindo, queriam saber sobre tudo, lembraram assuntos como a chama crioula, que estava acesa, na frente do local, devido aos festejos da Semana Farroupilha. Foi servido um café de chaleira, com bolo frito e uma das prendas explicou o significado deste para a tradição gaúcha e alguns fatos sobre a história da cultura do Rio Grande do Sul. Houve a apresentação da invernada de danças do local, com músicas tradicionais como: Pezinho, Maçanico, entrada e retirada. Alguns alunos lembraram que já haviam dançado em sala de aula, o que vem ao encontro de Santos (2012, p.2) quando coloca que a memória é:

a capacidade que cada indivíduo possui de guardar tais acontecimentos, sejam eles individuais e/ou coletivos. E, são essas memórias que, junto com a história, contribuem na construção da identidade social de um povo, pois como afirma

Freitas, “Memória e História são dois instrumentos muito importantes. Ambas são fontes para a construção da nossa identidade”.

A apresentação de alguns pratos típicos da culinária gaúcha, no almoço fez com que alguns alunos enfatizassem, que na escola fora trabalhado sobre os mesmos e uma das evidências do aprendizado foi sobre o carreteiro, no qual vários sabiam dizer o porquê de chamar-se assim, isso é justificado por Santos (2012, p.2) quando coloca que a “memória coletiva se processa pela memória oficial, quando um determinado grupo julga tal acontecimento como importante, e, este, passa a ser comemorado todos os anos, pela memória de um país, por exemplo”. E é o que acontece com os alunos, que durante todos os anos comemoram no mesmo período a Semana Farroupilha e reconhecem os fatos. Luvizotto (2010, p. 19) salienta que “é o sentimento de tradicionalismo que une pessoas em torno do Movimento Tradicionalista gaúcho e cria uma identidade comum a todos esses sujeitos: ser gaúcho”. Ocorreu um baile para que os mesmos pudessem dançar e diversas brincadeiras e um gateiro ofereceu-se para tocar músicas gauchescas.

Foi solicitado aos alunos, que em casa com os pais fizessem um livrinho sobre a visita ao CTG e quem conseguisse escrevesse do seu modo sobre o mesmo e quem não conseguisse pedisse para o pai ou responsável escrever. Surgiram livros fantásticos, alguns colaram figuras para ilustrar, outros desenharam e muitos utilizaram informações que foram dadas no CTG para fazerem seus livros. De acordo com as reflexões identificou-se que os alunos tiveram interesse pelo tema e alguns compreenderam que o local serve para “guardar a tradição” e que existe toda uma educação voltada para os valores sociais e culturais. Portanto o desenvolvimento de atividades pedagógicas que consigam demonstrar o ensino patrimonial, vem ao encontro de Alves (2016, p. 15) quando salienta que “almejamos que os alunos se sintam responsáveis pelo trabalho com a História, tornando possível a apropriação do patrimônio, da memória e da identidade das quais eles fazem parte”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse artigo foi abordado a visita a um Ctg procurando demonstrar que através do ensino patrimonial, os alunos podem adquirir conhecimento sobre a preservação dos mesmos. Bem como

os professores podem optar por fazerem um trabalho diversificado, buscando na memória individual de cada aluno, o que os mesmos sabiam sobre a cultura gaúcha.

Acredita-se que a visitação a um CTG foi importante para o ensino sobre o patrimônio cultural e enriquecimento das memórias coletivas. Visto que os alunos assimilaram bem a proposta de trabalho, ao mesmo tempo que os docentes também puderam apropriar-se desse conhecimento através de uma formação em reunião pedagógica.

Desta maneira, compreende-se que os alunos indo até o local puderam constatar tudo que foi estudado durante a semana, no âmbito escolar. Reconhece-se assim, através da visitação, um patrimônio ainda conservado dentro das suas tradições. Sendo importante que o aluno possa compartilhar suas experiências e mostrar para estes que existem outros espaços de aprendizagens.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Roberta Negrão; **SANTOS**, Silvia Alves dos; **MALANCHEN**, Julia. **Formação de professores: diferentes enfoques e algumas contradições**. UENP/Cornélio Procópio Silvia Alves dos Santos - UENP/Cornélio Procópio Julia Malanchen - UNIOESTE/Foz do Iguaçu <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1101/570>

FONSECA, Priscilla dos Santos da; **RIGO**, Luiz Carlos. **Projeto extraclasse CTG Carreiros do Sul: memórias e valorização da cultura gaúcha**. Disponível em: <https://www.seer.furg.br/redsis/article/viewFile/4174/2725>. Acesso: 14/05/2017

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; **GRUNBERG**, Evelina; **MONTEIRO**, Adriane Queiroz Guia básico da Educação Patrimonial. Museu Imperial / DEPRM - IPHAN - MINC

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; **GRUNBERG**, Evelina; **MONTEIRO**, Adriane Queiroz Guia básico da Educação Patrimonial. Museu Imperial / DEPRM - IPHAN - MINC Pg. 1-69. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/temp/guia_educacao_patrimonial.pdf. Acesso em 15/05/2017.

LUVIZOTTO, Caroline Kraus. **As tradições gaúchas e sua racionalização na modernidade tardia**. Editora Cultura Acadêmica. UNESP São Paulo, 2010. Disponível em: <http://static.scielo.org/scielobooks/cq8kr/pdf/luvizotto-9788579830884.pdf>. Acesso em: 16/05/2017.

MÜLLER, Cristiane; **VARGAS**, Jamily Charão; **GUTERRES**, Clóvis Renan Jacques. Educação e Tradicionalismo: um espaço para a cultura gaúcha na escola. Santa Maria/ RS, 2006. Pg 1-9. Disponível em: <http://www.unifra.br/eventos/jornadaeducacao2006/2006/pdf/artigos/historia/EDUCA%C3%87%C3%83O%20E%20TRADICIONALISMO.pdf>. Acesso em: 13/05/2017.

PIANA, Maria Cristina. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional**. Cultura Acadêmica: 2009. 233 p. ISBN 978-85-7983-038-9. São Paulo/ SP. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/vwc8g/pdf/piana-9788579830389-06.pdf>. Acesso em: 05/05/2017.

ROSSI, Claudia Maria Soares. Saberes docentes sobre Educação Patrimonial: Análise de uma experiência na educação básica. Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós -Graduação em Educação, Curso Mestrado Profissional, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre. Lavras - MG 2015. Disponível em: http://repositorio.ufla.br/bitstream/1/10512/1/DISSERTACAO_Saberes%20docentes%20sobre%20educa%C3%A7%C3%A3o%20patrimonial%20an%C3%A1lise%20de%20uma.pdf. Acesso em: 14/05/2017.

SANTOS, Mileide Borges Adalberto. **Memória e o Ensino de História**. VI Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”. 20 a 22 de setembro de 2012. São Cristovão-SE/ Brasil. Disponível em: http://educonse.com.br/2012/eixo_05/PDF/19.pdf. Acesso em 20/05/2017.

SILVA, Camilla Rola. Bens culturais e Educação Patrimonial no município do Rio Grande (rs): subsídios ao ensino da história local. Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Rio Grande/RS, 2016. Pg. 1- 146. Disponível em: <http://www.poshistoria.furg.br/images/stories/dissertacoes/Arquivo-Final-PDF.pdf>. Acesso: 18/06/2017.



COLEÇÃO MEMÓRIA E PRÁTICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Objetivamos, com estes dois livros, mobilizar a discussão de temáticas relevantes no âmbito da memória e da formação de professores e os diferentes percursos metodológicos empreendidos por nossos alunos. Posto que, pensamos que ao evocar diversas fontes e narrativas, estes jovens professores-alunos-pesquisadores recorrem a dispositivos potentes para a constituição de sua própria professoralidade, na busca de um saber fazer próprio, ademais, ao dar visibilidade à produção de nossos alunos vislumbramos a possibilidade de incitar reflexões acerca da construção dos saberes e da identidade profissional de outros professores, a partir da problematização de múltiplas experiências formativas, rememoradas através do processo de pesquisa.

É incontestável que História carrega desde suas origens a busca pela autoafirmação no contexto científico. Assim, não há como negar que a procura pela neutralidade axiológica fez com que fossem acolhidos métodos enrijecidos. Em consequência disso, a restrição do uso de fontes ainda hoje faz com que a Nova História Cultural esteja sob constante suspeita, daí uma das principais contribuições desta obra.

Nesse contexto, ao considerarmos as muitas formas que a memória se apresenta, a complexidade do desafio ganha força. Isso indica que estamos trilhando justamente o caminho que optamos, pois bem sabemos que contrapor grandes paradigmas estabelecidos significa conflagrar velhos litígios.



casetras.com/academico



ISBN: 978-65-990946-9-9