



Memória e Práticas na Formação de Professores: Ensino de História

Rita de Cássia Grecco dos Santos (Org.)

Caderno Pedagógico – Memória e Práticas na Formação de Professores: Ensino de História

Rita de Cássia Grecco dos Santos (Org.)

Coleção Cadernos Pedagógicos da EaD
Volume 35





UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG

Reitor

DANILO GIROLDO

Vice-Reitor

RENATO DURO DIAS

Chefe de Gabinete do Reitor

JACIRA CRISTIANE PRADO DA SILVA

Pró-Reitor de Extensão e Cultura

DANIEL PORCIUNCULA PRADO

Pró-Reitor de Planejamento e Administração

DIEGO D'ÁVILA DA ROSA

Pró-Reitor de Infraestrutura

RAFAEL GONZALES ROCHA

Pró-Reitora de Graduação

SIBELE DA ROCHA MARTINS

Pró-Reitora de Assuntos Estudantis

DAIANE TEIXEIRA GAUTÉRIO

Pró-Reitora de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas

CAMILA ESTIMA DE OLIVEIRA SOUTO

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

EDUARDO RESENDE SECCHI

Pró-Reitora de Inovação e Tecnologia da Informação

DANUBIA BUENO ESPÍNDOLA

Airton Fernando Iepson, Alissa Esperon Vian, Bárbara Cristiane Torma, Breadelyn Corrêa Pires, Catia Cilene Carrasco Pizzolato, Chrystiane Noguez Terra, Daiana de Moura Etcheverria, Enio Souza Sieburger, Erick Silva da Rosa, Gabriel Brasil Lopes, Isabel Mendes Faria, Juan Carlos Brandão, Míriam Couto Ferreira, Pricila Mendes Garcia, Rita de Cássia Grecco dos Santos, Sandra Helena Santos Azevedo, Sherelise Alves Duarte, Silas do Amaral Bichet.

Autores/as

Caderno Pedagógico – Memória e Práticas na Formação de Professores: Ensino de História



Porto Alegre
2024

Organizadores

Rita de Cássia Grecco dos Santos

(Material Educacional Digital
— MED/SEaD)

Revisão Linguística

Luísa de Souza Mello

Design e Diagramação

Carolynne Farias Azevedo

Eder de Avila Muniz

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Caderno pedagógico - Memória e práticas na
formação de professores: ensino de História
(vol. 35). [Recurso eletrônico] / Rita de
Cássia Grecco dos Santos(Org.). Porto Alegre:
Editora Casalettras, 2024.

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-5220-013-6

1. Educação 2. Formação de professores
3. Ensino de História 4. Memória e prática
4.Documentação Narrativa. I Santos, Rita de
Cássia Grecco dos. II. Título.

CDD-370 (900)

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação 370

Aline Grazielle Benitez -Bibliotecária - CRB-1/3129



O conteúdo desta publicação está sob a Licença de Atribuição
Creative Commons. Atribuição-Não Comercial-SemDerivações 4.0
Internacional

Sumário

PREFÁCIO	7
SOBRE OS AUTORES	9
REMEMORANDO A RELIGIOSIDADE E AS CRENÇAS DO POVO POMERANO: PRODUÇÃO DE UM MATERIAL DIDÁTICO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA	13
EXPLORANDO A PROVENIÊNCIA EM HISTÓRIA ORAL: A IMPORTÂNCIA DA ANÁLISE CRÍTICA DE FONTES HISTÓRICAS MARGINAIS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA	27
O DOCUMENTÁRIO NÓS QUE AQUI ESTAMOS, POR VÓS ESPERAMOS COMO MATERIAL PEDAGÓGICO	51
A IMPORTÂNCIA DA MEMÓRIA E DA ORALIDADE NO ENSINO DA RELIGIÃO AFRO-BRASILEIRA	57
A MEMÓRIA E OS DOCUMENTOS COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA	71
O HINO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL: UM CAMPO DE DISPUTAS	84
PREPARATÓRIO FÊNIX COMO FORMAÇÃO DE PESSOAS: UMA REFLEXÃO SOBRE CONTEXTOS DE EDUCAÇÃO POPULAR NA ATUALIDADE	121
CONECTANDO TEMPOS: TECNOLOGIA E MEMÓRIA NO ENSINO DE HISTÓRIA PARA A GERAÇÃO DE NATIVOS DIGITAIS	134
MEMÓRIA E ORALIDADE NO TRAUMA HISTÓRICO	151
NARRATIVAS ORAIS NA LITERATURA INFANTIL AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA, MEMÓRIA E IDENTIDADE CULTURAL	170

TRAÇOS DA IDENTIDADE LUSO-AÇORIANA ATRAVÉS DA
MEMÓRIA E DA CULTURA NA LOCALIDADE DO ESTREITO _____ 185

MEMÓRIA, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O USO
TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC) NO
ENSINO DE HISTÓRIA DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19 _____ 199

MEMÓRIA E ENSINO SUPERIOR: UMA REVISÃO DE LITERATURA _____ 210

HISTÓRIAS EM QUADRINHOS E A SUA CONTRIBUIÇÃO NA
FORMAÇÃO DA MEMÓRIA COLETIVA _____ 218

PREFÁCIO

“Papai, então me explica para que serve a história”. Com esse pedido, o historiador francês Marc Bloch inicia seu livro *A Apologia da História ou O Ofício do historiador* (2001, p. 41), obra na qual abordou o papel da ciência História e do/a historiador/a, bem como se propôs a pensar a prática de historiar. Passadas sete décadas, esse exercício ainda se faz pertinente. Refletir sobre o papel da disciplina História e sobre o processo de produção desse conhecimento é fundamental nos processos de formação docente, afinal de contas, não há como separar o ofício de construir a narrativa histórica e o de ensiná-la, não sendo possível haver distinção entre pesquisa e ensino.

Como sujeitos sociais e históricos, aprendemos e ensinamos em comunhão, no coletivo. As experiências humanas compartilhadas, as quais constituem memórias individuais e coletivas, nos servem de fundamento para refletirmos sobre práticas educativas atinentes aos contextos socioambientais dos quais, como professores e professoras, fazemos parte. Mobilizar e efetivar processos educativos significativos e que atendam aos interesses e às demandas de uma sociedade cada vez mais conectada, informada e tecnológica, é um desafio e uma necessidade.

Sendo assim, refletir sobre as práticas pedagógicas e mobilizar memórias, tanto de educadores/as quanto de estudantes, pode colaborar para uma formação de professores/as que potencialize uma atuação docente significativa e transformadora, capaz de constituir sujeitos críticos, criativos, autônomos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais equitativa, justa e ambientalmente saudável, para todos/as.

Investigar as práticas pedagógicas, as estratégias, as linguagens empregadas, bem como as experiências docentes na trajetória individual e coletiva, pode contribuir para uma formação docente diversa, potente de saberes éticos, estéticos e humanizadores, que mobilizem o refletir sobre a prática docente, para que como professores/as possamos colaborar no desenvolvimento humano integral, tanto dos nossos estudantes, quanto de nós

mesmos. Afinal, a formação docente é um processo permanente e dinâmico, um refazer-se constante.

Discutir sobre os diferentes ambientes educativos, sobre as diversas experiências formativas e acerca dos recursos e ferramentas pedagógicas mobilizadas pelos docentes em suas práticas educativas, é uma oportunidade fértil para a formação de professores/as atinentes às demandas atuais da sociedade, tendo em vista que a educação se dá onde há relações, interações. Conhecer e refletir sobre práticas educativas da Educação Básica ao Ensino Superior, nos espaços formais e não formais de educação, é uma dinâmica potente e enriquecedora para a formação inicial e continuada de professores/as.

Os textos que compõem este Caderno Pedagógico são fruto das discussões e provocações mobilizadas na disciplina “Memória e Práticas na Formação de Professores”, no Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande – PPGH/FURG. Apresentam pesquisas e reflexões teóricas acerca das práticas docentes referentes ao Ensino de História e experiências em variados espaços de atuação e formação docentes, os quais oportunizam a partilha de memórias, saberes e fazeres constitutivos da formação de professores/as.

Desejamos a todas e todos uma excelente leitura e um significativo aprendizado!

Profª Dra. Sabrina Meirelles Macedo
Pesquisadora do Grupo de Estudos Ecoinfâncias (FURG)
e do Grupo de Pesquisa em Educação Intercultural (UNILASALLE)

Rio Grande, abril de 2024.

SOBRE OS AUTORES

Airton Fernando Iepsen: Licenciado e Mestre em História pelo Programa de Pós-graduação em História do Instituto de Ciências Humanas e da Informação da Universidade Federal do Rio Grande – PPGH/ICHI – FURG, Rio Grande, Rio Grande do Sul, Brasil; E-mail airtoniepsen@hotmail.com

Alissa Esperon Vian: Bacharela em Biblioteconomia pelo ICHI - FURG e Mestre em História pelo Programa de Pós-graduação em História do Instituto de Ciências Humanas e da Informação da Universidade Federal do Rio Grande – PPGH/ICHI – FURG, Rio Grande, Rio Grande do Sul, Brasil; E-mail alissinhavian@hotmail.com

Bárbara Cristiane Torma: Bacharela em Biblioteconomia pelo ICHI - FURG e Mestranda em História no Programa de Pós-Graduação em História da FURG, Rio Grande, Rio Grande do Sul, Brasil; E-mail: babytorma@gmail.com

Breadelyn Corrêa Pires: Bacharel e Licenciado em História pelo ICHI/FURG e Mestrando em História no Programa de Pós-Graduação em História da FURG, Rio Grande, Rio Grande do Sul, Brasil; E-mail: breadelyn.pires@yahoo.com.br

Catia Cilene Carrasco Pizzolato: Licenciada em Letras Português – Francês, FURG. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Faculdade Dom Bosco e, em Rio Grande do Sul: Sociedade, Política e Cultura, FURG. Mestranda em História pelo PPGH/FURG. Professora do Estado do RS. E-mail: catiacarrasco@gmail.com. Orcid: 0000-0003-4090-5296

Chrystiane Noguez Terra: Bacharela em Arquivologia pelo ICHI – FURG e Mestranda em História no Programa de Pós-Graduação em História da FURG, Rio Grande, Rio Grande do Sul, Brasil; E-mail: chrys_terra@hotmail.com

Daiana de Moura Etcheverria: Licenciada em Filosofia e em Pedagogia, Especialista em Ensino de Filosofia, em Neuropsicopedagogia Clínica e em

Supervisão e Orientação Escolar e Mestranda em História pelo PPGH/FURG.
Professora do Estado do RS. E-mail: demoura.e2016@gmail.com

Enio Souza Sieburger: Licenciado e Mestre em História pelo Instituto de Ciências Humanas - UFPel, Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil e pelo Programa de Pós-Graduação em História do Instituto de Ciências Humanas e da Informação – PPGH-ICHI/FURG, Rio Grande, Rio Grande do Sul, Brasil, E-mail: eniosieburger@gmail.com

Erick Silva da Rosa: Bacharel em Arquivologia pelo ICHI e Mestre em História pelo Programa de Pós-graduação em História do Instituto de Ciências Humanas e da Informação da Universidade Federal do Rio Grande – PPGH/ICHI – FURG, Rio Grande, Rio Grande do Sul, Brasil; E-mail: erickrosa91@gmail.com

Gabriel Brasil Lopes: Bacharel em História pelo ICHI – FURG e Mestrando pelo Programa de Pós-graduação em História do Instituto de Ciências Humanas e da Informação da Universidade Federal do Rio Grande – PPGH/ICHI – FURG, Rio Grande, Rio Grande do Sul, Brasil; Educador e Coordenador do Preparatório Fênix, vinculado ao Programa de Auxílio ao Ingresso nos Ensinos Técnicos e Superiores (PAIETS) da FURG. E-mail: gblopesfurg@gmail.com

Isabel Mendes Faria: Licenciada em Pedagogia pela FURG, Especialista na área de Educação, em Psicopedagogia Institucional, pela Faculdade de Educação São Luís e Mestre em História pelo Programa de Pós-graduação em História do Instituto de Ciências Humanas e da Informação da Universidade Federal do Rio Grande – PPGH/ICHI – FURG, Rio Grande, Rio Grande do Sul, Brasil; E-mail: isabelfaria@furg.br

Juan Carlos Brandão: Geógrafo (FURG), licenciado em História (Centro Universitário Leonardo da Vinci), Especialista em Neuropsicologia (Instituto de Estudos Avançados e Pós-Graduação, ESAP,) e Mestrando em História pelo

PPGH/ICHI – FURG, Rio Grande, Rio Grande do Sul, Brasil; E-mail: juancarlosbrandao@yahoo.com.br

Míriam Couto Ferreira: Licenciada em Pedagogia pela FURG e Mestre em História pelo PPGH/ICHI – FURG, Rio Grande, Rio Grande do Sul, Brasil; Professora da rede Municipal do Município do Rio Grande. E-mail: profmiriam6@gmail.com

Pricila Mendes Garcia: Bacharela em Biblioteconomia pelo ICHI – FURG, Especialista em Gestão e Tecnologia da Informação pela UNOPAR e Mestranda em História no Programa de Pós-Graduação em História da FURG, Rio Grande, Rio Grande do Sul, Brasil; E-mail: prikmendes@hotmail.com

Rita de Cássia Grecco dos Santos: Socióloga, Pedagoga e Licenciada em Ciências Sociais e em História. Professora Associada no Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande - IE/FURG e Professora no Programa de Pós-Graduação em História - PPGH-ICHI/FURG, na Linha Pesquisa e Vivências de Ensino-aprendizagem. Doutora em Educação - Filosofia e História da Educação pela UFPEL (2012), Mestre em Educação - História da Educação e Movimentos Sociais pela UFPEL (2002), Especialista em Formação para o Magistério - Administração e Supervisão Escolar pelas Faculdades Integradas de Amparo - FIA (2000), Especialista em Sociologia e Política pela UFPEL (1999), Bacharel e Licenciada em Ciências Sociais pela UFPEL (1997/2000), Licenciada em Pedagogia pelo UNICESUMAR (2020) e Licenciada em História pelo UNICESUMAR (2021). Atua como docente nas modalidades presencial e a distância e na Pós-Graduação Lato e Stricto Sensu - nas Licenciaturas em Pedagogia, Ciências Sociais e Geografia presenciais; na modalidade a distância, atua ou já atuou nas Licenciaturas em Pedagogia, História e Física e no Bacharelado em Biblioteconomia, bem como nas Especializações em Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação-TICEdu e Educação para a Sexualidade: dos Currículos Escolares aos Espaços Educativos. Foi docente e gestora na Educação Básica (Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio), e docente na Educação Profissional de

níveis Técnico e Tecnológico. Coordenou o Curso de Pedagogia a Distância do Sistema Universidade Aberta do Brasil na FURG nos períodos de 2006-2008 e 2014-2022, sendo reconduzida em 2023. É membro do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - COEPEA, da Comissão Própria de Avaliação - CPA/FURG e membro Presidente da Comissão Permanente de Pessoal Docente - CPPD/FURG. É integrante dos Grupos de Pesquisa EDUCAMEMÓRIA Educação e Memória da FURG e Pesquisa, Ensino e Formação Docente nas Artes Visuais da UFPEL. Membro da Rede de Investigação Ação Participativa e Educação Popular em Universidades Públicas/RIAPEP. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em História da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, história da educação, educação superior, ensino de história e memória. Avaliadora do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (BASIS) do INEP/MEC. E-mail: ritagrecco@yahoo.com.br

Sandra Helena Santos Azevedo: Licenciada em Pedagogia pelo Instituto de Educação – IE e Mestre em História pelo Programa de Pós-graduação em História do Instituto de Ciências Humanas e da Informação da Universidade Federal do Rio Grande – PPGH/ICHI – FURG, Rio Grande, Rio Grande do Sul, Brasil; E-mail sandrah28@gmail.com

Sherelise Alves Duarte: Licenciada em Educação Física (FURG), Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). sherelise.duarte16@gmail.com

Silas do Amaral Bichet: Licenciado em História pela Universidade Federal de Rio Grande FURG. Especialista em Metodologia do Ensino de História pelo Centro Universitário Internacional - UNINTER. Mestrando no Programa de Pós-Graduação em História da FURG, Rio Grande, Rio Grande do Sul, Brasil; E-mail. silas.belmont@gmail.com

REMEMORANDO A RELIGIOSIDADE E AS CRENÇAS DO POVO POMERANO: PRODUÇÃO DE UM MATERIAL DIDÁTICO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

*Airton Fernando Iepsen
Rita de Cássia Grecco dos Santos*

INTRODUÇÃO

Pretendemos com a apresentação deste, compartilhar um pouco do significado da preparação do produto final do Mestrado Profissional em História. Abordando a temática escolhida, a metodologia de trabalho, as dificuldades enfrentadas e as soluções para que o trabalho seguisse no ritmo básico de obediência de um cronograma minimamente pré-estabelecido, e que evidentemente tivesse um final satisfatório.

O trabalho começou, ou pelo menos começaria, exatamente no período crítico da pandemia que surgiu na China, no final do ano de 2019, e já no início do ano 2020 o Brasil conheceu seus primeiros casos: a Sars-Cov-2, de uma letalidade que assustou o mundo inteiro. A providência governamental de distanciamento social aconteceu em março de 2020 e as aulas do mestrado estavam marcadas para o início do mês de abril.

Dessa maneira, as atividades do mestrado profissional em História, na Universidade Federal do Rio Grande, efetivamente começaram em agosto do mesmo ano, de forma remota, conforme a necessidade da época. Ainda, vale ressaltar que as pesquisas presenciais foram prejudicadas, uma vez que deveriam acontecer entre os anos de 2020 e 2021. A solução, pelo menos provisória, de modo a não atrasar os cronogramas, foi trabalhar apenas com estudos documentais, todos eles virtualmente, considerando que até as bibliotecas também estavam com suas atividades suspensas.

Somente no início do ano de 2021 que as vacinas começaram a ser distribuídas no Brasil, e obedecendo a um calendário de público alvo, com a prioridade aos profissionais da saúde, e depois obedecendo às faixas etárias

determinadas. A partir daí, aguardando a nossa vez da primeira vacina, bem como às pessoas alvo de nossa pesquisa e de nossas entrevistas. Enquanto isso, procuramos uma alternativa no sentido de divulgar o trabalho e a pesquisa e atrair candidatos dispostos a colaborar com o trabalho. Uma tentativa foi criar uma página no *Facebook*, com o título do trabalho com a elaboração de uma arte própria. Porém os resultados não renderam bons resultados, e o trabalho nesse período ficou restrito a uma pesquisa bibliográfica temática. Compartilhamos a arte que serviu para a página no Facebook, inclusive até hoje ativa na rede social.

Figura 1: arte da página Religiosidade e Crenças do Povo Pomerano.



Fonte: Carolyne Azevedo.

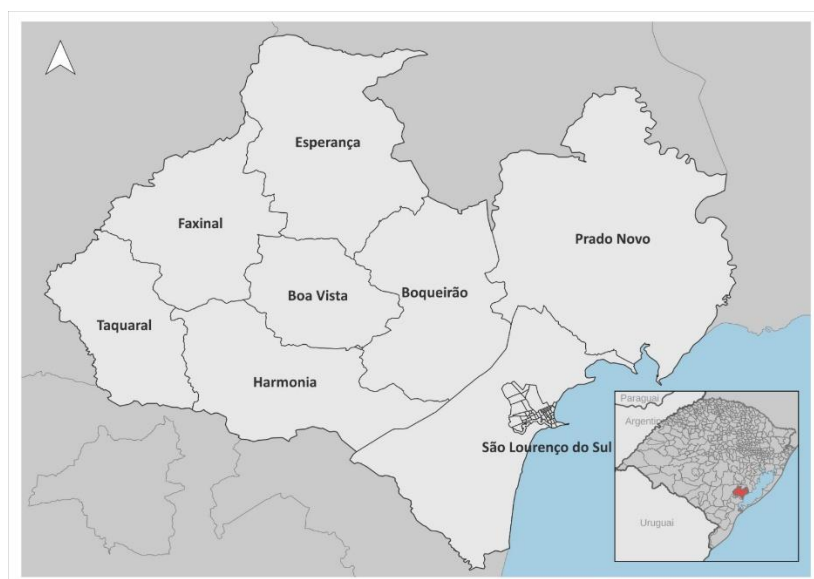
É importante destacar o recorte local da pesquisa, o município de São Lourenço do Sul, localizado no extremo sul do Rio Grande do Sul, e que, posteriormente, será evidenciado em mapa anexo. Além da dissertação, ou relatório, o objetivo era a elaboração de um documentário como produto final, com a sugestão de utilização em salas de aula, trabalhando uma questão cultural do povo pomerano, que chegou a São Lourenço do Sul em janeiro de 1858. Descobrimos, na pesquisa, que grande parte das tradições e costumes do povo pomerano na região não está registrado em local nenhum, exceto na memória das pessoas. Esta é, justamente, a importância de documentar: para que essa rica página não se perca no tempo.

Dessa maneira, pretendemos compartilhar um pouco do trabalho que resultou no documentário que hoje está à disposição no *YouTube*, hospedado na página “Pomeranos em São Lourenço do Sul”¹.

Os pomeranos – Origens

Primeiramente, é importante localizar a região onde se desenvolveu a pesquisa. Trata-se do município de São Lourenço do Sul, que fica no sul do estado do Rio Grande do Sul, com distância de duzentos quilômetros de Porto Alegre, a capital, e a mesma longitude da divisa com o Uruguai, municípios de Jaguarão – Rio Branco. Atualmente, possui uma população em torno de 42.000 habitantes, com uma parte levemente superior na zona urbana. É um município cuja economia gira em torno da agricultura, com produção de soja, arroz e tabaco, e pecuária leiteira e de corte. Temos como figura 2 um mapa do município de São Lourenço do Sul, e sua localização no estado do Rio Grande do Sul.

Figura 2: Mapa de São Lourenço do Sul



Fonte: Natália Winter de Freitas

A área rural do município é dividida em sete distritos, e com exceção do 5º distrito, Prado Novo, que é caracterizado por latifúndios, eles têm, na sua maioria,

¹ Link de acesso: <https://www.youtube.com/@airtonfernandoiepsen?app=desktop>

minifúndios, uma característica a partir do estabelecimento de pomeranos e alemães na região, os quais recebiam um lote padrão em torno de 48 ha.

Assim, com o local definido, partimos para o alvo de nossa pesquisa: o povo pomerano e suas origens:

Os pomeranos habitavam uma região localizada ao norte da Europa, ao longo do mar Báltico, entre os rios Oder e Vístula. Esta região por muito tempo já havia sido habitada pelos povos germânicos, que com frequentes migrações da época, se deslocaram mais ao sul em direção ao Mar Mediterrâneo. Com o norte praticamente desabitado, a região foi facilmente invadida por povos eslavos, entre estes, os Wendes, que se fixaram no litoral do mar Báltico e denominaram esta região de Po Morge, que significa “Terra perto do mar”, e mais tarde passou a ser denominada Pommern, (em português Pomerânia). Os eslavos, vindo do norte, (oriente), tomaram posse dessa região na segunda metade do século VII, onde se fixaram e a formar povoados e a dedicar-se à agricultura e à pesca (Hanckenhaar, 2018, p. 12).

Os ancestrais Wendes eram um povo pagão, crente em divindades ligadas à natureza. Seibel (2010) lembra que mesmo depois de cristianizados, os descendentes pomeranos ainda mantiveram suas crenças pagãs em divindades, magia, superstição, bem como a preservação de costumes em seus ritos. E, com certeza, muitas dessas manifestações desembarcaram juntos com os imigrantes que vieram ao Brasil na segunda metade de século XIX.

Através dos séculos, a Pomerânia esteve em poder dos invasores de países nórdicos, além dos poloneses. Existe, assim, uma versão de que os pomeranos se renderam à cristianização para se proteger dos invasores que grassavam na região, local de muitas riquezas naturais e de pesca. Além do mais, a região era corredor de passagem de aventureiros, o que também podia causar saques, destruição e estupros.

Encerrando esta parte lembramos que a metodologia da pesquisa se deu através de uma pesquisa bibliográfica temática, com a leitura de livros, artigos e documentos, inclusive de registros de comunidades religiosas luteranas, verdadeiros cartórios, em que constam batismos, confirmações, casamentos e sepultamentos de seus membros, guardados com muito zelo. Além disso, também foi levada em consideração a história oral, explorando essa verdadeira

matéria prima do trabalho. Ouvimos membros de comunidades e seus pastores, na totalidade, luteranos, aliás, a religião majoritária dos descendentes de pomeranos. E sem dúvida o trabalho áudio visual baseado quase na íntegra no relatório final aprovado pela banca.

| Os pomeranos: a saída da terra natal

Os pomeranos viviam na sua região de origem, norte da Europa, entre Alemanha e Polônia, às margens do mar Báltico. No trabalho agrícola eram considerados como uma classe inferior. Trabalhavam em um regime de quase escravidão na Pomerânia, prestando serviços aos nobres latifundiários. Estes mantinham controle sobre a vida dos servos. Submetidos a um sistema denominado servidão de gleba, no qual o senhor das terras podia comprar ou vender o trabalhador juntamente com a propriedade.

Entendemos por servidão de gleba a situação de ausência de liberdade econômica e pessoal. Seres humanos são meros objetos, propriedade. Nos territórios sempre houve camponeses obrigados a prestar serviços e a entregar produtos preestabelecidos (Dreher, 2014, p. 25).

O autor vai mais além: ele afirma que os servos de gleba eram obrigados a prestar serviços e a entregar produtos em quantidades ilimitadas. E não tinham liberdade de ir e vir. Seus direitos ao matrimônio eram restritos, pois o namoro, noivado ou casamento só aconteciam com o consentimento do senhor, e a igreja era a única instância a recorrer. Mas a igreja também era dependente do senhor, com os pastores sem autonomia para decidir.

Como os relacionamentos muitas vezes aconteciam à revelia do senhor, em especial nos períodos de guerra, em 14 de novembro de 1654 entrou em vigor uma determinação constante no Código Territorial de Mecklenburg, em sua Parte Segunda, intitulada “Dos camponeses e de sua servidão e administração”, definindo a propriedade dos filhos gerados pelos trabalhadores:

Houve a necessidade de se estabelecer a quem pertenciam os filhos gerados a partir de uniões, quando os pais eram oriundos de propriedades distintas: os

filhos eram propriedade do senhor do pai. Exceção são os casos em que a criança tem pai desconhecido. Filho de pai desconhecido passa a ser servo do proprietário da mãe (Dreher, op.cit., p. 32).

As últimas evidências da escravidão na Prússia são das primeiras décadas do século XIX, quando da passagem do feudalismo para o capitalismo:

No caso específico da Pomerânia, terra dos imigrantes, objeto de estudo do presente trabalho, esta se localizava na região oriental da Alemanha, sob o domínio do Império Prussiano. Nessa região, a transição do sistema feudal para o capitalismo teve início em 1807, quando o estado Prussiano decretou a abolição definitiva da escravidão camponesa [...] (Salamoni, 2001, p. 27).

Com a mudança, e também sob os efeitos da Revolução Industrial, as terras que os pomeranos cultivavam diminuíram, submetendo os trabalhadores à exploração dos latifundiários, ou se deslocar para as cidades à procura de um trabalho e engrossando a legião de desocupados. Além disso, guerras na região, o que fazia com que trabalhadores fossem convocados para os combates. Este o cenário na região, o que fez com que muitos pomeranos com as perspectivas oferecidas, optassem por abandonar sua terra natal e procurar oportunidades em outros continentes. Por outro lado, o interesse em contar com colonos alemães e pomeranos. Dos agenciadores, que faturavam com a vinda dos colonos. E do Império que precisava de mão de obra para defender e colonizar regiões fronteiriças remotas.

Além disso, também uma questão racial, preocupação política e social em um Brasil onde, depois de séculos de traficância de escravos negros oriundos da África se deparavam com a realidade da época que era de uma maioria de africanos no país em se comparando com a população branca:

No Brasil do século XIX, em paralelo ao movimento abolicionista, havia projetos de “branqueamento” da população, com o apoio disseminado entre os dirigentes e intelectuais tanto do império quanto do movimento republicano. Os programas de imigração europeia tinham exatamente esse objetivo: era uma forma de contrabalançar o número e a influência dos africanos no Brasil, que na visão das autoridades da época, seria excessivo e comprometeria o desenvolvimento futuro do país (Gomes, 2019, p. 29-30).

O autor segue em sua análise ao reproduzir uma declaração do crítico literário, promotor, juiz e deputado Sílvio Romero: “O Brasil não é, nem deve ser, o Haiti”, (2019, p. 30), uma referência à revolução dos escravos negros naquele país, e sua revolta contra os colonizadores franceses a partir de agosto do ano de 1791. Em 1877, o médico cearense, político e proprietário de terras em São Paulo, José Jaguaribe Nogueira Filho, demonstrou preocupação com a proporção entre negros e brancos: em um contingente de 10 milhões, somente 3,8 milhões eram brancos. E, por último, um interesse do Império de trazer soldados disfarçados de colonos para burlar as convenções da época, que proibiam a formação de exércitos de mercenários.

Para finalizar, queremos lembrar que, no Brasil, o povo pomerano que, na segunda metade do século XIX, se estabeleceu nos estados do Espírito Santo, Santa Catarina, e Rio Grande do Sul, hoje espalhado por vários estados brasileiros, foi reconhecido através do decreto 6040/2007, assinado pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva, como Povo e Comunidade Tradicional, e seu conceito foi definido como:

Povos e Comunidades Tradicionais – grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para a sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição (Brasil. Decreto n. 6040, 7 de fev. de 2007).

O Produto Final: elaboração de um Material Didático-Pedagógico no Formato de Documentário

A escolha pelo documentário, voltado para o ensino, como produto final aconteceu no final do primeiro semestre de mestrado. A decisão se deve muito em função do título do trabalho, “Uma narrativa acerca da religiosidade do povo pomerano em São Lourenço do Sul”, que apresenta uma potência de mobilização de memória e registro áudio visual das narrativas das crenças e religiosidades desse povo, um dos responsáveis pela colonização de São Lourenço do Sul. Ainda, foi considerada uma temática onde os sujeitos faziam parte do nosso dia a dia,

facilitando, assim, a coleta de dados através das entrevistas. Concluindo, portanto, que efetivamente o relatório final foi o inspirador e a referência para o trabalho áudio visual.

Convém ressaltar que nem todos os entrevistados que participaram do relatório final fizeram parte do documentário. Assim, esclarecemos que alguns tiveram participação no relatório e no áudio visual, enquanto outros somente no relatório ou no documentário, pois os dois trabalhos não aconteceram de forma simultânea. Isso aconteceu por uma sugestão, dada pelos professores, na qualificação do projeto. Alguns participantes também foram identificados pós-relatório. Além disso, alguns convidados simplesmente declinaram do convite por mais variados motivos. E, a propósito, um detalhe que nos chamou a atenção: aqueles que não quiseram participar eram pessoas com formação em nível superior, que não se acharam em condições de ajudar na pesquisa.

O documentário foi pensado no sentido de servir como ferramenta para a comunidade escolar, considerando a importância do povo pomerano como protagonista no desenvolvimento do município de São Lourenço do Sul. E aqui lembramos a diferença básica entre documentário e a ficção:

Quando se anuncia um filme documentário o público se prepara para ver “a vida como ela é”. A tradicional divisão dos filmes em ficção e documentário consolidou esta expectativa, assim como o primeiro conta uma história e o segundo mostra a realidade. A decorrência dessa simplificação é que o filme de ficção serve ao entretenimento, enquanto atribui-se ao documentário a enunciação da verdade, portanto a possibilidade de se aprender alguma coisa. Logo, esse cabe perfeitamente na escola, enquanto o outro requer cuidado em seu uso pedagógico, porque, sendo ficção, engana (Bruzzo, 1998, p. 23).

Sobre o que é documentário, Rodrigues (2010), define que somos levados a conceituá-lo como filme que mostra/representa a realidade. Por outro lado, ressalta que não existem, no filme, ou fora dele, marcas explícitas que garantam a presença de um real mais que perfeito. Lembra também que a subjetividade é indissociável a qualquer arte. E mais:

O documentário, como arte cinematográfica, é uma obra pessoal de seu idealizador. O documentarista não deve ser visto apenas como um meio para transmitir determinada realidade. É pelo fato de estabelecer um olhar próprio e subjetivo sobre determinado assunto, que um filme nunca é uma mera reprodução do mundo. É impossível ao documentarista apagar-se. Ele existe no mundo e interage com os outros, inegavelmente. O fim último é apresentar sua visão sobre determinada realidade, seja uma visão própria, ou imposta por determinado mecanismo do poder. Acima de tudo, um documentário transmite-nos, não a realidade, mesmo nos louváveis esforços em transmitir a realidade “tal qual” ela é, mas essencialmente, o relacionamento que o documentarista estabelece com o tema (Rodrigues, 2010, p. 62-63).

Lembramos, também, quem foram os sujeitos reais, protagonistas, que participaram com seus depoimentos. Tivemos um cuidado ao selecionar pessoas que pudessem efetivamente contribuir com depoimentos sobre o tema. Ouvimos pastores luteranos de diversas comunidades, uma vez que os pomeranos são, majoritariamente, adeptos das religiões luteranas, trazidas de sua terra natal, berço do luteranismo depois da cisão de Martinho Lutero com a Igreja Católica. Também ouvimos pessoas que fizeram ou fazem parte das diretorias ou presbitérios das comunidades, com diferentes faixas etárias, porque queríamos relatos de crenças, tradições que se perderam através dos tempos, por os mais variados motivos, entre eles o desuso ou a falta de interesse em transmitir através das gerações. Porque esse tema raramente é documentado, e isso foi também algo que nos desafiou em trabalhar a temática. A propósito de depoimentos lembramos:

Portanto o ato de conceder um depoimento dentro da pesquisa histórica é uma técnica vinculada à história oral. Já no documentário se consagra como a essência do filme. Mesmo que seus objetivos sejam análogos (o do historiador e do documentarista), há em comum a obtenção de declarações de um sujeito sobre algum acontecimento do qual ele tenha tomado parte, ou que ele tenha testemunhado [...] (Vasconcelos, 2013, p. 211).

Com essa citação, ressalta-se toda a importância e protagonismo daquele que, sem dúvida, é o sujeito na elaboração de um documentário: o depoente. Um dos pioneiros a tratar da relação entre cinema e História foi Marc Ferro, quando

elevado à categoria de “novo objeto” com a incorporação definitiva ao fazer histórico, dentro dos domínios da chamada Nova História.

Identificados os depoentes e os temas a abordar, inicia-se a etapa de fazer um roteiro minimamente razoável no sentido de uma logística objetiva, considerando que todo o trabalho de gravação e edição, além de transporte e alimentação, correu por nossa conta. Como o relatório final e as gravações aconteceram em momentos distintos, os custos foram dobrados. Lembrando que o período da pesquisa foi bem difícil, considerando a inexistência de verbas públicas para o trabalho. O trabalho de coleta de material para o documentário se estendeu de 22 de abril de 2022 até o dia 4 de julho do mesmo ano, quando em uma tarde chuvosa encerramos a tarefa, com gravações na zona urbana e no interior do município, focando o local densamente povoado por descendentes de pomeranos.

Todo o trabalho de pesquisa entre o relatório final e as gravações foi devidamente registrado em um diário, no qual constavam datas, localidades e nomes de entrevistados, além de um resumo da entrevista de cada um. Isso, inclusive depois de terminado o mestrado, acabou se revelando como uma importante fonte de pesquisas. Ainda, é relevante destacar que todas as gravações, aconteceram em finais de semana, a partir de sextas feiras à tarde, considerando que o técnico estudava durante a semana na Universidade Federal de Pelotas.

Importante lembrar que a questão pandemia foi preocupação permanente durante nossa pesquisa, pois mesmo com boa parte da população imunizada, o risco ainda existia. Em pelo menos uma vez, fui obrigado a cancelar as gravações em função do quadro gripal de nosso cinegrafista.

| Sobre os documentários

Primeiramente, lembramos que a ideia seria a apresentação de um episódio somente. Porém, durante a banca de qualificação, os professores sugeriram um trabalho em duas partes. A preocupação era evitar um documentário longo, evitando, assim, uma perda de atenção. Dessa maneira, ao

invés de um episódio com mais de cinquenta minutos, a opção foi transformar o trabalho em dois episódios, cada um com pouco mais de vinte minutos.

Dessa maneira, o documentário ficou da seguinte maneira: a primeira parte, em que o tema foi os pomeranos, desde a sua origem, a saída dos primeiros imigrantes de sua terra natal, via portos do norte da Europa. Também é abordada a sua chegada ao Brasil, dificuldades aqui encontradas, especialmente considerando que quase nada das promessas dos agenciadores foi cumprida com relação aos benefícios aos colonos destinados. Sem estradas, sem escola para os filhos, sem igrejas nem pastores, e falta de assistência médica.

Já na segunda parte, a temática abordada é exatamente sobre o título do relatório final, a religiosidade e as crenças do povo pomerano em São Lourenço do Sul. São evidenciadas as mais caras tradições religiosas dos pomeranos e rituais de passagem, dividido em quatro situações de muita significação: o batismo, o primeiro contato do recém-nascido com a igreja e a comunidade. Depois, pela ordem cronológica, a confirmação com a mudança de patamar do jovem e da jovem que a partir dela podem participar de bailes, festas e namorar. O degrau anterior ao terceiro rito, que é o casamento, com profundas mudanças no casal, com a formação de uma nova família e normalmente o abandono da casa paterna. Na pesquisa, uma descoberta em uma comunidade: de 1935 até 2022, dos novecentos e onze casamentos realizados, somente sete aconteceram em agosto. E, por último, a morte e o sepultamento de todos os seus rituais e seus costumes, desde o velório, sepultamento e o pós-morte com a observação do luto.

Mas, também, aborda a questão das superstições, da crença em benzeduras, a convivência do membro entre benzedores e a igreja. As festas de comunidades, especialmente a partir da década 1980, o canto coral (este ano o mais antigo coral fundado na região da colonização completou seu sesquicentenário), os feriados exclusivamente pomeranos, e até a importância da língua própria do povo, o pomerano, hoje, em alguns ofícios religiosos, utilizado mais do que o idioma alemão.

Por fim, disponibilizamos o link de acesso das duas partes do documentário, que juntas já chegam a 8.500 visualizações, e estão hospedadas no site do YouTube: Pomeranos em São Lourenço do Sul. A parte I o link de acesso é: <https://www.youtube.com/watch?v=Ff9nmDXglmw>

Para acessar a parte II o link é:

<https://www.youtube.com/watch?v=P58lycXTIX4&t=451s>

| Considerações Finais

O documentário é fruto de uma pesquisa sobre uma das etnias responsáveis pela colonização e desenvolvimento do município de São Lourenço do Sul. . Os atores participantes do trabalho, maioria descendentes de colonos que aportaram na região, no início do ano de 1858, são pessoas conhecidas da comunidade, uma das intenções do trabalho. Sujeitos locais, que vivem o dia a dia da comunidade, o que também significa legitimar e dar credibilidade ao trabalho.

Por isso, entendemos que o trabalho de pesquisa, ora transformado em áudios visuais, é material adequado como uma ferramenta no ensino de história, e, ainda, ressaltando a sua aplicação regional considerando as suas particularidades. Mas, também, para estudantes de outras regiões, no sentido de conhecer a diversidade na formação do povo brasileiro, na qual, além dos indígenas, os primeiros habitantes, o Brasil também recebeu imigrantes de outros continentes. Milhões, inclusive, contra a sua vontade, caso dos africanos, trazidos para trabalho escravo. Pensamos que, até para os estudantes, a visualização de pessoas da comunidade participando dos depoimentos é de importância.

No trabalho, a pesquisa mostra algumas tradições que eram habituais em outras épocas, e que, na atualidade, não se observam mais. Muitas das quais acompanharam os colonos desde sua terra natal até o Brasil. Poderíamos dar como exemplo casamentos, em que o traje da noiva era da cor preta, seja lá por qual o motivo, considerando as várias versões sobre um hábito que, sem dúvida, veio com os colonos. Costumes que simplesmente desapareceram na primeira metade do século XX, e outros nos quais era uma situação pontual, e aí citamos as festas de comunidade, eventos que nos primórdios aconteciam somente em

uma situação excepcional, como uma inauguração de um templo, ou de uma benfeitoria na comunidade. E especialmente das décadas finais do século XX, tomaram uma proporção tal, que na atualidade existe até um calendário elaborado, para evitar que as festas não aconteçam em uma mesma data em comunidades da vizinhança, e assim fazer uma concorrência gerando prejuízos mútuos.

Assim, uma das intenções do documentário foi buscar informações e imagens que adormeciam em alguma gaveta, já amarelados pelo tempo. Que de outro modo acompanhariam seu protagonista em sua última morada em um túmulo no cemitério de sua comunidade. Compartilhando resultados de descobertas, seja em documentos ou em depoimentos, e levando aos estudantes alguns conhecimentos de uma etnia que participou como protagonista da história do município de São Lourenço do Sul.

Referências

BRASIL – Decreto nº 6040 de 7 de fevereiro de 2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Disponível: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm. Acesso em 22.07.2024.

BRUZZO, Cristina. O documentário em sala de aula. **Ciência & Ensino**. V. 3, n. 1, p. 23-25, 4 junho 1998.

DREHER, Martin N. **190 anos de imigração alemã no Rio Grande do Sul**: esquecimentos e lembranças. São Leopoldo: Oikos, 2014.

GOMES, Laurentino. **Escravidão**: do primeiro leilão dos cativos em Portugal até a morte de Zumbi dos Palmares. Rio de Janeiro, Globo Livros, 2019.

HACKENHAAR, Daniele. **Vida e trajetória do povo pomerano**: a imigração pomerana para o Brasil. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado e Licenciatura em História). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

SALAMONI, Giancarla. A imigração alemã no Rio Grande do Sul – o caso da imigração pomerana em Pelotas. **História em Revista**. V. 7, p. 25- 42, dez. 2001. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=giancarla+salamoni+A+imigra%C3%A7%C3%A3o+alem%C3%A3+no+rio+grande+do+sul+-+o+caso+da+comunidade+pomerana+no+rio+grande+do+sul&btnG= Acesso em: 22.07.2024.

SEIBEL, Ivan. **Imigrante no século do isolamento**: 1870-1970. Relatório (Pós-doutorado). Escola Superior de Teologia/PPG, São Leopoldo, 2010.

RODRIGUES, Flávia Lima. Uma breve história sobre o cinema documentário brasileiro. **CES Revista**, v. 24, p. 61-73, 2010.

VASCONCELOS, André L. O filme documentário e suas relações com a história. **Revista Expedições: Teoria da História & Historiografia**, v. 4, n. 1, p. 197-216, 2013. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=VASCONCELOS%2C+Andr%C3%A9+L.+O+filme+document%C3%A1rio+e+suas+rela%C3%A7%C3%B5es+com+a+hist%C3%B3ria.+Revista+Expedi%C3%A7%C3%B5es%3A+Teoria+da+Hist%C3%B3ria+%26+Historiografia%2C+v.+4%2C+n.+1%2C+jan.%2Fjul.+2013.&btnG= Acesso em: 22.07.2024.

EXPLORANDO A PROVENIÊNCIA EM HISTÓRIA ORAL: A IMPORTÂNCIA DA ANÁLISE CRÍTICA DE FONTES HISTÓRICAS MARGINAIS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Alissa Esperon Vian

Introdução

Automaticamente, quando pensamos em tipos de fontes que podemos encontrar em um acervo, lembramos de livros, jornais, documentos, manuscritos, mapas, fotografias, mas, normalmente, esquecemos de gravações de som, das transcrições e dos audiovisuais, que são fontes normalmente relegadas à marginalidade e, muitas vezes, consideradas obsoletas, por falta de equipamentos que suportem a sua reprodução, ficam preteridas ao esquecimento. Quando Thomas Edison inventou o primeiro meio de fixar o som a uma superfície, em 1877, o cilindro de cera transformou a forma que podemos relembrar o passado. A possibilidade de gravar os sons do passado proporcionou o registro de sotaques, dialetos, músicas, e de “vozes”.

Após a primeira guerra, a tecnologia começou a se desenvolver rapidamente, tornando-se possível realizar gravações com melhor qualidade, mais extensas, e, assim, duravam mais tempo. Logo foram inventados equipamentos portáteis de gravação, o que ampliou ainda mais o acesso e o uso da escuta do som, principalmente pelas pessoas comuns. Essas gravações possibilitaram que as crenças e as vivências próprias dos falantes fossem transmitidas para as futuras gerações, preservando evidências do passado, que incluem histórias contadas de boca em boca, canções, mitos, folclore e outros tipos de histórias não formais.

As tecnologias ficaram menores, cabiam no bolso após a Segunda Guerra Mundial. Aparelhos de gravação, que eram realmente portáteis, ficaram acessíveis, possibilitando que historiadores fossem a campo municiados desses equipamentos, para gravar as pessoas, memórias e experiências de vida. Contudo, é na década de 1970 que as tecnologias de gravação de som e vídeo

realmente se popularizaram, principalmente com o uso da fita cassete, possibilitando que qualquer pessoa pudesse fazer gravações no interior de suas residências, com sua família e amigos, em suas próprias comunidades, etc..

As vozes de pessoas tradicionalmente marginalizadas, esquecidas por historiadores, arquivistas e bibliotecários passaram a ser gravadas e armazenadas. Pessoas da classe trabalhadora, de comunidades étnicas, homossexuais e mulheres passaram a gravar suas próprias vozes. Talvez como uma forma de representar pessoas e grupos esquecidos pela história, e pelo impacto do avanço tecnológico, passou a existir um movimento de história oral em massa.

Também, a partir da década de 1970, tornou-se importante o contexto do ato da fala em si, ou seja, o público que estava falando. Historiadores, bibliotecários e arquivistas passaram a incluir informações pessoais de quem falava, e não só as transcrições do que era falado, tais como a classe social, o gênero, a ocupação, idade e região geográfica de origem. Todas essas questões levantadas são pertinentes ao estudo da proveniência da fonte histórica.

Quando lidamos com recursos sonoros, precisamos desenvolver algumas habilidades, a primeira é a de ouvir o material no todo, dentro de seu contexto. Olhar apenas para as transcrições não apresenta os detalhes para o historiador, ao investigador, na versão textual apagam-se os sotaques, as repetições, os suspiros e os silêncios, ou seja, perdem-se as memórias.

É preciso atentar-se a quem está falando, ao entrevistado, mas também a quem está fazendo as perguntas, o entrevistador, o inquisidor. Para uma análise adequada da fonte oral que o historiador utiliza, é necessário justapor uma pesquisa de proveniência, juntamente com o cruzamento de outras fontes históricas.

As gravações, por si só, não são suficientes para a construção de uma narrativa verídica. Perante gravações, as pessoas mudam suas maneiras, tornam-se recatadas, ponderadas, a fala não é a mesma habitual. É preciso obter informações sobre o contexto da realização de tal gravação, trazer informações detalhadas contendo as informações do indivíduo (Perks; Gilbert, 2021).

Na atualidade, arquivos, bibliotecas e museus coletam fontes históricas diversificadas, incluindo fontes orais e textos publicados de forma digital. Como no passado as fontes escritas eram produzidas, na sua maioria, por grupos de privilegiados, as fontes orais oportunizam o acesso a diferentes histórias, tornando-se uma forma de equilibrar os registros históricos.

Apesar da abertura na aceitação de fontes históricas, alguns historiadores e profissionais da educação não sabem como trabalhar em sala com fontes não convencionais, como a fotografia, a literatura, os quadrinhos, os materiais iconográficos, as marcas de proveniência, as coisas efêmeras², com a história oral, ou a própria pesquisa de procedência desses materiais. Tais fontes, por vezes, são consideradas marginais normalmente relegadas ao esquecimento, por falta de preparo dos profissionais para lidar com esses materiais. A pesquisa de proveniência é um ótimo método que pode ser utilizado em sala para estimular e ensinar história aos alunos.

A propriedade passada de um livro ou de qualquer outro item de uma coleção é chamada de proveniência. Podemos dizer que é o Pedigree do objeto, o histórico social do item, e estes indícios de propriedade podem logo ser notados, quando encontramos brasões, ex-líbris, etiquetas de bibliotecas, carimbos, inscrições manuscritas, ou qualquer tipo de evidência encontrada no próprio objeto, ou podemos reunir dados de propriedade de forma externa, averiguando fontes externas, consultando catálogos de leilão, catálogos de bibliotecas, catálogos de livreiros, dentre outros. O termo proveniência vem da língua francesa, tem origem na palavra *provenir*, “vir de”. Niu (2013, p. 105), reconhece que:

[...] a proveniência cobre todo o ciclo de vida dos registros, desde a criação e evolução até a aquisição, processamento, preservação e acesso. Durante cada

² O termo “coisas efêmeras impressas”, embora usado em particular por John Johnson, foi estabelecido na consciência pública em 1962 pelo trabalho de John Lewis com esse nome, que se inspirou na coleção de Johnson, entre outros, para ilustrar o leque de coisas efêmeras (Library Of Congress, 2021).

*fase deste ciclo de vida, tanto o contexto sociopolítico quanto os detalhes técnicos caem no âmbito da proveniência.*³

Destaca-se que a pesquisa de proveniência sobre fontes históricas é, repetidas vezes, imprescindível para estudos sobre redes, confecção e circulação de conhecimento, e possibilita a descoberta de informações sobre quem fabricou ou produziu tal material, quem foi o entrevistado e o entrevistador, e qual o motivo da entrevista, quem transcreveu, e por qual motivo transcreveu uma gravação, quem, e por que produziu um documentário, quem comercializou uma obra literária, ou um artefato, quais eram os ecos do passado que na atualidade estão gravados em som, entre outras informações. Cada item depois de confeccionado, trilha seu próprio caminho, criando a sua própria história, podemos dizer que a pesquisa de proveniência testemunha a vida social daquele item. Cada cópia remanescente de uma gravação, de uma transcrição possui seu próprio histórico dentro do universo da história oral, pois cada vez que um item é pesquisado na sua materialidade e tem sua proveniência documentada o pesquisador consegue construir narrativas validadas com provas físicas, evidenciando quem vendeu, quem comprou, o que comprou, onde comprou, porque comprou, quem doou, para quem doou, porque doou, quando doou, e assim por diante. Esses são alguns exemplos de perguntas que devemos fazer ao objeto que estamos pesquisando, porque podemos desvendar questões relacionadas a utilização e a audiência daquela gravação em específico.

Curadores instituem a legitimidade de uma fonte histórica quando conseguem atestar sua propriedade através de uma proveniência documentada. Os historiadores, ao utilizarem essas fontes documentadas, inclusive as fontes orais, conseguem desenvolver narrativas históricas validadas, ligando o objeto de estudo às pessoas que de alguma forma estiveram presentes em sua vida social.

Em um sentido geral, a palavra "proveniência" significa o local de origem ou a história conhecida mais antiga de algo. No entanto, a palavra também tem um

³ *Do original: [...] provenance covers the whole life cycle of records, from creation and evolution to acquisition, processing, preservation and access. During each stage of this life cycle, both the sociopolitical context and technical details fall within the scope of provenance.*

significado mais técnico, relevante para a coleção de todos os tipos de objetos históricos, obras de arte e antiguidades. Quando falamos sobre a proveniência de um objeto, nesse sentido, queremos dizer seu registro de propriedade (Sweetnam, 2020, s/p, tradução da autora).⁴

Objetos preservados em instituições culturais, ou que fazem parte de coleções particulares, acabaram no seu local atual através de permuta, por conta de furtos, de guerras, foram ofertados como presentes, ou comprados. A pesquisa de proveniência propicia que o historiador dissemine informações comprovadamente verídicas sobre a história, a origem e o percurso geográfico da fonte que está sendo pesquisada.

A proveniência abre um grande leque de pesquisas, em áreas diversas, principalmente em fontes consideradas marginais, como por exemplo na investigação de materiais iconográficos (fotografia, gravuras e ex-líbris), nas fontes orais (gravações de voz e vídeo), e, ainda na análise críticas de coisas efêmeras (publicidade, ingressos, fotos, cartões postais, programas, folhetos e panfletos, pôsteres, playbills, avisos, convites, proclamações, petições, horários, propaganda, manifestos, cédulas, ingressos, cardápios, marcadores de página e cartões de visita, dentre outros (Vian, 2022, p. 5).

Os indícios de proveniência que podem ser encontrados em materiais disponíveis em acervos históricos, são diversificados. No Brasil está disponível em formato digital o “Glossário Ilustrado de Marcas de Proveniência⁵”, que identifica, define e exemplifica conceitos diferentes de marcas de proveniência. Nota-se que o glossário está sempre em atualização, novos termos vão sendo acrescentados com o passar do tempo. E, são tantos os aspectos de proveniência que devem ser observados e relacionados, que o historiador deve estar atento enquanto analisa o objeto, em situações corriqueiras encontramos sinais de propriedade adicional, em outras situações a propriedade é ocultada. Identificar os antigos proprietários, os anotadores, e a procedência das fontes históricas exige uma enorme

⁴ Do original: In a general sense, the word "provenance" means the place of origin or the earliest known history of something. However, the word also has a more technical meaning, relevant to the collection of all kinds of historical objects, works of art and antiquities. When we talk about the provenance of an object, in this sense, we mean its ownership record.

⁵ Disponível em: <https://www.ufrgs.br/tesauros/index.php/thesa/terms/336>. Acesso em: 18/07/2024.

quantidade de recursos e, diversas fontes de pesquisas precisam ser consultadas para que se encontre algum resultado.

Este artigo se caracteriza como teórico, exploratório, de cunho descritivo, desenvolvido com base em fontes bibliográficas e documentais, físicas e digitais, nacionais e internacionais. Para relacionar as informações levantadas na pesquisa, foi realizado um levantamento de fontes de informação referentes à área da pesquisa, o que formou o campo teórico aqui apresentado. Gil (2010) afirma que este tipo de pesquisa tem como qualidade, desenvolver ou esclarecer possíveis conceitos e ideias para formular problemas aplicáveis em estudos posteriores.

Esta pesquisa apresenta abordagem qualitativa, pois busca compreender o objeto estudado de forma mais abrangente e profunda, através de interpretações resultantes da observação. Gibbs (2009, p. 9), comenta que “[...] a pesquisa qualitativa leva a sério o contexto e os casos para entender uma questão em estudo”. Dessa forma, o trabalho de revisão historiográfica é indispensável para a realização deste estudo, e para que os objetivos deste artigo sejam alcançados.

Este trabalho tem por objetivo chamar atenção para duas questões ainda pouco debatidas no Brasil: 1) a questão da guarda e descrição da proveniência em acervos de fontes orais; 2) a questão da pesquisa de proveniência no ensino de história como um recurso para despertar a curiosidade, a pesquisa e a análise crítica dos alunos sobre as fontes de pesquisa históricas, por vezes, consideradas marginais, neste caso, a história oral e a pesquisa em proveniência.

| Pesquisa de Proveniência

“Quando manuseamos livros com sensibilidade, observando-os de perto para aprender o máximo que pudermos com eles, descobrimos mil pequenos mistérios... Dentro e ao redor, abaixo e através deles podemos encontrar vestígios...”

(Roger Stoddard, 1985)

Roger Stoddard, ao publicar seu catálogo *Marks in Books, illustrated and Explained*, em 1985, utilizou como frase de abertura a epígrafe acima. Suas

palavras ampliaram os esforços de uma geração de colecionadores, conservadores, bibliotecários, pesquisadores e estudantes de todas as áreas de humanidades e da ciência da informação, cada vez mais esses profissionais passaram a dedicar seu tempo e suas pesquisas para elucidar e dar significado a marcas enigmáticas encontradas nos livros antigos.

O livro de Stoddard coincidiu com - e até certo ponto ajudou a iniciar - uma nova fase na história da leitura como uma disciplina (ou interdisciplinar) propriamente dita, na qual as marcas dos leitores apareciam como uma fonte geral de evidência para uma ampla gama de práticas. Indo muito além do interesse tradicional em comentários eruditos e na busca estreita de assinaturas e fontes de escritores famosos (Sherman, 2008, p. XI).⁶

Estudos sobre os leitores começaram a ser realizados depois das palavras de Stoddard, bibliotecas pessoais começaram a ser analisadas, e um dos tipos de marcas de proveniência que passou a ser utilizado como fonte histórica por pesquisadores foi a marginália, ou as notas produzidas pelos leitores em espaços em branco ao longo dos textos, ou as margens das páginas. Alguns estudiosos passaram a investigar as notas escritas por leitores diferentes, de um único texto, mas em múltiplas cópias.

Heidi Brayman Hackel dedicou um capítulo às marcas dos leitores em 151 exemplares de Sidney's Areadia, e Heather Jackson às margens em 386 cópias de Life of Johnson de Boswell, enquanto Owen Gingerich publicou um livro best-seller em sua busca de trinta anos por anotações em todas as 600 cópias sobreviventes de De Revolutionibus de Copérnico (Sherman, 2008, p. XI).⁷

Inúmeras bibliotecas diluíram-se na 2ª Guerra Mundial essas coleções dispersas passam a ser livros individuais, perdendo seu contexto ao serem

⁶ Do original: Stoddard's book coincided with-and to some extent helped to initiate-a new phase in the history of reading as a proper discipline (or interdiscipline), in which readers' marks featured as a general source of evidence for a wide range of practices, moving well beyond the traditional interest in erudite commentary and the narrow search for the signatures and source materials of famous writers.

⁷ Do original: Heidi Brayman Hackel has devoted a chapter to the readers' marks in 151 copies of Sidney's Areadia, and Heather Jackson to the marginalia in 386 copies of Boswell's Life of Johnson, while Owen Gingerich has published a best-selling book on his thirty-year hunt for annotations in all of the 600 surviving copies of Copernicus's De Revolutionibus.

diluídas, ou engolidas, por coleções maiores, por bibliotecas antropofágicas (tanto no sentido da vingança, dominando o inimigo, quanto em um sentido mais ritualístico, mágico e religioso, como uma forma de adquirir as características de um personagem, como uma forma de homenagem), em ambientes arquitetônicos ou geográficos distintos do original. Assim, milhões de livros ficaram dispersos por todo território europeu. Quando a guerra acabou, os bibliotecários tiveram que organizar pilhas e pilhas de livros que ficaram espalhados por todo continente, dessa forma os estudos de proveniência ganharam força em âmbito mundial. Vian (2022, p. 4) ressalta:

[...] que cerca de um quinto da arte mundial mudou de mãos durante o reinado nazista, cerca de três milhões de obras de arte. Nas bibliotecas europeias estima-se que milhões de livros foram confiscados de famílias judias por autoridades nazistas durante o Terceiro Reich (1933-1945). A Universidade Livre de Berlim, por exemplo, que possui um acervo em torno de 8,5 milhões de volumes, estima que 1,5 milhão de seus livros se enquadrem nesta categoria. Atualmente, a universidade investiga a procedência de 2 mil assinaturas encontradas em livros. Sendo que um dos livros identificados pela equipe tem história ligada ao Brasil (Neher, 2016).

Bibliotecários, curadores e pesquisadores de acervos raros e/ou especiais têm discutido, nas últimas décadas, ações e métodos descritivos e de catalogação para os dados de proveniência. Essas discussões e dados coletados “passaram a compor um cenário ético, jurídico e político no que tange a identificação e a posterior restituição desses itens desapropriados” (Vian, 2022, p. 5).

Há muito tempo tem se realizado pesquisas de proveniência em documentos de arquivo, bibliotecas, obras de arte e artefatos como uma forma de apoio ao mercado de arte. No Brasil, nas últimas décadas essas pesquisas surgiram em temáticas específicas, isoladamente dentro de algumas áreas de estudo, como a encadernação, o ex-librismo, dedicatórias, principalmente por colecionadores, bibliófilos e amantes do livro. Mas têm avançado, especialmente nos últimos cinco anos, dentro do contexto da Biblioteconomia de livros raros. Destaca-se que a partir do ano de 2018, intensificou-se essa questão no país em decorrência do aumento de roubos e furtos de obras raras e materiais iconográficos em grandes instituições nacionais. Cientista da informação e da engenharia da computação atentam-se à questão da proveniência na informação digital e na disponibilização de softwares que

rastream metadados. Mesmo em áreas distintas o foco da proveniência é o mesmo, a origem, o percurso social do objeto em questão, sua história .

Essa movimentação, em busca de sinais que podem ser encontrados nos livros, é lenta. Quando o livro possui um ex-líbris com nome e sobrenome, uma dedicatória ou um nome escrito por extenso, a identificação do proprietário pode ser mais rápida, mas na maior parte dos casos, os livros não possuem indicação de um possível proprietário, e em muitos casos houve o apagamento de marcas que tornariam possível a indicação de alguma propriedade. A pesquisa de proveniência realizada em fontes marginais, como as fontes orais, não é diferente da pesquisa realizada em livros, é também uma pesquisa lenta. Lembre-se que muitas análises podem ser realizadas a partir do papel e da caligrafia em que transcrições e partituras foram imortalizadas, muitos objetos que servem de base para a gravação de história oral também podem estar repletos de evidências, tanto internas, quanto externas, que nos dão pistas de sua procedência, alguns elementos podem ser observados, principalmente os que documentam como e onde a fonte oral foi construída.

Há uma série de bases de dados internacionais e fontes de informação estrangeiras para pesquisa e identificação de marcas de proveniência bibliográficas disponíveis de forma *online*. O *Museum of The Bible*, ou Museu da Bíblia (2023), por exemplo, adotou em 2016 uma política de aquisição para compras e doações que visa combater o tráfico de artefatos que possam ter sido saqueados em guerras ou furtados. O museu disponibiliza uma listagem de fontes de informação consultadas por eles para conferir a proveniência de um artefato. Podemos adaptar facilmente essa listagem a pesquisa de proveniência em qualquer biblioteca ou arquivo. As fontes de pesquisa em proveniência citadas pelo museu incluem: registros curatoriais e de registro do museu; documentação fornecida por vendedores, proprietários e colecionadores anteriores; histórico de publicação de itens significativos; história da exposição; entre em contato com proprietários ou vendedores anteriores, sempre que possível; catálogos de leilão; pesquisa em coleções particulares significativas e seus catálogos; licenças de exportação e outra documentação aduaneira do país de origem; documentação

de importação; publicações de estudiosos, tanto os que estão conectados como os que estão fora do Museu da Bíblia; análise científica, como datação por carbono-14 e análise de tinta; assinaturas, *bookplates* e outras informações de identificação de proprietários anteriores no próprio objeto; análise estilística indicando o provável período ou localização da criação de um objeto. (Museu da Bíblia, 2023)

O *Consortium of European Research Libraries* (2023), conhecido no Brasil pela sigla “CERL” (Consórcio de Bibliotecas Europeias de Investigação), visa facilitar, aprimorar e melhorar o uso e o impacto do patrimônio cultural material impresso e manuscrito. Fazem parte do consórcio, bibliotecas de países europeus, sul-americanos e norte-americanos. O CERL Thesaurus fornece uma grande quantidade de informações sobre antigos proprietários de livros, desde pessoas físicas ou jurídicas, até a busca em catálogos de bibliotecas, relacionadas no portal. O Consórcio concentra-se em manuscritos e livros impressos produzidos antes de meados do século XIX, além, de possuir uma página exclusiva ao estudo da proveniência (*Provenance*), bem como desenvolve um projeto de pesquisa avançada sobre a procedência de incunábulo, que se encontra descrita em detalhes na página *Material Evidence in Incunabula* (2015).

Na França, podemos destacar algumas bases de dados de proveniência, como a da *Bibliothèque Municipale de Lyon*. A base *Numelyo* inclui marcas de proveniência como encadernações, ex-líbris, notas de leitura e cerca de 1413 pessoas físicas e jurídicas identificadas, para 2481 marcas registradas. Incluímos à *Biblioteca Digital das Médiathèques de l'Agglomération de Montpellier - Memonum - Coleções notáveis*⁸, no ano de 2015, a mediateca Emile Zola digitalizou as suas encadernações, desde as modestas e utilitárias do século XVI, às mais luxuosas do início do século XX, trezentas obras estão disponíveis na base, além de imagens de ex-líbris e outras tipologias de marcas de procedência. Destaca-se ainda a Base de dados de Proveniências da Biblioteca do Instituto da França.

A Biblioteca Nacional da Espanha (2023), localizada em Madri, possui uma base de dados da coleção de ex-líbris presentes na instituição, que foram

⁸ Disponível em: [*accueil-fr | Memonum \(montpellier3m.fr\)*](https://accueil-fr | Memonum (montpellier3m.fr)). Acesso em: 30/07/2024.

adquiridos, entre os anos de 1968 e 1969, dos proprietários, Porter e Concepción Montsalvatje de Barcelona e Sáenz Fernández Casariego de Madri e em 1977 a de Concepción Careaga. Já a Biblioteca Real espanhola, disponibiliza uma base de dados de Encadernação Histórica da Biblioteca Real (Patrimônio Nacional, 2023a), uma base de Ex-líbris (Patrimônio Nacional, 2023b), e outra base de dados onde estão expostas as imagens de marcação a ferro (Patrimônio Nacional, 2023c) encontradas nos livros.

O Reino Unido está mais bem preparado para lidar com a pesquisa de proveniência na História Oral, podemos perceber essa iniciativa na recente bolsa de doutorado colaborativo totalmente financiada a partir de 1º de outubro de 2024, disponibilizada pela *University College London* (UCL) e pela Biblioteca Britânica, intitulada “Explorando a Importância da Proveniência nas Coleções de História Oral”.

Esta pesquisa examinará a importância de documentar a proveniência para coleções de história oral arquivadas, explorando o valor dos registros de proveniência para arquivistas e pesquisadores de história oral, e como disponibilizar tais registros aos pesquisadores poderia melhorar a compreensão das entrevistas de história oral e da historiografia da disciplina.⁹ (Stewart, 2024, s/p)

A Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, a Biblioteca Nacional de Brasília, algumas bibliotecas universitárias e outras instituições públicas do país, como a Fiocruz, as dos grandes centros, e alguns grupos de pesquisadores como O Grupo de Pesquisa em Informação e Memória (GEPIM - FURG), e o Grupo Ex-Líbris Brasil (GELB)¹⁰, vêm desenvolvendo pesquisa de procedência em acervos antigos nos

⁹ *Do original: This research will examine the importance of documenting provenance for archived oral history collections by exploring the value of records of provenance to archivists and oral history researchers, and how making such records available to researchers could enhance understanding of oral history interviews and the historiography of the discipline.*
<https://networks.h-net.org/group/announcements/20028130/phd-studentship-uk-oral-history-and-provenance>.

¹⁰ O Grupo GELB foi organizado durante a pandemia de covid-19, os integrantes desse grupo são de diferentes estados do Brasil, e trabalham em áreas diversificadas, são: colecionadores, bibliófilos, gravadores, artistas plásticos, artistas visuais, artistas educadores, ilustradores, juristas, bibliotecários, historiadores, arquitetos, produtores culturais, professores universitários, professores

últimos anos. Mas as bibliotecas provinciais (estaduais, municipais, públicas e particulares) praticamente não iniciaram pesquisas neste campo. Existem pesquisas isoladas, realizadas por colecionadores e pesquisadores da área que se interessam pelo tema. Regularmente não há registros dos antigos proprietários e suas marcas de propriedade nos catálogos nacionais, sejam eles físicos ou digitais. Registros de procedência acabaram por ficar de fora das rotinas bibliotecárias, o que dificulta a recuperação de dados que comprovem a originalidade da fonte a ser pesquisada. Mesmo que existam esses dados nos catálogos nacionais, em sua maioria, são dados incompletos, não normalizados, que geralmente se restringem a materiais bibliográficos, quando falamos sobre dados de procedência de fontes orais, os registros descritos nos catálogos nacionais são quase inexistentes.

Torna-se necessário e urgente um trabalho conjunto e interdisciplinar, profissionais de áreas distintas como historiadores, bibliotecários, museólogos, paleógrafos, arquivistas, filologistas, etc., devem se unir em prol da salvaguarda das fontes históricas, dos registros dessas fontes nos catálogos, e na disseminação dos dados de proveniência coletados.

A pesquisa de proveniência é entendida como uma pesquisa contextual entre disciplinas e períodos históricos. Revela a complexidade dos valores atribuídos à arte e aos objetos culturais em várias sociedades, constelações sociais e também por indivíduos. Assim, a história da coleta privada e institucional está intimamente ligada à pesquisa de proveniência.¹¹ (University Bonn, 2021, s/p, tradução da autora)

A pesquisa de proveniência permite que o historiador desenvolva uma crítica externa da fonte, através da análise do objeto de estudo em sua materialidade. Bloch e Bloch (1998, p. 73), ao comentar sobre a profissão e o papel do historiador afirma que:

escolares, indigenistas, pedagogos, especialistas em gestão e qualidade, especialistas em patrimônio cultural mestres e doutores nas mais diversas áreas do conhecimento.

¹¹ *Do original: Provenance research is understood to be contextual research across disciplines and historical periods. It reveals the complexity of the values ascribed to art and cultural objects in various societies, social constellations and also by individuals. Thus, the history of private and institutional collecting is closely linked to provenance research.*

A história baseia-se em fatos e qualquer historiador tem obrigação de produzi-los para confirmar suas afirmações. A solidez do texto histórico, ou seja, sua admissibilidade científica, dependerá do esmero que tiver sido aplicado na construção dos fatos; portanto, o aprendizado do ofício incide, simultaneamente, sobre o método crítico, o conhecimento das fontes e a prática do questionamento.

A pesquisa de proveniência tanto em fontes bibliográficas quanto em fontes orais oportuniza ao historiador entender os contextos referentes a uma época estudada, identificando aspectos básicos de um período ou público específico, compreendendo suas quietudes, vivências, oportunidades e ameaças, as tecnologias, os usos e os costumes que impactaram tal momento, possibilitando uma maior absorção sobre a cultura de uma civilização. Devemos considerar as condições históricas e sociais de produção e circulação das fontes históricas, e as marcas de procedência nelas encontradas, pois essas marcas são dispositivos técnicos, políticos e sociais, e as imagens por elas projetadas integram um conjunto de ideias, conceitos e concepções sociais, que identificam gostos, valores morais e estéticos, realçam as maneiras de agir e de ser do indivíduo, de uma instituição ou de um grupo social.

| Proveniência, Preservação e Divulgação de História Oral

Constantemente as fontes orais permitem ao historiador o acesso à história de pessoas comuns, que não possuem muitos documentos ou escritos armazenados nos acervos, ou nunca chegaram a ser. Se, por exemplo, a pesquisa que realizamos tem um cunho regional, como uma história local, uma história de alguém ilustre, ou uma família, a história oral torna-se fundamental para a compreensão do contexto em que a fonte foi produzida e da análise dela. Pois, na realidade, apenas algumas pessoas deixam registros históricos.

Podemos entender a experiência de pessoas leigas, comuns, a determinados temas ou eventos que por elas foram vivenciados. Somos capazes de utilizar as fontes orais para compreender como alguns vivenciaram a Ditadura no Brasil, as Diretas já, ou ainda, a pandemia do Coronavírus, por exemplo. Compreendemos, a partir da análise da fonte, se participaram dos protestos, de

debates, se estavam filiadas a partidos políticos, se trabalhavam na linha de frente dos hospitais durante a pandemia, etc..

Santos (2008, p. 7), ao discorrer sobre o trabalho de Gattaz (1998), que analisa diversificados tipos de história oral, discursa sobre o papel dos arquivistas, bibliotecários e biógrafos nesta prática:

Gattaz aborda as tendências arquivística e biográfica. A primeira é empregada por instituições e pesquisadores e objetiva a formação de arquivos orais, que poderão ser utilizados por historiadores no futuro. É diferente das demais tendências apresentadas porque não apresenta um viés interpretativo do condutor das entrevistas e das suas análises. Podemos citar dois exemplos representativos no Brasil: o Museu da Imagem e do Som e o Projeto Memória da Imigração Judaica em São Paulo. Já a vertente biográfica procura, através dos testemunhos, refletir sobre a vida de uma personagem, geralmente pública, mas nem sempre das elites.

Questões sobre a maneira como coletamos, armazenamos, descrevemos e catalogamos as fontes históricas, moldam a maneira como historiadores percebem a história. A história é pronunciada de acordo com uma série de condições, e as fontes precisam ser interpretadas, pois não falam por si, e sempre que um investigador as analisa e interpreta, é a partir de um ponto de vista, que é delineado pela identidade, pela linguagem e pelas normas e convenções que fazem parte do interlocutor e de seu ambiente. Os acervos de arquivos e bibliotecas são repositórios seletivos, resultado de decisões tomadas por gestores e colecionadores, e manifestam as crenças, juízos e convicções deles nos materiais que sobreviveram até a atualidade.

Muitas organizações de memória captaram a mudança de comportamento dos indivíduos para o ambiente digital, as informações agora são captadas online, e cabe às instituições tornarem esse material disponível para pesquisas futuras. Se no futuro quisermos remontar a história da nossa época, é essencial armazenar esse material, através da criação de projetos de depósito legal não impresso, por exemplo. Bem como a criação de estratégias para melhorias na gestão e acesso à coleções de história oral. Uma das estratégias que

podem auxiliar o historiador em sua busca, é a descrição da proveniência dos objetos nos catálogos.

Santos (2007, p. 6) comenta:

As entrevistas de história oral são tomadas como fontes para a compreensão do passado, ao lado de documentos escritos, imagens e outros tipos de registro. Caracterizam-se por serem produzidas a partir de um estímulo, pois o pesquisador procura o entrevistado e lhe faz perguntas, geralmente depois de consumado o fato ou a conjuntura que se quer investigar.

Estudar as fontes históricas orais sob a óptica de sua materialidade requer investimento no conhecimento da história da evolução dos suportes materiais utilizados para a confecção material do objeto em que está armazenada, compreender quais foram as tecnologias e fundos utilizados na sua produção no decorrer da sua história social. Artefatos transitam entre pessoas, instituições, estados, países e continentes, ao realizar uma análise profunda nos vestígios deixados nesses objetos, em documentos e livros, podemos perceber uma nuance da vida privada, aquela que escondemos perante a sociedade, as coleções exclusivas, singulares, as marcações investigáveis deixadas nessas coleções permitem compreender em que circunstâncias teorias foram arquitetadas e que resoluções foram decididas, expõem modos e hábitos externados na intimidade, ocultos do coletivo geral.

As coleções de história oral, de som, variam de foco. A Fundação Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, possui uma coleção especial de música e arquivo sonoro, mas seu foco é a coleta de materiais sobre música, não sobre as pessoas ou o comportamento cotidiano. O canal da biblioteca no *Youtube*, exemplificando, poderia ser a primeira etapa em direção a coleta, guarda e disseminação de história oral pela instituição. Sendo válido registrar que a Biblioteca Britânica possui um acervo de história oral composto de mais de noventa mil gravações. A coleção está disponível no site da instituição, em um espaço dedicado, subdividido em coleções especiais de história oral.

Também se pode observar que as Coleções Especiais de Bibliotecas da Universidade de Nevada, Las Vegas (UNLV), são dedicadas a apoiar pesquisadores

no estudo interdisciplinar do sul de Nevada. Possuem um departamento de coleções digitais, onde está hospedado o Centro de Pesquisa de História Oral (OHRC). Este projeto dirige entrevistas de história oral com uma variedade de pessoas residentes de Las Vegas. O centro atua ainda, como o repositório para outros projetos de história oral iniciados em todo o campus da universidade e para a comunidade de Las Vegas, incluindo uma série de entrevistas de legado depositadas nas Bibliotecas da UNLV antes do estabelecimento do próprio centro. O acervo é composto de gravações de áudio, transcrições, e arquivos complementares, como fotografias, acordos de uso e formulários biográficos. (Irwin, 2016). Portanto, podemos entender que a coleta e guarda das memórias orais, pode partir, também, de projetos interdisciplinares desenvolvidos dentro das próprias universidades e bibliotecas universitárias, partindo do micro para o macro espaço geográfico.

O tratamento documental envolve uma diversificada gama de tarefas técnicas, que acaba na descrição de um registro bibliográfico e classificatório que auxiliam no momento de recuperação da informação desejada. A organização de acervos de memória pode se dar de diferentes formas, dependendo do foco e das finalidades de uso de cada instituição.

A digitalização de materiais históricos, inclusive de fontes orais, potencializa novas formas de pesquisar na coleção e de ensinar história, mas o histórico de custódia, a proveniência de uma coleção, também pode afetar sua acessibilidade. Conforme comentam Frisch e Lambert (2012) sobre a curadoria de materiais provenientes de história oral:

Quase todas as suposições tradicionais sobre a coleta, curadoria e usos da história oral estão entrando em colapso na era digital. Isso é particularmente verdadeiro para um gerenciamento de conteúdo: fornecer acesso significativo a conteúdo específico dentro e através de documentos de entrevista de longa história oral em uma coleção. Essa dimensão tem sido diminuta a ponto de se tornar invisível na prática convencional. Mas está assumindo um papel crucial na era da prática digital. (Frisch; Lambert, 2012, s/p)

O acesso à coleção depende também da forma que os metadados, as descrições e os registros são realizados, tanto na esfera física, como em catálogos,

como em bancos de dados digitais. É de extremo interesse explicitar a proveniência das fontes orais, nas coleções comunitárias, de um grupo, ou nas coleções particulares, de um indivíduo. Essas coleções não devem ser dispersas e sim permanecer concentradas como coleções especiais, ampliando o leque de pesquisas que são passíveis de serem realizadas. O nível de descrição dos dados de proveniência nos catálogos, no que se refere a essas coleções, deve ser o mais preciso possível, primoroso. Tanto para a diferenciar e designar esses itens, como para disponibilizar o acesso dessas fontes históricas nos acervos, tornando a busca dessas fontes mais imperativa, factual as necessidades de estudo do pesquisador.

Darnton, em uma entrevista, afirma que o som do passado é algo muito difícil de ser captado por historiadores. E que um dos fracassos das bibliotecas do passado foi a coleta de textos efêmeros, incluindo transcrições orais, ele discorre que "tradicionalmente, o foco tem sido em livros e, frequentemente, em livros de escritores famosos".(Nota de rodapé, 2020, s/p). Levando a crer que a humanidade falhou na tarefa de coletar "coisas". O autor faz o alerta! "Nós precisamos ser capazes de ouvir o passado e não apenas olhar pelo que restou na forma de documentos." (Nota de rodapé, 2020, s/p).

As relações de proveniência podem, no geral, apresentar múltiplas facetas, diversas tipologias de marcas de proveniência, revelando múltiplos proprietários, o que possibilita reavaliar a história da formação desses acervos, explicando a presença de certos itens. Abrindo possibilidades para campos de pesquisa, para a investigação da história das mentalidades, das instituições, das pessoas, da circulação de objetos, do colecionismo e da bibliofilia, das relações sociais, culturais, profissionais, internacionais e políticas, da história dos documentos, dos artefatos, das obras de arte, e como essas áreas operavam, separadamente, e entre si, até mesmo a história dos ladrões de livros e das obras de arte, das guerras e como compunham suas redes de tráfico ilícito e confisco de bens culturais, e materiais considerados subversivos.

Proveniência no Ensino de História: Análise Crítica de Fontes Orais

Dentro de outras áreas do conhecimento, o estudo de proveniência é utilizado para comprovar a veracidade dos itens, dos dados, e dos antigos proprietários de um objeto. No campo historiográfico, apesar de pensadores sempre chamarem atenção para a análise das fontes, não há estudos que falem sobre a proveniência como um método de pesquisa historiográfica, que auxilia o historiador, o educador, durante suas pesquisas no ensino das fontes históricas, ou ainda, na construção de suas narrativas.

O processo de educação se dá a partir de uma educação integral, que compreende que a educação deve garantir o desenvolvimento dos indivíduos em todas as suas dimensões, sejam elas intelectuais, físicas, emocionais, sociais ou culturais, se constituindo, ainda, como um projeto coletivo, compartilhado por todos: crianças, jovens, famílias, educadores, gestores e comunidades locais. (Recode, 2021)

Os indivíduos são parte de um contexto social, cultural, econômico e histórico, e são esses aspectos que atuam diretamente em nossa formação, autonomia e criticidade. Como representações e produções de uma sociedade, as coleções de história oral, sejam físicas ou digitais, podem se tornar evidências quando pesquisamos a cultura local. Construir uma narrativa histórica baseada na região em que aquele grupo está interposto, torna-se também um processo de composição do cidadão, de guarda da cultura e da herdade local. Quando o historiador apresenta a história oral de uma população, essa se torna uma história social. Aquele grupo, antes recatado e escondido, passa a ter consciência de sua importância para a cultura e a sociedade, visto que cada um conta uma história, mesmo que ela não seja indulgente, ou não cative integralmente.

Na atualidade, ensinar história local de forma que o residente se sinta relacionado a ela é incitador. Desenvolver o ensino regional através de coleções de história oral, despendendo tempo desenvolvendo uma pedagogia de história oral, aos moldes de uma pedagogia do livro raro, é uma forma que o historiador possui de resgatar essa cultura local. Utilizando-se das coleções de história oral encontradas nas instituições brasileiras, é possível desenvolver um método de

ensino que resgata a história regional, associando-a à história nacional. Dessa forma, o historiador ou o educador pode municiar-se de ferramentas e de fontes históricas orais, que estão disponíveis nas instituições culturais regionais para tornar-se um educador cultural democrático e ético, que utiliza a cultural material local para disseminar e agrupar a sociedade em torno da preservação e guarda desse material tão importante no resgate da memória nacional.

Como, enquanto historiador ou educador, podemos ajuizar, em nossas pesquisas, ou em sala de aula, a proveniência de fontes orais? Podemos analisar as fontes levando em questão o propósito, a origem ou o conteúdo, esses tópicos se interrelacionam, e levantam perguntas que podemos fazer sobre a fonte histórica que está sendo consultada. Logo abaixo destacam-se algumas dessas perguntas.

Quem transcreveu, gravou e produziu a fonte oral e qual sua relação com o tópico pesquisado ou objeto em questão? Se é um depoimento sobre a escravidão no Brasil, por exemplo, é alguém que esteve diretamente envolvido nos eventos da época? O entrevistado era a favor da libertação dos escravos? Ou era contra o abolicionismo? Era político, civil, escravizado ou militar? Ou a fonte está relacionada a uma pessoa que não participou ativamente do evento relacionado?

Pense em como a formação, a posição, as crenças e os interesses da pessoa podem tê-la levado a fazer um determinado julgamento ou formar uma determinada opinião sobre um assunto. Em seguida, questione se isso torna o que eles dizem mais ou menos confiável, ou acrescente algum peso a isso.¹² (Georgina, 2021, s/p, tradução da autora)

Perguntamos à fonte, o quê? Qual é a sua tipologia? É uma fonte oral? De que tipo, uma transcrição de um depoimento, uma gravação privada ou pública? É parte de um discurso? Uma partitura, gravação de voz, ou ainda uma filmagem?

¹² Do original: *Think about how the person's background, position, beliefs and interests may have led them to make a certain judgement or form a certain opinion on a topic. Then question whether this makes what they say more or less reliable, or adds any weight to it.*

Indagamos, quando? Qual a data em que a gravação, ou a transcrição foi realizada? Qual a data de confecção, escrita, marca bibliográfica, pintura, etiqueta, dentre outros tantos dados que podem ser encontrados e questionados na materialidade do objeto. Uma forma de comprovar que não temos uma cópia, fac-símile ou falsificação em mãos, por exemplo, é averiguar se a data registrada da fonte, bate com a data de fabricação dos itens que compõem a fonte em questão. Interrogamos se a entrevista, transcrição, vídeo ou gravação de voz foi realizada durante o evento, ou a posteriori.

Por quê? Quais eram os motivos e os intentos de quem produziu, gravou ou encomendou a fonte? Qual era o foco principal da fonte oral? O entrevistado ou o evento em questão? Quais eram as metas dos autores, artistas, entrevistados, etc., na construção desta fonte?

Se, por exemplo, eles estavam escrevendo um artigo para um jornal, sua intenção era que suas palavras fossem lidas por um grande público. Eles podem estar tentando persuadir essas pessoas de algo, e isso pode sugerir algo sobre a confiabilidade da fonte. Por outro lado, se o autor estava escrevendo uma carta a um amigo e nunca esperava que um dia fosse lida por um público muito maior, isso poderia sugerir que haveria uma maior franqueza. Talvez eles admitam coisas que não admitiriam se estivessem falando para um público muito maior, e poderíamos ter uma noção mais real de seu caráter e sentimentos.¹³ (Georgina, 2021, s/p, tradução da autora)

A pesquisa de proveniência, representada nas fontes históricas, não serve apenas para ilustrar a fonte, mas sim a alma do encomendador, ou do entrevistado, que será representada através das ideias e das mãos da pessoa que a produziu. A compreensão das marcas, das simbologias e das próprias fontes presentes nos acervos brasileiros, necessita de aprendizado cultural, pois cada

¹³ Do original: What was the author's purpose in writing? If, for example, they were writing an article for a newspaper, then their intention was for their words to be read by a large audience of people. They may have been trying to persuade these people of something, and this might suggest something about the reliability of the source. On the other hand, if the author was writing a letter to a friend, and never expected that it would one day be read by a much larger audience, then this might suggest that there would be a greater candidness. Perhaps they may admit to things that they would not if they were talking to a much larger public audience, and we might get a truer sense of their character and feelings.

época histórica é determinante na confecção do tipo de material utilizado e o tipo das técnicas de gravação e transcrição empregadas, que agregam sentido e valor aos artefatos culturais. Dessa forma, compreendemos a origem da fonte e o porquê daquela fonte ter sido construída, entendendo a seu valor e a sua utilidade para a pesquisa e o ensino de história.

Quando aprendemos a fazer perguntas às fontes, obtemos algumas respostas durante a pesquisa, como nome do proprietário, e de quem a produziu, o país de origem, quem a financiou, quem a fabricou o material em que ela foi confeccionada (metal, papel, marfim, tecido, couro, tela, cera, cassete, VHS, digital), quem escreveu, ou produziu o roteiro. Esta fonte está solta, é única? Ou está atrelada a outro objeto, a uma coleção? Que objeto é esse? Livro, arquivo, peça de madeira, moldura? De quem era a coleção? Era uma coleção particular? Ou pública, pertence a uma biblioteca, arquivo, museu?

O historiador deve sempre levantar essas questões tanto em seu próprio trabalho, como em debates com os alunos, prestando muita atenção às suas respostas. Ao debatermos questões relativas à proveniência que podem deixar pistas sobre fontes falsificadas ou verdadeiras devemos levantar as seguintes indagações: A fonte é antiga? É manuscrita? Possui assinatura? Possui algum tipo de carimbo? O papel é antigo, “velho”? A letra é moderna ou antiga? Possui tintas variadas na escrita? Foi escrito por várias mãos, ou uma única pessoa escreveu o documento? Possui algum tipo de marcação, numeração? E, por fim, é original? Devemos enquanto historiadores estarmos atentos às marcas, marginálias, carimbos, assinaturas, etiquetas, etc, que podem ser encontradas nos documentos de transcrição, a exemplo. São indícios da proveniência do material estudado. (Vian, 2022. p. 12)

Através da análise crítica das fontes históricas, do uso minucioso da pesquisa de proveniência nas fontes orais, podemos identificar representações de indivíduos e grupos de pessoas, de sociedades filantrópicas, de sociedades discretas, de festas populares, de arquiteturas, de paisagens, de hobbies, dentre outros. A utilização da proveniência para a pesquisa, para a análise crítica das fontes, e para o ensino de história não é puramente acessória, ela carrega um conteúdo implícito durante as descobertas, e seus usos podem ser atrelados à

economia social e política de uma época. A pesquisa de procedência é necessária para uma identificação e análise heurística da peça que está sendo pesquisada.

| Considerações Finais

As bibliotecas têm a responsabilidade de apresentar seu acervo de todas as maneiras possíveis, tornando-o acessível a públicos diversificados. O que leva a refletir sobre como os acervos podem ser melhorados, engajando a biblioteca e a comunidade, aprofundando as relações culturais, criando oportunidades para que historiadores e indivíduos possam gerar novas ideias, viabilizando novas descobertas históricas, utilizando recursos e fontes informacionais diferentes das convencionais que correspondam a esse contexto, desenvolvendo uma memória institucional, além de melhorar a construção das narrativas históricas e o entendimento da história.

Naturalmente, os usuários de textos históricos e de história oral são pesquisadores e pós-graduandos, dessa forma, perde-se uma grande parcela de um público potencial, que são os estudantes escolares e os graduandos. Historiadores, ao não perceberem essa informação, permitem que uma nova onda de pesquisadores não seja treinada e instruída.

Desenvolver recursos e atividades didáticas que facilitem o ensino de história, a criticidade, e estimule novos pesquisadores, através da história oral são uma inovação curiosa e importante para o ensino. Levar textos históricos, gravações, transcrições, material efêmero e livros antigos para a sala de aula, através de diferentes métodos, faz com que esses objetos renasçam, tendo novos usos, trazendo novas possibilidades de ensino transversalmente com a histórica local. Além de permitir que alunos e professores compreendam melhor os materiais históricos como fontes primárias de informação.

Utilizando como base a pesquisa de proveniência, o historiador pode narrar a história das coleções, dos artefatos, dar vozes às pessoas, e não apenas narrar a história da criação e do desenvolvimento da instituição. Nesse contexto, os dados de proveniência fazem a diferença e tornam-se fundamentais para a história da circulação das fontes históricas em sua época e em seu contexto,

quando abrangemos os aspectos em torno da materialidade da fonte histórica, da arqueologia do artefato, içamos asas nos estudos das mentalidades, da sociedade, da cultura material e da sociedade intelectual de cada época. Descobrir e interpretar dados de proveniência é um caminho a ser dominado pelo historiador, são histórias intocadas, mas que merecem uma sondagem mais metódica e organizada, que agilizem a interpretação dessas simbologias, resultando em dados de pesquisa confiáveis, que favoreçam futuras pesquisas.

Referências

BLOCH, Marc; BLOCH, Etienne. **Crítica histórica e crítica do testemunho**. In: História e Historiadores: textos reunidos por Etienne Bloch. Lisboa: Editorial Teorema, 1998, p. 21-30

C., Georgina. How do I talk about the provenance and relevance of a primary source?. In: MyTutor. Reino Unido, 2021. Disponível em: <https://www.mytutor.co.uk/answers/16519/A-Level/History/How-do-I-talk-about-the-provenance-and-relevance-of-a-primary-source/>. Acesso em: 17 nov. 2021.

FRISCH, Michael; LAMBERT, Douglas. Mapping Approaches To Oral History Content Management In The Digital Age. [S. l.]: D. Boyd, S. Cohen, B. Rakerd, & D. Rehberger, 2012. Institute of Library and Museum Services. Disponível em: <http://ohda.matrix.msu.edu/2012/07/mapping/>. Acesso em: 12 dez. 2021.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

IRWIN, Karla. Moving Forward: Enhancing Preservation of and Access to Oral Histories at UNLV University Libraries. **Provenance, Journal of the Society of Georgia Archivists** v.34, n. 1, out. 2016. Disponível em: <https://digitalcommons.kennesaw.edu/provenance/vol34/iss1/12> Acesso em: 18 nov. 2021.

MUSEUM OF THE BIBLE. **The History of Artifacts**. Washington: Museum of The Bible, c2023. Disponível em: <https://www.museumofthebible.org/provenance>. Acesso em: 16 maio 2023.

NEHER, Clarissa. **A história de livros roubados por nazistas**. [S. l.], 2016. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/pesquisadores-desvendam-a-hist%C3%B3ria-de-livros-roubados-por-nazistas/a-36568444>. Acesso em: 15 dez. 2021.

NIU, J. Provenance: crossing boundaries. **Archives and Manuscripts**, v. 41, n. 2, p. 105-115, Jul. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/01576895.2013.811426>. Acesso em: 5 mai. 2021.

NOTA de rodapé. DARNTON, Robert. Interlocuções - Robert Darnton. Youtube Nota de Rodapé: Jonathan Portela, 03 de jul. de 2020. Canal Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=96KGpAMfuFY&t=3s>. Acesso em: 12 dez. 2021.

PROST, Antoine. "Os fatos e a crítica histórica". In: **Doze lições sobre a história**. Belo horizonte: Autêntica, 2008.

RECODE. In: **Jornada Inspiracional**. [S. l.], 2021. Disponível em: <https://recode.org.br/jornada-inspiracional-da-metodologia-recode/>. Acesso em: 8 nov. 2021.

SANTOS, Jurandir dos. História oral, fontes documentais e narrativas como recursos metodológicos na educação. In: III SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO, MEMÓRIAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES, NÚCLO DE PESQUISA E EXTENSÃO VOZES DA EDUCAÇÃO, 3, 2007. Rio de Janeiro, 2007.

SHERMAN, William H. **Used books: Marking readers in Renaissance England**. Philadelphia, Pa: University of Pennsylvania Press, 2008. 259 p. ISBN 9780812240436.

STEWART, M. PhD Studentship in UK - Oral History and Provenance. Disponível em: <https://networks.h-net.org/group/announcements/20028130/phd-studentship-uk-oral-history-and-provenance>. Acesso em: 30 mar. 2024.

SWEETNAM, M. Tracking provenance. In TRINITY COLLEGE OF DUBLIN. **The History of the Book in the Early Modern Period: 1450 to 1800**. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/35VhPsT>. Acesso em: 17 jan. 2021.

UNIVERSITY OF BONN. **University of Bonn**. Provenance Research and History of Collecting. Alemanha: University of Bonn, 2021. Disponível em: <https://www.uni-bonn.de/en/studying/degree-programs/degree-programs-a-z/provenance-research-and-history-of-collecting-ma>. Acesso em: 10 dez. 2021.

VIAN, A. E. Proveniência na história: Fontes históricas, da teoria à prática. **Oficina do Historiador**, [S. l.], v. 15, n. 1, p. e42491, 2022. DOI: 10.15448/2178-3748.2022.1.42491. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/oficinadohistoriador/article/view/42491>. Acesso em: 29 mar. 2024.

O DOCUMENTÁRIO NÓS QUE AQUI ESTAMOS, POR VÓS ESPERAMOS COMO MATERIAL PEDAGÓGICO

*Bárbara Cristiane Lucas Torma
Daiana de Moura Etcheverria*

Introdução

Com a lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional do parágrafo 8, Artigo 26, o uso de filmes ou documentários na sala de aula tem como proposta pedagógica e complementar no currículo escolar

Com a implementação de filmes e documentários em sala de aula, os professores têm como proposta uma aprendizagem mais eficiente, estimulando a criticidade nas áreas de História, visto que não é novidade, mas o desafio é como textualizar os conteúdos didáticos. Além disso, o professor deve estimular debates sobre vários assuntos relacionados à sociedade.

Para Napolitano (2006, p.09-13), trabalhar com o cinema ajuda as escolas a reencontrar a cultura, ao mesmo tempo o cotidiano elevado, pois o cinema é campo na qual a instituição, o lazer, a ideologia, e os valores sociais, mas amplo são sistematizados numa mesma obra de arte.

O cinema é considerado uma ferramenta que está presente em nosso dia a dia e um dos meios de comunicação mais utilizados pelos docentes ao explicar os conteúdos em sala de aula, mas é preciso ser muito seletivo, ter precaução na escolha de um determinado material áudio visual para poder levá-lo até a sala de aula e expor, pois mesmo que cada aluno tenha suas próprias conclusões após assistir um filme, por exemplo, o professor é o mediador e precisa dominar o conteúdo que foi exposto para discutir as observações. Quando um professor leva para sala de aula este conteúdo ele já tem a ideia do impacto que quer causar naqueles indivíduos, e alguns detalhes importantes como seleção do filme, faixa etária, conhecimento sobre o assunto abordado e análise e interpretação do passado.

O cinema é considerado uma ferramenta que está presente em nosso dia a dia e um dos meios de comunicação mais utilizados pelos docentes ao explicar os conteúdos em sala de aula, Mas é preciso ser muito seletivo, ter precaução na escolha de um determinado material áudio visual para poder leva-lo até a sala de aula e expor, pois mesmo que cada aluno tenha suas próprias conclusões após assistir um filme, por exemplo, o professor é o mediador e precisa dominar o conteúdo que foi exposto para discutir as observações. Quando um professor leva para sala de aula esse conteúdo ele já tem a ideia do impacto que quer causar naqueles indivíduos, e alguns detalhes importantes tais como a seleção do filme, faixa etária, conhecimento sobre o assunto abordado e análise e interpretação do passado.

Para Maurice Halbwachs (2004), foi o pioneiro nos estudos em estudar sobre memória histórica como partilhada por todos os indivíduos da sociedade de forma resumida e esquematizada, também é vista como indissociavelmente isto é memorizada remota lembranças.

Nossas lembranças permanecem coletivas e nos são lembradas por outros, ainda que se trate de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos. Isto acontece porque jamais estamos sós. Não é preciso que outros estejam presentes, materialmente distintos de nós, porque sempre levamos conosco certa quantidade de pessoas que não se confundem. (Halbwachs, 2004, p.30)

A memória coletiva faz parte das grandes questões das sociedades desenvolvidas e das sociedades em vias de desenvolvimento, das classes dominantes e das classes dominadas lutando todas pelo poder ou pela vida, pela sobrevivência e pela promoção. (Le Goff, 2003, p. 475).

| O Cinema como material didático no ensino da História

A escola, como norteadora do conhecimento, tem como função desenvolver diversas atividades com os alunos, tais como analisar os conteúdos propostos, analisar as fontes, sistematizar, interpretar dado e ter senso crítico.

A produção cinematográfica em 1970 foi importante na construção histórica, ocasionando a ruptura da Escola Metódica. E, com o surgimento das Escolas dos Annales, ou a Nova História, o historiador modificou a forma de analisar os documentos e outras fontes

Segundo Cardoso (2005, p. 281), a produção cinematográfica como recurso didático possibilita debater historicamente na medida em que ela projeta interpretações. Os filmes trazem o desenvolvimento que também é produzido, assim como aquele que chamamos de História.

Nesta ótica, a linguagem cinematográfica pode expressar um conhecimento elaborado a partir das intenções 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 produzido.

| História e imagem

Na Antiguidade e na Idade Média, o uso da imagem sistemática e consistente dominava efetivamente, envolvendo não somente as relações de subjetividade, porém a imagem intrínseca e as imagens, muitas vezes, em seu contexto eram atribuídas a religião ou de poder político e funções pelágicas e edificantes.

A Revolução Francesa foi um período que incentivou em abundância a produção de imagens como instrumento de lutas políticas-revolucionárias e contrarrevolucionárias, e isso despertou a atenção dos historiadores, já no início de 1980, houve um interesse de várias disciplinas no campo da visualidade, esse fato ocorreu com a difusão eletrônica, e a procura de novos instrumentos de análise que articulam com a Sociologia, Antropologia, Filosofia, Psicanálise.

| Fontes Audiovisuais

As fontes audiovisuais, como filmes ou documentários e registros sonoros nas pesquisas históricas são desvalorizadas, e não vistas pelos historiadores como

uma fonte primária. E, contudo, um desafio, os testemunhos quase diretos e objetivos da História.

Para o historiador, escrever a História com documentos, vem da antiga escola metódica e dos fundadores da historiografia; portanto a História nasce como uma técnica de busca de fatos ou com testemunhas fornecida pelos documentos da época, ou produzidos e estudados pelo pesquisador com técnicas e críticas, ou com testemunhas fornecidas.

| Procedimento Metodológico

Esta pesquisa é qualitativa, empírica da obra e bibliográfica cinematográfica. Nós que aqui estamos, por vós esperamos, criado e dirigido pelo cineasta Marcelo Masagão, em 1999, mas lançado no final de 2006, no Brasil, recebeu várias premiações e, com o dinheiro pagou as imagens e fotografias e, obteve o direito de utilizar documentos dos arquivos internacionais. O diretor, inclusive, é convidado a participar de palestras e seminários em diversas instituições de ensino.

A obra mencionada foi apresentada em várias disciplinas e cursos, como a História da Arte, Sociologia, Psicologia, Filosofia, Bacharelado em Biblioteconomia e Bacharelado e Licenciatura em História, inclusive o historiador-ensinante pode usar as imagens com os conteúdos na sala de aula.

O documentário foi dividido em cinco partes, sendo que a primeira, o processo de industrialização e a desumanização do homem frente às máquinas, a segunda é a ditadura e os horrores das guerras com as faces distorcidas dos ditadores terceira é o processo de libertação das mulheres e como foram utilizadas na fabricação e lançamento de bombas, a quarta parte sobre a intolerâncias das religiões, e, por último, a imagem do cemitério representando o fim.

| Descrição do conteúdo e relatos da experiência

O documentário Nós que aqui estamos por vós esperamos se trata de relatos da crise de 1829, como falência da bolsa de valores e as guerras mundiais,

e através das imagens e legendas, é possível ser feita uma retrospectiva das memórias do século XX., é também abordado, a emancipação das mulheres. E, por último, o Brasil aparece pela busca do ouro na Serra Pelada,

Ao assistir o documentário Nós que aqui estamos por vós esperamos percebe-se os detalhes riquíssimos de conteúdo para professores de História, visto que onde quem assiste, sente-se pertencente ao contexto do filme, portanto é uma obra cinematográfica maravilhosa e o docente pode utilizá-la o em diversos âmbitos da aprendizagem.

| Considerações Finais

O uso de filmes nas aulas de História contribui no processo de aprendizagem, além disso o professor consegue explicar os conteúdos através do cotidiano do aluno, estimulando o conhecimento histórico e questionamento sobre variados assuntos, como estudo da sociedade, política e guerras.

Em relação ao objeto em estudo, o filme de Marcelo Massagão, baseou-se em uma pesquisa extensiva sobre documentos históricos, imagens, fotografias e relatos reais, do conturbado século XX. Definiu-se que o cinema é um importante recurso audiovisual que pode auxiliar nos conteúdos disciplinares, cabe ao educador escolher o filme adequado e, planejar quais atividades será desenvolvida pelos os alunos, como debates e seminários.

No século XX, o cinema brasileiro teve um papel importante no registro de novas memórias e lembranças, como imagens do passado, as banalidades daquela sociedade, como exemplo a obra cinematográfica. Nós que aqui estamos, por vós esperamos, apresenta fatos históricos, as transformações sociais, a industrialização, substituição do homem pelas máquinas, as inovações tecnológicas, entre outros, ao mesmo tempo uma reflexão e lembranças do passado.

Para Roger Chartier (2009), os historiadores sabem que o conhecimento que produzem não é mais que uma das modalidades da relação que as sociedades mantêm com o passado. As obras de ficção, ao menos algumas delas,

e a memória, seja coletiva ou individual, também conferem uma presença do passado às vezes ou mais poderosa do que estabelecem os livros de História.

Referências

CANDAU, Joel. **Memória e Identidade**. 2 ed. - São Paulo: Contexto, 2014.

CARDOSO, C.F. Um historiador fala de teoria e metodologia: ensaio. Esduc, São Paulo, p. 281, 2005

CHARTIER, Roger. **A História ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

FERRO, Marc. **Cinema História**. 2 ed. São Paulo: Paz Terra, 2010.

FONSECA, Selva Guimaraes. **Didática e prática de ensino da história**: experiências, reflexões e aprendizados. Campinas: Papirus, 2003.

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

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Trad. De Bernardo Leitão. 5ed. Campinas: Ed. da UNICAMP. 2003.

NAPOLETANO, Marcos. **Como usar o cinema em sala de aula**. 2ed. São Paulo: Contexto, 2004.

NÓS que aqui estamos, por vós esperamos. Direção: Marcelo Masagão. Produção: Marcelo Masagão. Mac Arthur Foundation, 2006. 73 min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FxWfSkcVcY&feature=youtu.be>. Acesso em 28 de julho de 2023.

SCHIDT, M. A & CANELLI, M. **Ensinar História**. São Paulo: Ed. Scipione, 2004.

SCHIDT, M.A. A formação do Professor de História e o cotidiano da sala de aula. In. BITTENCOURT. C. **O saber Histórico na sala de aula**. 11 ed. São Paulo: Contexto, 2009.

A IMPORTÂNCIA DA MEMÓRIA E DA ORALIDADE NO ENSINO DA RELIGIÃO AFRO-BRASILEIRA

Catia Cilene Carrasco Pizzolato

O Brasil apresenta uma série de problemas: sociais, políticos e econômicos. Diferentes estudiosos afirmam que se este fosse um país administrado corretamente, a situação mudaria drasticamente para um ambiente capaz de registrar experiências humanas melhores. Contudo, a realidade foi construída com fatos e dados históricos, que originaram todo este imaginário social repleto de resquícios de uma cultura eurocentrada.

Um país colonizado, explorado e formado por diferentes raças: o índio, o europeu e o negro. Em sua trajetória histórica, tornou-se laico, ou seja, o Estado é “oficialmente imparcial”¹ em relação às questões religiosas, dessa forma, não demonstra apoio ou se opõe a nenhuma religião. Mas, por muitos anos, a religião católica foi dita como única e oficial, e ainda, há quem se diga católico para seguir o que aprendeu culturalmente ser “o mais correto”.

Porém, a História muda, as visões de um passado distante são analisadas constantemente, e as vivências sociais, as reflexões de um determinado presente, acabam exigindo modificações, “reparos” no que já foi registrado ou silenciado. Dentre tantas exigências que a experiência humana produz em suas construções e desconstruções, passou-se a se discutir as relações étnico-raciais e, em 2003, a Lei 10.639, passou a “obrigar” o ensino da cultura e da religião africana. Logo, o Estado é laico, mas o ensino de uma religião que foi trazida há séculos é retomado no campo histórico, cultural, social e acadêmico. Assim, o que pode fazer um professor para abordar a religião afro-brasileira em sala de aula?

Diante de tantas discussões, inúmeras produções sobre o tema foram desenvolvidas e podem ser encontradas num breve estudo da arte, logo, existe um referencial teórico capaz de fundamentar diferentes posicionamentos e práticas docentes, desde que, se objetive estudá-lo. Através de um estudo bibliográfico, neste imenso mar de informações físicas e virtuais, visando construir

um texto que possa auxiliar diferentes leitores, tem-se por objetivo abordar a importância da memória e da oralidade no ensino da religião afro-brasileira. Assim, em primeira instância é definida a religião afro-brasileira, sabendo que a mesma é herança da memória do povo negro que foi trazido para o Brasil, são citadas definições de memória, bem como sua importância para a História. Visto que a memória é perpassada ao longo do tempo através da oralidade, são apresentadas informações sobre a História oral. Após breve explanação sobre a memória e a História oral, serão estes pontos elencados no ensino de História focando a religião afro-brasileira.

Dessa forma, sendo tema em debate na atualidade, pode este registro auxiliar diferentes leitores, para que, assim, possam ter ciência de que independente da História existente, do que faz parte do imaginário social brasileiro, está presente em muitas realidades brasileiras constituindo o cotidiano de muitos alunos: a religião afro-brasileira.

| Religião Afro-Brasileira

Pensando nos dados históricos, no processo escravagista, o negro transportou para o Brasil sua bagagem cultural, a qual sobrevive até os dias atuais, dentre as inúmeras contribuições que esse povo trouxe em sua memória, a religião de matriz africana é um tema que se destaca devido a obrigatoriedade exigida diante da legislação, elaborada desde 2003. A memória é responsável pela existência das religiões afro-brasileiras, pois, chegou ao Brasil na memória do negro, foi divulgada através da oralidade aos seus descendentes, e praticada por séculos. Essa religião, mesmo proibida no passado, ainda sobrevive em diferentes regiões brasileiras, sofreu adaptações, evoluções, modificações e ressignificações, que foram absorvidas no decorrer do tempo, por questões políticas, sociais, culturais e locais. Em busca de uma definição sobre religião de matriz africana, Prandi (2014) diz que:

Umbanda, candomblé, tambor de mina, Xangô, batuque gaúcho e outras denominações religiosas de origem ou influência africana, constituídas no Brasil desde o século XIX, compõem um largo espectro de crenças e práticas

assemelhadas, diversas que usualmente denominamos religiões afro-brasileiras (2014, p. 09).

Seguindo sua explanação sobre estas religiões, Prandi (2014) afirma que elas apresentam uma grande importância cultural. Para o autor, as religiões afro-brasileiras são:

[...] uma das chaves da cultura popular brasileira, podendo-se constatar sua presença marcante nos mais diversos campos de nossa civilização, incluindo literatura, música, cinema, teatro, dança, carnaval, lutas marciais, culinária, ética, moralidade, pensamento e visões de mundo (2014, p. 09).

Ao falar sobre o reconhecimento das religiões afro-brasileiras, Prandi (2014) afirma que foram os sociólogos: o francês Roger Bastide e o brasileiro Cândido Procópio Ferreira de Camargo; que mudaram o status institucional do candomblé e da umbanda. Essa mudança iniciou-se quando Bastide publicou O Candomblé da Bahia (1958) e, Camargo publicou Kardecismo e umbanda (1961). Suas produções legitimaram essas religiões, bem como um novo conhecimento sobre o Brasil e suas instituições de origem negra, que passou a ser ensinado e reproduzido.

E as produções sobre as religiões afro-brasileiras seguem, no início do século XX, Nina Rodrigues apresentou estudos sobre a religiosidade do negro brasileiro, que, segundo Carneiro (2014), embora tenha sido uma produção racista, originou um novo olhar das ciências sociais para estas religiões. Consequência de tantos estudos e preocupações com as produções referentes as religiões afro-brasileiras, em 2003, foi fundada a Faculdade de Teologia Umbandista (FTU), em São Paulo, pelo Sacerdote Francisco Rivas Neto. Essa instituição de Ensino Superior foi reconhecida pelo Ministério da Educação em 2013 e, formou os primeiros bacharéis em Teologia, com ênfase nas religiões afro-brasileiras da História (Carneiro, 2014).

Esses bacharéis eram, em sua maioria, adeptos das religiões afro-brasileiras, realizaram a análise sistemática e os registros sobre sua religião, construindo uma teologia (Carneiro, 2014). As produções são diversas, e cada vez mais são divulgadas informações sobre a prática das religiões afro-brasileiras,

tendo por base os inúmeros registros que compõem a memória dos adeptos das religiões afro-brasileiras. Logo, para o estudo das religiões afro-brasileiras, é de suma importância a memória.

| Memória

Enquanto seres humanos, absorvemos hábitos e aprendemos a viver em sociedade, desenvolvendo registros na memória. Assim, para Nora (1993), a memória socializada é uma fonte histórica:

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. (1993, p. 09)

Inúmeros doutrinadores afirmam que a História registra a memória, individual ou coletiva, tornando-se a memória uma fonte inesgotável de informações. Pois:

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 (Le Goff, 1990, p. 366).

Ainda segundo Le Goff (1990), a memória coletiva sofreu grandes transformações com a constituição das ciências sociais e desempenha um papel importante na interdisciplinaridade, que tende a instalar-se entre elas, visto que a "História e memória" confundiram-se, praticamente, e a História parece ter-se desenvolvido "sobre o modelo da rememoração, da anamnese e da memorização" (Le Goff, 1990, 407).

Na contemporaneidade, devido à:

"pressão da História imediata em grande parte fabricada ao acaso pela mídia, caminha na direção de um mundo acrescido de memórias coletivas e a História

estaria, muito mais que antes ou recentemente, sob a pressão dessas memórias coletivas (Le Goff, 1990, p. 407)."

E assim, como denomina o autor, a História dita "nova" passou a elaborar uma História científica com base na memória coletiva e, por consequência, a memória passou a ser mais valorizada, seu estudo modificou-se, não se tem a preocupação com uma temporalidade linear, visando o registro das vivências e sua importância no momento em que o individual se torna social e coletivo.

A memória como fonte histórica abriu espaço para o registro da reminiscência dos adeptos das religiões afro-brasileiras, sendo cada vez mais utilizada para inúmeros registros que permanecem na oralidade, sendo fonte de artigos, dissertações e teses. É preciso que o historiador adentre cada vez mais nas casas de religião, neste mundo sagrado, pois são lugares de memória. Ou, como diz Le Goff (1990),

Mas não podemos esquecer os verdadeiros lugares da história, aqueles onde se deve procurar, não a sua elaboração, não a produção, mas os criadores e os denominadores da memória coletiva: 'Estados, meios sociais e políticos, comunidades de experiências históricas ou de gerações, levadas a constituir os seus arquivos em função dos usos diferentes que fazem da memória' (1990, p. 407-408).

As religiões afro-brasileiras se mantêm vivas em diferentes espaços, nas mais variadas regiões brasileiras. Partindo do pressuposto de que, dentre tantos objetivos da História na atualidade, elaborar arquivos sobre as religiões afro-brasileiras se tornou primordial, desde o surgimento de uma legislação que obriga seu ensino em sala de aula, utilizar-se destes locais como lugares de memória é de suma importância, pois,

A curiosidade pelos lugares onde a memória se cristaliza e se refugia está ligada a este momento particular da nossa História. Momento de articulação onde a consciência da ruptura com o passado se confunde com o sentimento de uma memória esfacelada, mas onde o esfacelamento desperta ainda memória suficiente para que se possa colocar o problema de sua encarnação. O sentimento de continuidade torna-se residual aos locais (Nora, 1993, p. 07).

Estes locais são ricos em memórias, visto que a memória trazida pelo negro escravizado vindo de África, ainda está presente nos ambientes onde se realizam rituais de religiões afro-brasileiras. Muitos brasileiros ainda lutam para manter viva a religião. E, geralmente, os conhecimentos, a História, os fundamentos são divulgados pelo Sacerdote, o Pai ou Mãe de Santo, construindo uma História oral e memórias coletivas. Isto ocorre porque, como diz Nora (1993),

Quando a memória não está mais em todo lugar, ela não estaria em lugar nenhum se uma consciência individual, numa decisão solitária, não decidisse dela se encarregar. Menos a memória é vivida coletivamente, mas ela tem necessidade de homens particulares que fazem de si mesmo homens-memória (1993, p. 18).

Estes sacerdotes são homens-memória, seus conhecimentos foram recebidos através da oralidade e, assim, ainda podem ser estudados para o registro de toda uma História oral e uma gama de memórias coletivas, que ganharam importância com a evolução que nos fala Le Goff (1990):

A evolução das sociedades na segunda metade do século XX clarifica a importância do papel que a memória coletiva desempenha. Exorbitando a História como ciência e como culto público, ao mesmo tempo a montante enquanto reservatório (móvel) da História, rico em arquivos e em documentos/monumentos, e a aval, eco sonoro (e vivo) do trabalho histórico, a memória coletiva faz parte das grandes questões das sociedades desenvolvidas e das sociedades em vias de desenvolvimento, das classes dominantes e das classes dominadas, lutando todas pelo poder ou pela vida, pela sobrevivência e pela promoção. (1990, p. 409-410).

Com todas as transformações sociais vivenciadas, as religiões afro-brasileiras ganharam espaço e devem ser estudadas com base nas memórias que já foram e são resgatas nas mais diversas produções históricas da atualidade. Devido à valorização da memória individual e coletiva como instrumento, pode ser construída uma História com base na oralidade presente nas Casas de religião afro-brasileiras.

Mas, a memória coletiva é não somente uma conquista, é também um instrumento e um objeto de poder. São as sociedades cuja memória social é

sobretudo oral ou que estão em vias de constituir uma memória coletiva escrita que melhor permitem compreender esta luta pela dominação da recordação e da tradição, esta manifestação da memória (Le Goff, 1990, 410).

Em diferentes locais onde são realizados cultos de religiões afro-brasileiras: casas de religião, templos ou terreiros; a memória trazida pelo povo negro, há séculos, ainda vive. Essa memória mantém a religião do negro viva e é alimentada através de diferentes rituais, fazendo com que o passado ainda se faça presente na atualidade. Para manter essa religião viva, “devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens” (Le Goff, 1990, p. 411). Ou, como declara Nora (1993, p. 21), sendo os lugares de memória, ambientes “com efeito nos três sentidos da palavra, material, simbólico e funcional, simultaneamente, somente em graus diversos”. Pois, só há um lugar de memória se existe significado simbólico, ou fazer parte de um ritual. As casas de religião são espaços materiais que simbolizam o templo da religião afro-brasileira e nele são realizados rituais religiosos. Em suma, ainda é válido acrescentar o que diz Santos:

O que podemos afirmar, nesse momento, é que há a possibilidade de construir um debate referenciado sobre a necessidade de olhar para esses espaços como lugares de memória já consagrados na sociedade brasileira e que sua influência e importância ultrapassam os muros desse universo mágico-religioso, possibilitando a construção de relações comunitárias, públicas e, acima de tudo, políticas. (2020, p. 54)

Sendo assim, é necessário olhar para os diferentes espaços de prática de religião afro-brasileira como espaços de memória, que podem ser estudados para registros históricos de memórias coletivas. Observou-se que, para Nora (1993), a memória pendura-se em lugares e a História em acontecimentos, dessa forma, é possível construir uma historiografia sobre essa religião com base na História oral.

| História Oral

A História oral já foi utilizada de forma descritiva, mas seu uso passou a ser rejeitado devido a inexistência da neutralidade. Para Pollak (1992), não existe

diferença entre a fonte escrita e a fonte oral, pois a crítica da fonte deve ser realizada pelo historiador, com todos os tipos, e a fonte oral é “exatamente comparável à fonte escrita” (Pollak, 1992). Dessa forma, a fonte oral é igualada em possibilidade de análise com todas as outras fontes existentes.

Dentre os diferentes registros históricos, surgiu, nos Estados Unidos, entre 1952 e 1959, a criação dos departamentos de História oral nas universidades de Columbia, Berkeley e Los Angeles. Sendo, também, desenvolvida no Canadá, em Quebec, na Inglaterra e na França. Dentre os inúmeros registros, a Universidade de Essex, na Grã-Bretanha, realizou a coleta de "Histórias de vidas", e fundou a *Oral History Society* (Sociedade da História Oral). Por consequência, foram criados inúmeros boletins e revistas, dentre eles, o "History Workshops", que foi responsável pela renovação da História social. Este registrou a História operária, através de uma tomada de consciência do passado industrial, urbano e operário da maior parte da população. Dessa forma, foi construída a memória coletiva operária, com a colaboração de historiadores e sociólogos. E, desde então, historiadores e antropólogos estudam diferentes campos da memória coletiva com novos métodos de rememoração.

Assim, a História oral retorna à prática historiográfica no século XX, através de obras filosóficas e antropológicas, mas é em 1970, após questionamentos em torno da concepção de um passado imutável, que a História passa a retratar questões individuais e acontecimentos singulares, dando enfoque ao vivido, emergindo a História oral e a História recente, as quais começam a fazerem-se presentes no meio acadêmico (Silva, 2020).

A oralidade sempre foi importante para o desenvolvimento da humanidade, porém, por muito tempo, o historiador, para registrar seus dados, necessitava de fontes confiáveis, como documentos oficiais, pois precisava comprovar fielmente o que registrava, e não podia utilizar-se da História oral. Além disso, o surgimento da Faculdade de Teologia, com ênfase nas religiões afro-brasileiras, facilitou ainda mais a oralidade no campo acadêmico. Visto que:

A oralidade possui um papel fundamental em todos os momentos da comunicação, como pode ser percebido. A teologia contribui bastante neste

processo de compreensão da oralidade quando aproxima esta tradição oral para ser trabalhada na academia sem concorrência com a tradição escrita. Pelo contrário, considerando a segunda manifestação da primeira e reconhecendo no homem o ponto de convergência (Carneiro, 2014, p. 16).

É através da oralidade que a língua se mantém e se aprimora, e assim ocorre, também, com as religiões afro-brasileiras. Nos ambientes de prática religiosa, os sacerdotes organizam diferentes momentos com seus filhos de santo para passar o conhecimento adquirido e, assim, garantir a continuidade de sua religião. Essas religiões sofreram influência do meio em que são realizadas, mantendo, na oralidade, sua essência, sua História e sua memória. Como diz Carneiro (2014):

Além disso, a oralidade tem o papel de preservar e aprimorar a língua, afinal é por ela que o homem da tradição oral passa seus fundamentos. Uma prova disto são alguns termos africanos que são evocados em diferentes roças, ilês, terreiros pelo mundo afora trazendo a valência milenar dos nossos ancestrais até os dias de hoje (2014, p.16).

A oralidade mantém viva a memória trazida pelo povo negro no período escravagista. Deve-se à memória e à oralidade a existência das religiões afro-brasileiras. Religiões que podem ser estudadas através da História oral, pois, a História oral:

[...] permite acesso à experiência não documentada – inclusive as vidas de líderes eu ainda não escreveram suas autobiografias – e, mais importante, às ‘Histórias ocultas’ dos marginalizados: trabalhadores, mulheres, indígenas, minorias étnicas e membros de outros grupos oprimidos, ou excluídos. (Thomson, 2000, p. 51)

Utilizando as fontes orais no ensino de religião afro-brasileira, em locais de memória na cidade onde o aluno reside, propicia a aproximação dele com Histórias e memórias de sua cidade, gerando aprendizagens mais significativas e de experiência única, que podem produzir memórias individuais e coletivas. Logo, tanto a memória quanto a História oral, nas mais diferentes regiões brasileiras, podem auxiliar no ensino das religiões afro-brasileiras em sala de aula.

| O Ensino de História

O Ensino de História, no território brasileiro, iniciou-se no século XIX, seguindo um currículo eurocentrista que objetivava o desenvolvimento da identidade nacional, após a independência. Desde então, o ensino passou por grandes mudanças, mas, ainda existem vestígios eurocêntricos no currículo escolar. Assim, um dos principais desafios para este ensino é distanciar-se da visão eurocêntrica ainda presente no imaginário social, pois, ao longo do tempo, todo o conteúdo de História estava

Em uma perspectiva europeia, ainda centrada na ideologia civilizatória defendida no processo de neocolonialismo do século XIX, o ensino de História colocava os colonizadores europeus em um papel de destaque no processo de desenvolvimento do Brasil enquanto parte do continente americano e, principalmente, em industrialização nas primeiras décadas do século XX. Em um contexto pós Primeira Guerra Mundial, esse tipo de ensino de História justificava e legitimava o papel dos países vencedores enquanto civilizadores. Esse modelo de ensino da História influenciou toda a produção, não apenas nas salas de aula, mas também nas pesquisas. (Matos, 2013, p. 48)

Dessa forma, o ensino de História exaltou os feitos europeus ocidentais em detrimento de outras manifestações, sempre objetivando apresentar um repertório eurocêntrico. Desde então, o contexto do ensino e seus objetivos sofrem alterações graduais nas formas de se pensar a História. Em diferentes momentos foram vivenciadas mudanças que alteraram tanto os objetivos como as finalidades educacionais do ensino de História e, por consequência, foram necessárias modificações desde a formação docente, como, também, nos currículos e nos materiais utilizados, dentre eles, os livros didáticos foram reformulados.

Na atualidade, a LDB declara os alunos como sujeitos já constituídos, pois são seres com conceitos formados, com capacidade única de percepção e análise. Logo, o ensino de História deve considerar uma sala de aula plural e distanciar-se de uma prática pedagógica eurocentrada. Visto que,

O Ensino de História é um campo científico de saber que tem uma tarefa prática de transformação, não está e não deve estar enclausurado nos livros, nas teses, nas dissertações ou nos artigos, precisa estar compromissado com reflexões capazes de municiar os sujeitos a se pensarem e repensarem seu espaço e assim, mudá-lo (Matos, 2017, p. 213).

O ensino de História assumiu sua função transformadora, a disciplina dos questionamentos, que pode ofertar ao aluno a possibilidade de questionar o passado e entender-se como sujeito histórico capaz de alterar o presente. Nas aulas de História, o aluno pode entender-se enquanto cidadão atuante e responsável pela História. Pode, também, ter em seus estudos as religiões afro-brasileiras de acordo com as memórias locais, e construir conhecimentos históricos direto da fonte oral, através das memórias dos adeptos destas religiões, visto que:

As várias manifestações das religiões afro-brasileiras foram reconhecidas pelos cientistas sociais desde o início das pesquisas, levando-se em consideração a diversidade e certa autonomia local, sem poder centralizado ou institucionalizado das referidas religiões (Carneiro, 2014, p. 43).

Ao tornar o aluno um observador das fontes históricas existentes sobre religiões afro-brasileiras em sua cidade, ele pode desenvolver uma aprendizagem significativa e única, visto que a História oral possibilita pensar em ensinar a História das religiões afro-brasileiras no local onde os discentes se fazem presente. Dessa forma, apropriando-se do cotidiano e das vivências existentes como fruto de um passado distante.

Ao pensar no uso das memórias e Histórias existentes nos locais onde são realizados os rituais de religião afro-brasileira, é estabelecido, através da lembrança, um diálogo entre o que já foi vivenciado e o que está sendo ensinado, permitindo, assim, a compreensão da religião afro-brasileira no mundo ao seu redor, em seu cotidiano. Em experiências assim, todos, alunos e professores, podem construir um conhecimento histórico.

De acordo com Fonseca (2006), tanto a escola quanto as aulas de História podem ser ambientes propícios para construção de memórias pertencentes a uma História recente, imediata e distante. Assim, a História oral torna-se uma

metodologia de ensino, um método que faz parte da prática pedagógica, possibilitando acessar as memórias individuais e coletivas. Através do uso da História oral na prática pedagógica, o aluno pode perceber o outro e ser percebido.

A proposta do uso da História local referente a religião afro-brasileira, sua existência e permanência nos diferentes cotidianos, é a construção de uma prática docente riquíssima em informações, pois os envolvidos teriam acesso direto, envolvidos por sensações e interpretações individuais. Logo, o docente, ao desenvolver as atividades, precisa inicialmente planejar com os envolvidos os objetivos propostos e os passos que serão realizados, sempre respeitando a individualidade de cada envolvido.

A existência de professores que preferem não abordar essa religião é identificada em diferentes produções baseadas em pesquisas, pois, mesmo diante da obrigatoriedade, ainda existe uma insegurança. Mas, enquanto educadores que atuam diretamente nas vidas de outros seres humanos, torna-se primordial que cada um vise ofertar uma experiência que possa enriquecer todos os envolvidos, exemplificando, na prática, a importância das relações étnico-raciais. Os adeptos da religião podem desenvolver um sentimento de valorização, bem como todos podem adquirir um conhecimento que atualmente é divulgado para poucos. Importante ressaltar que, independentemente da cor da pele de um ser humano, ele tem toda uma cultura e uma religião que deve ser respeitada. Logo, cada professor deve construir seu posicionamento diante do tema e traçar seus objetivos no ensino da religião afro-brasileira.

| Considerações Finais

Pensando no comprometimento humano, todos deveriam colaborar, de alguma forma, para o desenvolvimento da sociedade. Dentre tantos os pontos que precisam ser estudados, dentre os registros errôneos que fazem parte do imaginário social brasileiro, a religião afro-brasileira ainda sofre com preconceito e desvalorização. Sendo uma religião que faz parte do patrimônio cultural imaterial brasileiro, o mínimo que se pode esperar de seres humanos é o respeito.

Não se pode exigir que todos queiram aprender sobre a mesma, ou que todos aceitem as definições existentes. Mas, respeitar é o que se aprende desde que se nasce, mas, vem a vida em sociedade e também sobrecarrega de preconceitos e racismos embutidos durante a trajetória histórica de cada um, e, assim, cada ser absorve de acordo com seu meio e sua formação.

Quando um ser humano decide ser professor, parte-se do princípio que ele tem consciência de sua importância social, visto que irá impactar diretamente na vida de muitas pessoas. Sabendo que a religião afro-brasileira ainda é um tema “desconhecido” por muitos professores, ele pode utilizar-se da memória dos adeptos de sua realidade e, assim, através da História oral apresentada, construir experiências históricas únicas. Pois a memória e a História oral são fontes riquíssimas para o ensino da religião afro-brasileira. Obviamente poderão surgir muitos desafios, mas toda atividade planejada pode gerar uma prática docente consciente e capaz de contribuir para o desenvolvimento humano de todos os envolvidos.

As religiões afro-brasileiras são um tema que não se esgota, muito ainda tem a se escrever, e outras tantas informações serão registradas. Seu processo de estudo no decorrer do tempo, já registrado, permite adquirir diferentes informações sobre a mesma, possibilitando leituras em diferentes pontos de vista. Ainda assim, seu ensino exige um comprometimento ético com a complexidade da diversidade, objetivando uma prática pedagógica para transformar o imaginário social com base num ensino democrático e antirracista.

Referências

CARNEIRO, João Luiz. **Religiões afro-brasileiras**: uma construção teológica. Petrópolis: Vozes, 2014.

FONSECA, Selva Guimarães. História local e fontes orais: uma reflexão sobre saberes e práticas de ensino de história. In: **História Oral**. v. 9, n. 1, p. 125-141, jan.-jun. 2006. Disponível em: <http://revista.historiaoral.org.br/index.php?journal=rho&page=article&op=view&path%5B%5D=193>> Acesso: 15 dez. 2021.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução Bernardo Leitão. Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990. (Coleção Repertórios). Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/ppgcom/images/Hist%C3%B3ria-e-Mem%C3%B3ria.pdf>>. Acesso: 15 dez. 2021.

MATOS, Júlia Silveira. **Ensino de história, diversidade e livros didáticos**: história, políticas e mercado editorial. Rio Grande: Ed. Da Universidade Federal do Rio Grande, 2013.

_____. Ensino de História e aprendizagem histórica: diálogos com Paulo Freire *In: Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*. E-ISSN 1517-1256, Edição especial XIX Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire, p. 212-224, jun., 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.14295/remea.v0i0.6902>. Acesso: 10 dez. 2021.

NORA, Pierre. Entre a história e a memória: a problemática dos lugares de memória. *In: Revista Projeto História*. N.º 10, São Paulo: Educ/PUC-SP, 1993. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/revph/article/view/12101>. Acesso: 12 dez. 2021.

POLLAK, Michel. Memória e Identidade Social. *In: Revista Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, vol. 5, n.10, 1992, p. 200-212. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1941>. Acesso: 13 dez. 2021.

PRANDI, Reginaldo. *In: CARNEIRO, João Luiz. Religiões afro-brasileiras: uma construção teológica*. Petrópolis: Vozes, 2014.

Silva, Cleni Lopes da. Memória e história: reflexões acerca do Ensino de História. *In: Santos, Rita Grecco; OLIVEIRA, Maria Augusta. Memória e práticas na formação de professores* – v.l. Porto Alegre: Mundo Acadêmico, 2020.

SANTOS, Hyago Átilla Sousa Dos Santos. ENTRE ESCRITOS E FALADOS: TERREIROS DE CANDOMBLÉ E A PROBLEMÁTICA DOS LUGARES DE MEMÓRIA – O CASO DO ILÉ ÒSUMÀRÈ ARÀKÁ ÀSÉ ÒGÒDÓ (CASA DE OXUMARÊ). *In: Revista Macabéa*. Volume 9. Número 1. Jan.–Mar., 2020. Disponível em: <http://periodicos.urca.br/ojs/index.php/MacREN/article/view/2204>. Acesso: 05 dez. 2021.

THOMSON, Alistair. Aos cinquenta anos: uma perspectiva internacional da história oral. *In: FERREIRA, Marieta de Moraes; FERNANDES, Maria Tania; ALBERTI, Verena. (Orgs.), História oral: desafios para o século XXI*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, Casa Oswaldo Cruz, CPDOC, Fundação Getúlio Vargas, 2000. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/2707>. Acesso: 02 dez. 2021.

ⁱ Todos os usos de aspas são grifo nosso.

A MEMÓRIA E OS DOCUMENTOS COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Chrystiane Noguez Terra

Introdução

A memória, além de ser um campo de conhecimento auxiliar da história, desempenha um papel fundamental como uma rica e essencial fonte de conhecimento. Segundo Jacques Le Goff

O estudo da memória social é um dos meios fundamentais de abordar os problemas do tempo e da história, relativamente aos quais a memória está ora em retraimento, ora em transbordamento. (Le Goff, 1990, p. 368)

A memória coletiva de uma sociedade é construída por meio de experiências compartilhadas, tradições transmitidas e narrativas que recontam eventos do passado. Essa memória social é moldada e preservada por diversos mecanismos, sendo os documentos históricos um deles. Os arquivos contêm registros escritos, fotografias, filmes, depoimentos e outros materiais que documentam eventos passados, possibilitando uma compreensão mais rica e precisa da história.

Ao utilizar documentos como recursos pedagógicos, os educadores podem enriquecer o ensino de história, proporcionando aos estudantes uma experiência mais envolvente e autêntica. Os documentos permitem que os alunos tenham contato direto com fontes primárias, ou seja, materiais produzidos durante o período histórico em estudo. Essa abordagem possibilita que os estudantes analisem, interpretem e questionem as informações, desenvolvendo habilidades críticas e de pensamento histórico.

Além disso, os documentos históricos podem estimular o interesse dos alunos, conectando-os emocionalmente ao passado e despertando a curiosidade sobre eventos e pessoas que moldaram o mundo em que vivemos. Ao examinar cartas, diários, mapas ou fotografias, os estudantes podem se colocar no lugar

das pessoas que viveram naquela época, desenvolvendo empatia e compreensão das diferentes perspectivas históricas.

Os arquivos também proporcionam um espaço de pesquisa e descoberta, permitindo que os alunos se tornem historiadores por um tempo. Eles podem explorar diferentes documentos, comparar fontes, analisar evidências e formular interpretações baseadas em seu próprio raciocínio. Esse processo ativo de aprendizado encoraja a construção de conhecimento de forma autônoma e crítica.

No entanto, é importante ressaltar que a utilização de documentos históricos como ferramentas pedagógicas requer uma abordagem cuidadosa. Os educadores devem selecionar e contextualizar adequadamente os materiais, garantindo que os estudantes compreendam sua relevância e significado dentro do contexto histórico. Além disso, é necessário promover uma reflexão crítica sobre as limitações da memória, pois ela pode ser falha, e dos documentos, reconhecendo que eles representam perspectivas específicas e podem conter lacunas.

Memória e lugar de memória

No presente capítulo, abordaremos os locais de memória, também conhecidos como espaços de memória, destacando suas características e a importância de sua preservação para garantir a continuidade da história, seja em âmbito local ou global. De acordo com o autor Pierre Nora (1993, p. 13) os lugares de memória são

antes de mais nada, restos. [...] São rituais de uma sociedade sem ritual, sacralidades passageiras em uma sociedade que dessacraliza, ilusões de eternidade,

Deixando evidenciado que esses ambientes nada mais são do que rastros deixados pela história de uma sociedade.

Essa reflexão de Nora nos leva a compreender que os lugares de memória desempenham um papel crucial na tentativa de conectar o presente com o

passado. Eles são espaços onde a sociedade busca reavivar as memórias coletivas, reafirmar identidades e preservar narrativas históricas. Ao reconhecer a importância desses lugares como restos do passado e como formas simbólicas de resistência à temporalidade, somos incentivados a valorizar sua preservação e o seu significado na construção e preservação da história.

O autor também complementa que

[...] museus, arquivos, cemitérios e coleções, festas, aniversários, tratados, processos verbais, monumentos, santuários, associações, são os marcos testemunhos de uma outra era, das ilusões de eternidade (1993, p. 13),

Podendo ser caracterizados como espaços de memória.

Quando pensamos em lugares que preservam a história de uma determinada sociedade, é comum relacionarmos os mesmos com algo material, mas Jacques Le Goff (1990) apresenta uma nova perspectiva ao associar os espaços de memória, também, com os registros mantidos por pessoas ou órgãos políticos. Dessa maneira,

[...] não podemos esquecer os verdadeiros lugares da história, aqueles onde se deve procurar, não a sua elaboração, não a produção, mas os criadores e os denominadores da memória coletiva: Estados, meios sociais e políticos, comunidades de experiências históricas ou de gerações, levadas a constituir os seus arquivos em função dos usos diferentes que fazem a memória. (Le Goff, 1990, p. 473).

Le Goff destaca a importância de reconhecermos os verdadeiros protagonistas na construção da memória coletiva. Segundo o autor, devemos olhar para os Estados, meios sociais e políticos, comunidades e gerações que desempenham um papel crucial na elaboração e preservação da memória

É por meio desses atores que os arquivos são constituídos e a memória é moldada de acordo com os diferentes usos que são feitos dela. Essa perspectiva nos convida a compreender que a memória não é apenas um fenômeno individual, mas também uma construção coletiva, que é influenciada pelas estruturas políticas, sociais e históricas.

Reconhecer os atores responsáveis pela criação e preservação da memória nos ajuda a entender melhor como ela é moldada e como os diferentes grupos e comunidades dão significado ao passado. Além disso, essa abordagem ressalta a importância de considerar o contexto e os interesses envolvidos na seleção e interpretação dos eventos históricos, ampliando nossa compreensão da complexidade da memória histórica.

Segundo Michael Pollak,

[...] controle da memória se estende aqui à escolha de testemunhas autorizadas, ele é efetuado nas organizações mais formais pelo acesso dos pesquisadores aos arquivos e pelo emprego de "historiadores da casa". Além de uma produção de discursos organizados em torno de acontecimentos e de grandes personagens, os rastros desse trabalho de enquadramento são os objetos materiais: monumentos, museus, bibliotecas etc (1989, p. 8-9).

Essa citação nos leva a refletir sobre como a memória é influenciada por diferentes agentes e instituições, que desempenham um papel fundamental na construção de narrativas históricas. O controle errôneo exercido sobre o acervo pode resultar na seleção seletiva de testemunhas e na manipulação dos arquivos, o que pode afetar a representação e a interpretação dos eventos passados. Além disso, a presença de objetos materiais, como monumentos e museus, também desempenha um papel na moldagem da memória coletiva, uma vez que esses artefatos tangíveis podem transmitir e reforçar determinadas narrativas históricas.

Dessa forma, a citação de Pollak nos alerta para a importância de questionar e analisar criticamente os arquivos e fatos, buscando uma compreensão mais ampla e diversificada dos eventos históricos e das diferentes perspectivas envolvidas. Também ressalta a importância de preservar a pluralidade de vozes e fontes históricas, a fim de promover uma narrativa mais inclusiva e representativa do passado.

| Documentos de arquivo

É fundamental estabelecer uma definição precisa do termo "arquivo" antes de avançarmos, uma vez que para algumas pessoas ele pode ser erroneamente entendido como apenas um local de armazenamento, ou um móvel utilizado para guardar documentos, também conhecido como "arquivo morto". No entanto, a noção de arquivo vai além dessas concepções superficiais e abrange um conjunto organizado e estruturado de documentos de valor histórico, administrativo ou informativo, que são preservados para fins de referência, pesquisa e preservação do patrimônio documental.

A esse respeito, a Lei 8.159, de 8 de janeiro de 1991, define arquivo da seguinte maneira:

Consideram-se arquivos, para os fins desta Lei, os conjuntos de documentos produzidos e recebidos por órgãos públicos, instituições de caráter público e entidades privadas, em decorrência do exercício de atividades específicas, bem como por pessoa física, qualquer que seja o suporte da informação ou a natureza dos documentos. (Brasil, 1991, Art. 2º).

Vale destacar que o arquivo não consiste no acúmulo de registros com base no critério temático, como livros, mas sim em um conjunto de documentos decorrentes de uma atividade específica.

Alguns pensadores conceituam documentos como registros fundamentais de informações, nos quais conhecimentos são fixados com o propósito de servir como evidência ou testemunho. Esses documentos constituem uma forma de informar e comprovar a estrutura e o funcionamento da entidade ou indivíduo que os produziu ou acumulou.

Nesse contexto, Bellotto (2002, p. 7) define documento de arquivo como "a prova do exercício das funções/atividades da entidade produtora/acumuladora do documento". É relevante ressaltar que, ao se pensar em documentos, muitas vezes há uma concepção restrita que se limita apenas à ideia de registros em papel, quando, na verdade, eles abrangem diversos formatos e suportes. Otlet (1934), citado por Rondinelli (2011), apresenta uma definição a esse respeito

[...] documento é qualquer informação independente do seu suporte, atribuído de organicidade. Com isso, 'as coisas materiais em si (objetos) podem ser consideradas documentos quando se colocam como elementos de estudos ou provas de uma demonstração' (Otlet, 1934, p. 217, apud Rondinelli, 2011, p. 33).

Ou seja, documento é tudo aquilo que registra uma informação, independente da natureza do suporte em que está inserida, sendo ele digital, eletrônico ou papel, todos podem configurar um documento, desempenhando um papel crucial no registro e preservação da história e da cultura. Tudo que registra uma informação apesar de seu valor atribuído é classificado como documento, Bellotto (2006, p. 175), diz que:

Os primeiros documentos escritos surgiram não com a finalidade de, posteriormente, se fazer com eles a história, mas com objetivos jurídicos, funcionais e administrativos – documentos que o tempo tornaria históricos. O desenvolvimento da vida econômica e social, por sua vez, também originou os documentos necessários à sustentações, e tudo isso veio a constituir fontes documentárias custodiadas pelos arquivos. (Bellotto, 2006, p. 175).

Os documentos têm como objetivo primordial registrar atividades pessoais e organizacionais, capturando eventos e informações relevantes em determinados momentos do tempo. No entanto, à medida que o tempo passa, esses documentos podem se tornar uma valiosa fonte para a construção da história, dessa forma, os documentos têm o poder de transcender seu propósito inicial e se tornar peças-chave para a compreensão do passado e a construção de narrativas históricas.

Os documentos arquivísticos passam por diferentes estágios, conforme a sua fase, seja ela administrativa, ou histórica. Dessa forma, eles se subdividem em três categorias, sendo elas corrente, intermediário ou permanente. A respeito disso, a lei 8.159 de janeiro de 1991 diz que:

§ 1º - Consideram-se documentos correntes aqueles em curso ou que, mesmo sem movimentação, constituam objeto de consultas frequentes. § 2º - Consideram-se documentos intermediários aqueles que, não sendo de uso corrente nos órgãos produtores, por razões de interesse administrativo, aguardam a sua eliminação ou recolhimento para guarda permanente. § 3º -

Consideram-se permanentes os conjuntos de documentos de valor histórico, probatório e informativo que devem ser definitivamente preservados. (Brasil, Art. 8º).

Segundo Bellotto (2006), o ciclo vital dos documentos compreende documentos ativos, semiativos e inativos, mas existem denominações diferenciadas da da autora, como corrente ou de gestão, ou setoriais; intermediários ou semi-correntes; e permanente e histórico. Ainda segundo Bellotto,

Esses documentos são, na realidade, os mesmos de que se valerão os historiadores, posteriormente, para recolherem dados referentes ao passado, já no recinto dos arquivos permanentes (Bellotto, 2006, p. 23).

Isso ressalta a importância fundamental dos documentos arquivados de forma adequada e preservados em arquivos permanentes como fontes primárias para a pesquisa histórica, e enfatiza a necessidade de gerir corretamente os documentos ao longo de seu ciclo vital e de garantir que sejam preservados, para que possam ser utilizados por historiadores e pesquisadores como valiosas fontes de informações históricas. Após uma gestão adequada dos documentos e suas informações, é essencial que sejam disponibilizados e compartilhados com a sociedade. O objetivo final desse processo é garantir o acesso amplo e democrático a esses materiais.

| Documento como ferramenta de ensino de História

O professor desempenha um papel fundamental, não apenas como um mero transmissor de conhecimento, mas, também, como mediador entre a informação e o aluno. Ao criar uma conexão significativa, ele facilita a compreensão do conteúdo, incentiva a curiosidade intelectual e promove o desenvolvimento de habilidades críticas. Dessa forma, o professor se torna um guia capacitado, ensinando os alunos a explorar, questionar e construir ativamente seu próprio conhecimento, tornando a aprendizagem uma experiência enriquecedora e transformadora.

Levando em consideração a importância do professor e seu impacto no ensino dos alunos, surge o questionamento sobre as diversas metodologias aplicadas para a aprendizagem, bem como a viabilidade da utilização de documentos como fonte pedagógica de ensino. Bittencourt (2008) ressaltou que o tema não era novo, destacando a relevância dos documentos como ferramenta de ensino tanto para os professores quanto para os alunos.

Muitos professores que os utilizam consideram-nos um instrumento pedagógico eficiente e insubstituível, por possibilitar o contato com o “real”, com as situações concretas de um passado abstrato, ou por favorecer o concreto desenvolvimento intelectual dos alunos, em substituição de uma forma pedagógica limitada a simples acumulação de fatos e de uma história linear e global elaborada pelos manuais didáticos. (2008, p. 327).

A autora enfatiza que o uso de documentos pode favorecer o desenvolvimento intelectual dos alunos, em contraste com uma abordagem pedagógica que se limita a uma simples acumulação de fatos e a uma história linear e global, apresentada apenas pelos manuais didáticos. Essa abordagem mais interativa e crítica, com o uso de documentos, pode enriquecer a experiência de aprendizagem dos alunos, permitindo-lhes uma compreensão mais profunda e envolvente da história.

Ao trazer esse tipo de ferramenta de ensino para sala de aula, é importante levar em consideração alguns pontos no qual Maria Auxiliadora Schmidt e Tânia Braga Garcia comentam:

Tomar como princípios norteadores, alguns pressupostos da aprendizagem em alunos adolescentes, tais como: o fato dos alunos, quando em situação de aprendizagem na sala de aula, já disporem de explicações que aplicam à interpretação dos fenômenos sociais no passado e no presente; o cuidado em entender que estas ideias podem estar enviesadas pelo componente intencional na explicação histórica [...]; a compreensão de que, em muitos casos, a explicação histórica está marcada pela visão determinista que o aluno tem [...]; a presença de determinadas imagens do passado que, tanto alunos e professores têm, as quais interferem em suas análises históricas (2003, p. 228).

Os alunos trazem consigo explicações prévias que aplicam à interpretação dos fenômenos sociais, tanto no passado quanto no presente. O professor deve considerar essas concepções, pois podem influenciar a compreensão dos conteúdos históricos.

É necessário cuidado ao lidar com a explicação histórica, pois pode estar enviesada pelos que a formularam, conscientizar os alunos sobre diferentes perspectivas históricas é crucial para desenvolver um olhar crítico. Reconhecer a possibilidade de visão determinista do passado pelos alunos também é importante para evitar simplificações excessivas.

Imagens do passado podem afetar tanto alunos quanto professores, moldando suas percepções históricas, então superar estereótipos é essencial para uma abordagem abrangente da história. Levando em conta esses pressupostos da aprendizagem, os educadores podem desenvolver estratégias pedagógicas mais eficazes e proporcionar uma compreensão mais profunda e contextualizada dos eventos históricos para os alunos adolescentes.

É de extrema importância que conhecimento adquirido nas aulas de história produza significado no aluno. O aprendizado da história e a formação da consciência histórica são aspectos essenciais para que o aluno compreenda que a história não é linear e seja capaz de estabelecer conexões com sua vida cotidiana.

De acordo com Rüsen (2007), a consciência histórica é fundamental para permitir que o indivíduo questione o passado de maneira significativa, atribuindo sentido às respostas no presente e encontrando uma orientação histórica relevante para sua vida diária. Nesse sentido, Bloch reforça a importância desse conhecimento ao afirmar que “A ignorância do passado não se limita a prejudicar a compreensão do presente; compromete no presente a própria ação”. (Bloch, 2001, p. 65)

As fontes históricas, por sua vez, desempenham um papel fundamental tanto no ensino da história quanto na construção da consciência histórica. Elas proporcionam aos alunos acesso direto a informações do passado e os incentivam

a desenvolver um olhar crítico e analítico sobre os eventos históricos. Nessa perspectiva, Isabel Barca afirma que:

Em História, a aprendizagem é orientada para uma leitura contextualizada do passado a partir da evidência fornecida por variadíssimas fontes. A História não trata de certezas sobre um passado considerado fixo até que novos factos sejam descobertos; existem construções historiográficas diferentes, por vezes a responder a perguntas muito próximas, mas com enfoques diferentes (2006, p. 95).

Em contrapartida, antes de escolher as fontes, o professor deve estar consciente da parcialidade inerente aos documentos, uma vez que estes são produtos históricos deixados por seus produtores e estão sujeitos a interpretações variadas, dependendo do ponto de vista analisado. Em conformidade com o mencionado sobre a escolha das fontes, Isabel Barca comenta que é importante tanto para alunos quanto para professor:

Saber 'ler' fontes históricas diversas, com suportes diversos, com mensagens diversas; Saber confrontar as fontes nas suas mensagens, nas suas intenções, na sua validade; Saber selecionar as fontes, para confirmação e refutação de hipóteses (descritivas e explicativas) (2005, p. 16).

De acordo com Bittencourt, "É importante, para a compreensão do documento, que se faça uma análise dele como sujeito e de uma ação e também como objeto." (Bittencourt, 2008, p. 332). Ao analisar o documento como sujeito e ação, considera-se o contexto em que foi criado, os objetivos e intenções de seu autor, e as circunstâncias que levaram à sua produção. Isso permite entender a perspectiva e o viés do criador do documento, contribuindo para uma visão mais completa e contextualizada dos eventos ou informações apresentados.

Por outro lado, ao analisar o documento como objeto, observa-se sua materialidade, a forma como foi elaborado, bem como o contexto em que o documento chegou até os dias atuais. Essa análise permite identificar aspectos relevantes do documento em si, como sua autenticidade, proveniência e possível manipulação ao longo do tempo.

Ainda nessa perspectiva, Bittencourt continua enfatizando a importância da análise ao falar do cuidado com diversas linguagens, ao comentar que

Os documentos [...] são registros produzidos sem intenção didática e criados por intermédio de diferentes linguagens, que apresentam formas diversas de comunicação. São muito variados quanto à origem e precisam ser analisados de acordo com suas características de linguagem e especificidades de comunicação. (2008, p. 333).

Para que as fontes impressas sejam adequadamente utilizadas em sala de aula, é essencial ir além da mera interpretação textual. Os educadores devem estimular uma abordagem mais abrangente, que contemple não apenas o conteúdo escrito, mas também o contexto histórico, a intencionalidade do autor, os elementos visuais e a influência sociocultural da época em que foram produzidas. Segundo Le Goff,

O documento não é inócuo. É antes de mais nada o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados desmistificando-lhes o seu significado aparente. O documento é monumento (1996, p. 547-548).

Desse modo, ao incorporar múltiplas perspectivas na análise das fontes, os alunos podem desenvolver habilidades críticas de pensamento, compreender as nuances da informação histórica e perceber a relevância contínua desses materiais em sua própria formação educacional e de identidade.

| Conclusão

Em suma, fica claro que a memória desempenha um papel fundamental na construção das identidades sociais e culturais, bem como na formação de discursos significativos. Nesse sentido, o arquivo e os documentos desempenham uma função crucial ao preservar e conservar essa memória, armazenando informações e símbolos de relevância histórica.

Este artigo se propôs a ressaltar a estreita interconexão entre a memória e os documentos, demonstrando como ambos podem ser aproveitados como ferramentas pedagógicas no ensino de história. Ao utilizar os documentos como fontes de pesquisa e estudo, os educadores podem proporcionar aos alunos uma experiência enriquecedora, aproximando-os dos eventos e narrativas do passado de maneira mais “real” e abrangente.

Por muito tempo, o ensino e a aprendizagem da história estiveram associados à memorização de resumos, datas e nomes. Contudo, é gratificante constatar que essa realidade tem passado por uma transformação gradual. Atualmente, busca-se uma abordagem mais dinâmica e significativa, na qual o ensino da História estimula o pensamento crítico, o questionamento e a compreensão das conexões entre o passado e o presente. Esse progresso contínuo nos impulsiona a criar um ambiente de aprendizado mais enriquecedor, possibilitando aos estudantes uma experiência de aprendizagem histórica mais envolvente e relevante.

Ao abraçarmos a importância da memória e dos documentos no processo de aprendizagem histórica, capacitamos as novas gerações a compreender o passado de forma mais contextualizada e crítica. Além disso, é fundamental reconhecer que a escola desempenha um papel ativo na produção de conhecimento histórico e negar a existência desse conhecimento produzido na escola é ignorar sua relevância cultural e social.

Ao considerarmos a contribuição da escola para a compreensão histórica dos alunos, podemos enriquecer a formação educacional, proporcionando-lhes uma visão mais completa e contextualizada do passado, além de fortalecer a conexão entre a história e as vivências cotidianas dos estudantes.

| Referências

BARCA, Isabel. Literacia e consciência histórica. **Educar em Revista** [S.l.], p. 93-112, mar. 2006. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/5545>. Acesso em: 01 jul. 2023

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou ofício do historiador**. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL. Lei nº 8.159, de 08 de janeiro de 1991. **Dispõe sobre política nacional de arquivos públicos e privados e da outras providências.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8159.htm> Acesso em: 2 jul. 2023

BELLOTO, Heloisa Liberalli. **Arquivos Permanentes:** tratamento documental. 4ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história:** fundamentos e métodos. 2ed. São Paulo: Cortez, 2008. Disponível em: <<https://ppghistoria.furg.br/images/Selecao/bittencourt-circe-ensino-de-historia-fundamentos-e-metodospdf.pdf>> Acesso em: 15 jul. 2023

LE GOFF, Jacques. **História e memória.** Trad. Bernardo Leitão. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990. Disponível em: <<https://www.ufrb.edu.br/ppgcom/images/Hist%C3%B3ria-e-Mem%C3%B3ria.pdf>>. Acesso em: 1 jul. 2023

_____. **História e Memória.** Campinas: Editora da UNICAMP, 1996.

NORA, Pierre.; KHOURY, T. Y. A. Entre Memória e História: a problemática dos lugares. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, v. 10, n. [S. l.], 1993. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12101/8763>> Acesso em 1 jul. 2023

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Estudos Históricos**, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989. Disponível em: <https://www.uel.br/cch/cdph/arqtxt/Memoria_esquecimento_silencio.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2023

RONDINELLI, Rosely Curi. **O Conceito de documento arquivístico frente à realidade digital:** uma revisão necessária. 2011. Tese (Doutorado em Ciências da Informação). 270 f.: il. Disponível em: http://www.siarq.unicamp.br/siarq/images/siarq/publicacoes/preservacao_digital/tese_rondinelli.pdf. Acesso em: 15 jul. 2023

RÜSEN, Jörn. **História viva** - Teoria da história III: forma e funções do conhecimento histórico. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: UnB, 2007.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Braga. O Trabalho Histórico na Sala de Aula. **História & ensino**, v. 9, p. 219-238, out. 2003. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/12086>. Acesso em: 01 jul. 2023

Introdução

O ato de protesto de manter-se sentado e em silêncio durante a execução protocolar do hino, por parte da bancada progressista, motivou um debate acalorado no parlamento porto-alegrense. A possibilidade da existência de conteúdo racista em sua letra foi arrolada por parte dos vereadores, que se sentiram agredidos com a execução da peça patriótica. Em ato contínuo, o pronunciamento de uma vereadora, egressa do setor de segurança, condenando o protesto em si, foi suficiente para expor duas visões distintas que parlamentares progressistas e conservadores possuem acerca do Hino Oficial do Rio Grande do Sul.

Percebe-se, portanto, uma disputa de representações que ambos os grupos têm em relação ao hino. Ao considerá-lo como ofensivo, por não representar os negros rio grandenses com dignidade, por um lado, e ao perceber que ele representa o povo rio grandense e que, por isso, todos “devemos” respeito à peça patriótica, por outro.

Descortinar, portanto, a perspectiva acerca do hino que estes grupos em franca oposição possuem, considerando suas motivações e locais de origem, torna-se o objeto do presente trabalho. A metodologia empregada nesta pesquisa de abordagem qualitativa se embasa na revisão bibliográfica e na análise documental. realizada a busca de boa parte das fontes analisadas por intermédio da internet, e em repositórios digitais, como: Hemeroteca da Biblioteca Nacional, Sítio do Museu Júlio de Castilhos, Sítio do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul, Revistas e Periódicos disponibilizados *on-line*.

| A Câmara de Vereadores

O ano é 2021, durante a Sessão de Instalação da XVIII Legislatura e 1ª Sessão Legislativa Ordinária do dia 1 de janeiro, na Cidade de Porto Alegre, logo após os cerimoniais de posse e formação da mesa, ocorreu um fato inusitado: a recusa por parte de alguns Vereadores recém-empossados em cantar e manter-se de pé durante a execução do Hino Estadual Rio-grandense. O que se segue, logo após os primeiros pronunciamentos, fica bem explicitado na transcrição da ata da referida Sessão:

VEREADORA COMANDANTE NÁDIA (DEM): *Obrigado, Presidente. Eu gostaria de deixar registrado na sessão do dia de hoje que o avanço de uma nação passa também pelo respeito aos símbolos e atitudes respeitadas. Durante a execução do Hino Rio-Grandense assistimos, infelizmente, vereadores sentados. Aqueles que não gostam do Hino Rio-grandense que saiam da sala, mas aqui nós somos as pessoas que vão estar repassando (sic), mostrando a educação que nós temos que ter. Atitudes desta forma, desrespeitosas, de indisciplina não estão aqui dentro desta Câmara Municipal de Vereadores. Nós temos, sim, que fazer a correção dos atos para que isso não aconteça dentro da Câmara que legisla para Porto Alegre. Muito obrigada.*

PRESIDENTE MÁRCIO BINS ELY (PDT): *Feito o registro, vereadora.*

VEREADOR MATHEUS GOMES (PSOL): *Gostaria de fazer uma questão de ordem, Presidente Márcio, para que também conste na ata. Nós, como bancada negra, pela primeira vez na história da Câmara de Vereadores – talvez a maioria dos que já exerceram outros mandatos não estejam acostumados com a nossa presença –, não temos obrigação nenhuma de estar cantando um verso que diz que o nosso povo não tem virtude, por isso foi escravizado. Eu sou historiador, faço mestrado na UFRGS. A nossa Universidade Federal, uma das mais importantes instituições do nosso Estado, fruto da luta de muitos de nós aqui, já reconhece a não obrigatoriedade de as pessoas terem que tocar o hino devido a esse conteúdo racista em solenidades oficiais. Eu acho que seria muito importante que a Câmara de Vereadores de Porto Alegre também começasse a pensar sobre esse tema. Nós não temos obrigação disso, nós precisamos fazer um movimento na nossa sociedade para reverter a existência de uma frase de cunho racista no hino do Rio Grande do Sul. (Câmara Municipal de Porto Alegre, 2021)*

Fica notório, nesses acontecimentos devidamente registrados em Ata, uma franca oposição de ideias. De um lado, um culto aos símbolos oficiais de forma dogmática; de outro, um grupo que se sente excluído, desprovido de um sentimento de pertença¹⁴, uma vez que sua interpretação do poema do hino induz a pensar que os escravizados adquiriram essa condição por falta de virtudes.

E virtude, no caso, seria a única palavra que se repete na versão original do poema de Francisco Pinto da Fontoura, contida no segundo verso que foi excluído. É justamente ele que faz alusão a Antiguidade Clássica, ao mencionar Atenas e Roma, deixando expressa a intenção do autor de vincular essa palavra àquele período e contexto históricos, onde se pode compreender a questão da escravização por um viés metafórico.

Partindo-se da premissa de que uma vírgula pode alterar o sentido de uma frase, situação igual valeria para esse caso, pois a supressão de uma estrofe inteira poderia, perfeitamente, possibilitar novas interpretações. De tal forma que é de se supor que esse fato pode ter sido determinante para construir a leitura contemporânea que o Movimento Negro faz do hino.

Figura 1: As três versões

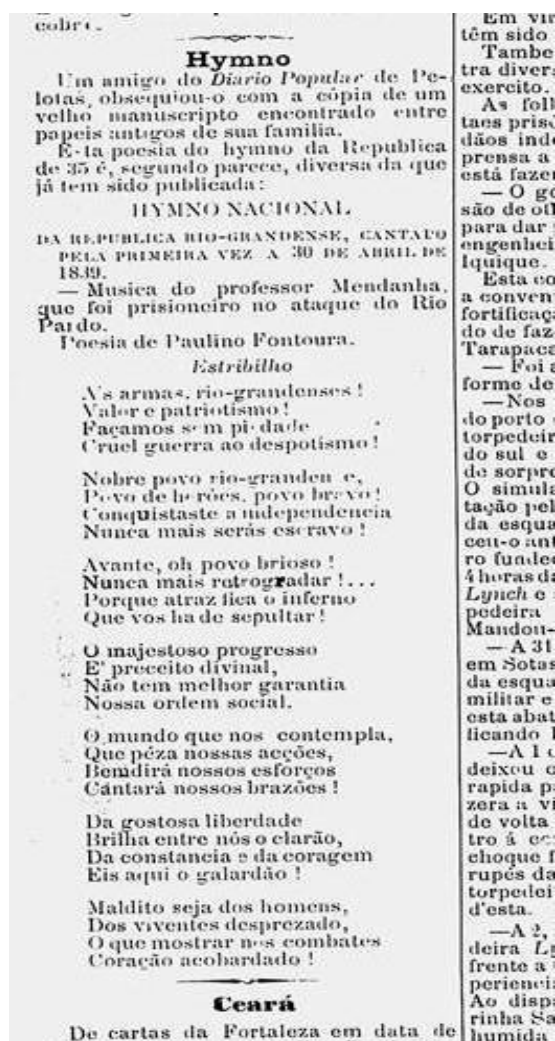
As três letras		
1. A original (de Serafim J. de Alencastro)	2. A verdadeira (publicada em O Povo de 4 de maio de 1839)	3. A adotada (de Francisco Pinto da Fontoura, o Chiquinho da Vovó)
No horizonte Rio-Grandense Se divisa a divindade Estasiada em prazer Dando vivas à liberdade.	Nobre povo rio-grandense Povo de heróis, povo bravo Conquistaste a independência Nunca mais serás escravo.	Como a aurora precursora Do farol da divindade Foi o vinte de setembro Precursor da liberdade.
Coro	Coro	Coro
Da gostosa liberdade Brilha entre nós o clarão; Da constância e da coragem Eis aí o galardão.	Da gostosa liberdade Brilha entre nós o clarão Da constância e da coragem Eis aqui o galardão.	Mostremos valor, constância Nesta ímpra, injusta guerra Sirvam as nossas façanhas De modelo a toda terra.
Avante oh! povo brioso Nunca mais retrogradar Porque atrás fica o abismo Que ameaça vos tragar.	Avante oh! povo brioso Nunca mais retrogradar Porque atrás fica o inferno Que vos há de sepultar.	Entre nós reviva Atenas Para assombro dos tiranos. Sejam os gregos na glória E na virtude, romanos.
Da gostosa liberdade etc., etc.	Da gostosa liberdade etc., etc.	Mostremos valor, constância etc., etc.
Salve o vinte de setembro Dia grato e soberano Dos heróis continentistas Do povo republicano.	O majestoso progresso É preceito divinal Não tem melhor garantia Nossa ordem social.	Mas não basta p'ra ser livres Ser forte, aguerrido e bravo; Povo que não tem virtude Acaba por ser escravo.
Coro	Da gostosa liberdade etc., etc.	Mostremos valor, constância etc., etc.
Salve oh! dia venturoso Risonho trinta de abril Que os corações patriotas Enche de gestos mil.	O mundo que nos contempla Que pesa nossas ações, Bendirá nossos esforços Cantará nossos braços.	
Coro	Da gostosa liberdade etc., etc.	

Fonte: IHGRGS 1988.

¹⁴ Conforme Baumann (2005), tornamo-nos conscientes de que o 'pertencimento' e a 'identidade' não tem a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age e a determinação de se manter firme a tudo isso são fatores cruciais tanto para o 'pertencimento' quanto para a 'identidade'.

Considera-se, também, além dos três poemas utilizados para o hino, um de composição atribuída a Serafim J. de Alencastre, por ocasião da vitória em Rio Pardo, ocorrido em 1838, outro que foi publicado no periódico O Povo, como hino da nação de autoria anônima, o terceiro atribuído à Francisco P. da Fontoura. Por fim, o quarto, e último, poema, publicado no periódico A Federação:

Figura 2: Uma 4ª Versão do Hino



Fonte: Biblioteca Nacional Hemeroteca Digital Brasileira, ANO 1892.

Pode ser observado que esses poemas são, na realidade, muito semelhantes. Embora contendo algumas variações, fica claro em ambos que O Povo Rio-grandense nunca mais será escravo, tratando-se, na realidade, de uma alusão direta ao Império do Brasil, com quem a, então, República Rio-Grandense travava uma guerra que viria se prolongar por quase dez anos (1835-1845).

Dentro do contexto e época em que foram compostos¹⁵, a qual se referiam, não era a condição dos negros escravizados, existentes no território do Brasil. Se comparamos o poema desse hino com outro documento de época, elaborado dois anos antes, a Proclamação de Independência de 11 de setembro de 1836, fica explícito que a alusão à escravidão é referente à condição da província em relação à Corte do Rio de Janeiro¹⁶.

Cabe também lembrar que, durante a Assembleia Constituinte da República, foi apresentado um Projeto de Lei por Mariano de Mattos que abolia a escravidão na República Rio-grandense, que, no entanto, não foi aprovado e sofreu forte oposição de Antonio V. da Fontoura. Mesmo evidenciando a divisão entre os Farroupilhas, expressa nos grupos Maioria e Minoria, não se pode afirmar que a abolição não foi sequer cogitada à época.

Da mesma forma que a República Rio-grandense não é o Estado do Rio Grande do Sul, os hinos também são distintos. O Republicano Rio-grandense não é racista, pois sua versão original tem letra diferente da adotada em 1935, pelo IHGRGS. Já o Hino Oficial do Estado poderia, sim, ser percebido dessa forma, pois mesmo originalmente fazendo alusão à Antiguidade Clássica, teve essa estrofe suprimida e, conseqüentemente, seu sentido alterado.

Ao acompanhar o processo histórico do surgimento e configuração do hino, com suas respectivas e inúmeras polêmicas ocorridas ao longo de sua trajetória, faz-se necessário observar que essa peça simbólica ainda é objeto de franca disputa e que, provavelmente, não se pode vislumbrar um consenso a médio ou curto prazo.

De positivo, em todo o processo, é interessante observar que novos grupos têm alcançado poder de reivindicar e reivindicar-se como construtor ativo da história, ao mesmo tempo em que conseguem pensá-la criticamente, adquirindo o status de cultura historiográfica, conforme P. Nora. Se algo ficou para trás, foi o pensar na história feita apenas pelos grandes.

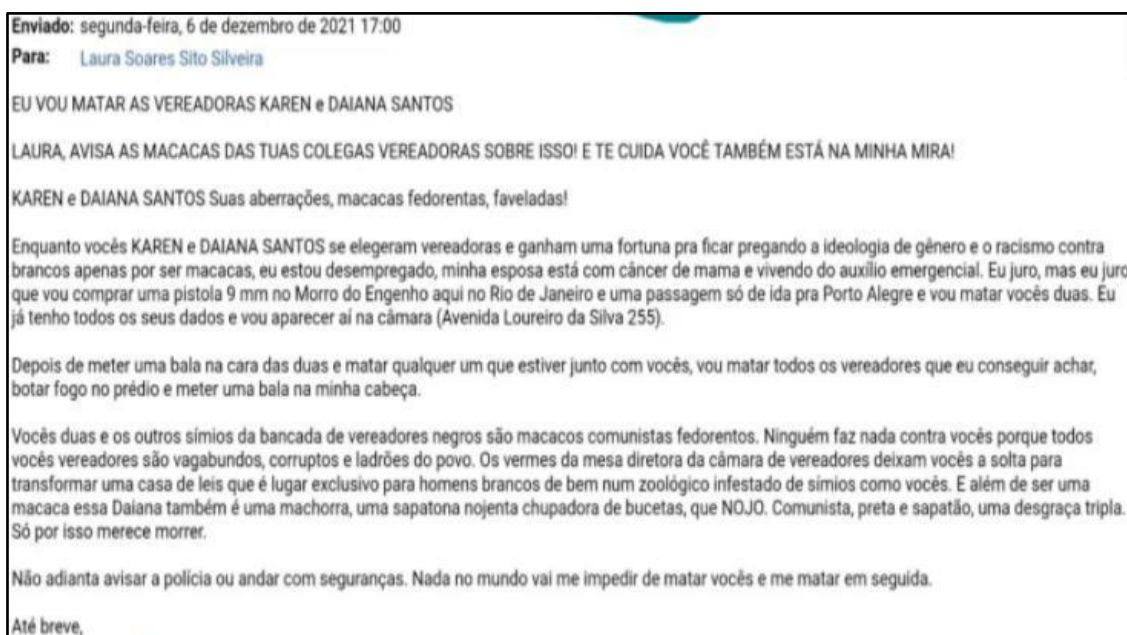
¹⁵ Conforme Sodré (2023), haveria no Brasil oitocentista o entendimento de que ele mesmo seria escravo de Portugal, e a liberdade seria conquistada via independência do país, entretanto, essa retórica não se aplicava à libertação dos reais escravos, submetidos ao trabalho compulsório.

¹⁶ [4] Disponível em: *Coleção Varela*, v. 3 (1935, p. 220).

E como lembra Barros (2019, p. 91-92), “a representação política só se torna legítima em condições de igualdade democrática [...]”. Não se pode esquecer, contudo, que a necessidade da identidade é, na verdade, a resposta política a um sistema cuja universalidade é excludente.

O recente trabalho de Hendges (2022) nos relata que, para além dos debates ocorridos em plenário, vereadores da Bancada Negra sofreram ameaças de morte através das redes sociais, conforme se percebe na imagem do e-mail anônimo, enviado à assessoria da Câmara de Vereadores de Porto Alegre, RS. Além das já mencionadas ameaças, são encontradas ofensas de caráter racista, sexista e que também aludem a um preconceito social para com as pessoas que habitam regiões periféricas da cidade. Não se pode deixar de notar que a mensagem está contendo, também, alusões à orientação sexual das parlamentares.

Figura 3 - E-mail com ameaças de morte as vereadoras da bancada negra



Fonte: Hendges (2022)

Percebe-se, na mensagem ameaçadora acima, a exacerbação de um comportamento violento em relação às mulheres e, para além da violência de gênero, um comportamento racista, ao referir-se aos parlamentares de forma

pejorativa. Além de conter um entendimento equivocado sobre o que é o racismo, em si, ao utilizar-se do falso conceito de racismo reverso¹⁷.

Essa situação nos conduz a refletir: sendo que o racismo é exógeno, não se nasce racista, torna-se racista, em um paralelo à máxima de Simone de Beauvoir. O racismo no Brasil atual é resultado, conforme Sodré (2023, p. 56-57), da antiga estrutura escravista, “herdeira autoritária de práticas patrimoniais das classes dirigentes, que subsiste em determinadas práticas intersubjetivas de forma de vida enraizadas na escravidão”.

Os atos de protesto geraram desconforto e eles foram interpretados, por setores conservadores, como sendo uma afronta aos valores cívicos, aos quais todas as pessoas (segundo essa visão) devem se submeter, independente de concordar com eles ou até sentirem-se excluídos ou feridos em sua dignidade, como é o caso dos afro-riograndenses, para quem o “[...] Povo que não tem virtude, acaba por ser escravo...”.

Construir identidade é processo em devir, (Baumann, apud Barros, 2019), algo que não é possível em um processo estanque, é tarefa instável, que permite o questionamento de hábitos e tradições. Uma identidade unificada e estável é ilusória, patológica. O processo de identificação se faz mediante às constantes mudanças do ser em relação ao mundo e ao outro.

O desenrolar dos embates ocorridos no Parlamento de Porto Alegre, RS, acabou resultando em um Projeto de Lei, de autoria da Vereadora Mônica Leal, do Progressistas (PP), que obriga os vereadores da Capital a permanecerem de pé durante a execução do hino nacional e do hino sul-rio-grandense, alterando o regimento da casa. Na justificativa, a autora afirma¹⁸ que:

[...] os hinos são símbolos que representam a nação brasileira, o Estado do Rio Grande do Sul, a pátria e a terra que amamos e respeitamos, expressando o espírito cívico dos brasileiros. Nesse sentido, impõe-se que todas as pessoas,

¹⁷ Uma vez que o racismo é analisado enquanto categoria sociológica e estando o mesmo ligado ao acesso e usufruto de determinado grupo ao poder, tem-se que os escravizados e afrodescendentes sempre foram impedidos pelo sistema sociopolítico e econômico brasileiro de ter hegemonia, logo, a tese de racismo reverso não se sustenta.

¹⁸ Publicado no Sul21 (01/12/21, p. 2).

especialmente os parlamentares, como representantes da população que são, devem guardar posição de respeito durante a sua execução (Leal, 2021, p. 2).

Considerando que a agremiação partidária da vereadora em questão possui orientação ideológica atualmente de centro-direita e origens na antiga Aliança Renovadora Nacional (ARENA), partido que representou o governo durante o período da Ditadura no Brasil, não é de se estranhar que, ao falar em conceitos como amor, respeito e pátria, imponha a expressão desses sentimentos a toda a população, que deve permanecer em pé, como soldados perfilados.

O culto “cívico” aos símbolos, como objetos dogmáticos, sagrados e inquestionáveis, desconsidera que sua criação remete a um determinado grupo que os criou e que, no momento, impôs seus valores a todos os demais. Sendo a parlamentar oriunda de uma corporação militar, pode-se pensar que esta instituição despersonaliza o individual em prol da coletividade. Sendo a individualidade diluída ou sufocada pela maioria, é natural, portanto, que esses valores, com o passar do tempo, estejam sujeitos a uma nova forma de senti-los e percebê-los.

Conforme Alain Tourane (1997, p. 209, *apud* Munanga, 2022, p. 118):

[...] nenhuma sociedade moderna aberta às trocas e as mudanças têm unidade cultural completa, e que as culturas são construções que se transformam constantemente ao interpretar experiências novas. O que torna artificial a busca de uma essência ou de uma alma nacional, ou ainda a redução de uma cultura a um código de condutas. Nesse sentido, a ideia de que uma sociedade deve ter uma unidade cultural, que essa seja da razão, da religião ou etnia, não se sustenta mais.

Civismo em vez de cidadania, Pátria em vez de Estado, respeito e amor confundido com medo e submissão. Afinal, quando o hino, enquanto símbolo, foi oficializado e modificada a sua letra, o regime político no país era uma ditadura, e foi durante esse período em que uma das poucas agremiações culturais (o Movimento Tradicionalista Gaúcho) pôde ter livre trânsito e impor seus valores e, dessa forma, apropriar-se e ressignificar o hino.

Natural, portanto, é a tenaz resistência desse movimento, conforme Maciel (2016), que busca integrar os diferentes grupos em prejuízo da diversidade

cultural de fato existente, visando criar uma identidade cultural ao estabelecer uma generalização unindo sobre uma mesma representação sujeitos diferentes. Assim sendo, concorda-se com Munanga (2022), quando nos lembra que:

[...] sem construir a sua identidade racial ou étnica, alienada no universo racista brasileiro, o negro não poderá participar do processo de construção da democracia e da identidade nacional plural em pé de igualdade com seus compatriotas de outras ascendências (Munanga, 2022, p. 122).

Dessa forma, e ao considerar as alterações já existentes no hino e percebendo que parte da população não se sente representada com dignidade, parece existir a necessidade de reparação histórica urgente. Não basta apenas admitir que o negro teve participação importante na nossa história, ações pontuais são necessárias para evitar apenas a retórica cínica.

A alteração na letra do hino, que por sinal já tem jurisprudência, não só é recomendável, como um direito à representatividade que foi subtraída junto a liberdade prometida aos lanceiros negros, verdadeiros heróis da chamada Revolução Farroupilha.

| CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, foi possível observar que o processo de escolha da versão oficial do hino do estado Sul-rio-grandense, foi longo e recheado de acontecimentos polêmicos. As distintas versões, apresentadas em si próprias, não possuem um conteúdo racista, especificamente tratando-se de metáfora em alusão a escravidão da Antiguidade Clássica.

Houve uma supressão da segunda estrofe do hino, com a letra de Francisco P. da Fontoura, que aludia a Grécia e Roma. Esse fato ocorreu no período da ditadura militar brasileira, quando foi elaborada a lei que dispôs sobre os símbolos do Estado. É possível pensar que essa supressão pode facilitar a interpretação atual que o Movimento Negro faz com relação ao hino.

É preciso levar em consideração que, durante o Regime Militar, o único movimento cultural que teve livre trânsito foi o Movimento Tradicionalista Gaúcho, Cecchin (2016). Ele possui, em suas raízes, profundas ligações com a

corporação da Brigada Militar, tendo, portanto, facilidades quanto às representações de suas necessidades junto à sociedade e ‘agauchando’ o hino, que em sua gênese, tal como os Farroupilhas, praticamente nada tem em comum com o gaúcho histórico¹⁹.

Por sua vez, o Movimento Negro só consegue liberdade de atuação para poder reivindicar suas pautas com o processo de redemocratização, ganhando paulatinamente espaço na sociedade. Além de representação cultural, também da política, a partir da eleição da dita Bancada Negra para o parlamento municipal de Porto Alegre, foram as recentes conquistas desse segmento da sociedade gaúcha.

Se um hino tem como sua função principal fomentar o sentimento de pertencimento a uma determinada comunidade, não é razoável que ele seja excludente. Dessa forma, ele não cumpriria sua função. Urge, portanto, rever os conceitos com que a sociedade olha para seus símbolos, pois um estado onde o escravismo foi presente, deveria ter em conta que sua história foi forjada com a contribuição de todos, inclusive dos negros escravizados, e com certeza detentores de muitas virtudes.

REFERÊNCIAS

A FEDERAÇÃO, Porto Alegre, 15/03/1892.

ALERGS - **PROJETO DE LEI 370/2007**. Dep. Daniel Bordignon.

ALMANACK LITTERÁRIO E ESTATÍSTICO DO RS. RODRIGUES, Alfredo Ferreira (org). Porto Alegre: AMERICANA, 1911.

BARROS, Douglas R. **Lugar de Negro, Lugar de Branco? Esboço para uma crítica à metafísica racial**. São Paulo: HEDRA, 2019.

CAGGIANI, Ivo. **A Letra do Hino Rio-Grandense e o seu autor**. Sant’Ana do Livramento: DEL AUTOR, 1996.

¹⁹ Durante a chamada Revolução Farroupilha em que o hino foi criado, gaúcho, era considerada uma expressão pejorativa. Prova disto é que em nenhum pronunciamento feito pelas lideranças farroupilhas direcionadas à população publicados em periódicos existe esta expressão. Sempre foi utilizado: Rio-grandenses, Continentinos ou Republicanos. Gaúcho enquanto gentílico do habitante do Estado do Rio Grande do Sul, irá ser utilizado ao final do século XIX, já no contexto da Revolução Federalista de 1893.

Câmara Municipal de Porto Alegre – Departamento de Taquigrafia. **Ata da Sessão de Instalação da XVIII Legislatura e 1ª Sessão Legislativa Ordinária**. Porto Alegre: 01 de janeiro de 2021.

CECCHIN, Antônio. Tradicionalismo e ditadura são irmãos siameses. in: **Revista do Instituto Humanitas Unisinos -IHU**. São Leopoldo. n.493, set/2006, p. 52-58. <https://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/6619-antonio-cecchin-2> acesso em: <12/set/2023>.

Constituição do Estado do Rio Grande do Sul - **Lei 5.213 de 05 de janeiro de 1966**.

CORTE REAL, Antonio. **Subsídios para a história da música no Rio Grande do Sul**. 2 ed. Porto Alegre: MOVIMENTO, 1984.

FLORES, Moacyr, República **Rio-Grandense: Realidade e Utopia**. Porto Alegre: PUCRS, 2002.

HENDGES, Laís G. **O hino do Rio Grande do Sul; disputas pela memória social em prol da (des)construção da branquitude**. 2022. Dissertação de Mestrado – UNILA, Foz do Iguaçu, 2022. <https://dspace.unila.edu.br/items/075c4f66-fff3-4509-b49e-b04ece2ea77> Acesso em <09/ago/2022>.

MACIEL, Maria Eunice. Memória, tradição e tradicionalismo no Rio Grande do Sul. in: BRESCIANI, Stella; NAXARA, Márcia (org). **Memória e (res)sentimento: indagações sobre uma questão sensível**. Campinas: UNICAMP, 2001, p. 239-267.

MONTEIRO, Antenor de O. Apontamentos sobre Mendanha e o Hino de 35. In: **Revista do IHGRGS**. Porto Alegre: GLOBO, n.58,1935,p.311-329. <https://seer.ufrgs.br/index.php/revistaihgrgs/article/view/109433/59248> Acessado em: <05/mar/2021>.

MUNANGA, Kabengele. O mundo e a Diversidade. Revista Estudos Avançados, São Paulo, v.36, n.105, p.117-118, 2022. <https://www.scielo.br/j/ea/i/2022.v36n105/>. Acesso em: <12/jun/2022>.

O POVO, Piratini: 1838. Edição fac-similada, GLOBO, 1930.

OLIVEN, Ruben George. Em busca do tempo perdido: o movimento tradicionalista gaúcho. in: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: n. 15, v. 3, fevereiro, 1991, p.40-51. <https://pt.scribd.com/document/659823246/Em-busca-do-tempo-perdido-Oliven> Acesso em: <05/ago/2022>.

REVISTA DO IHGRGS. Porto Alegre: GLOBO, 1923 a 1989.

RODRIGUES, Alberto Rosa. **História dos Símbolos Rio-Grandenses**. Pelotas: UFPEL, 1995.

SODRÉ, Muniz. **O Fascismo da Cor: uma radiografia do racismo nacional**. Petrópolis: VOZES, 2023.

SPALDING, Walter. **A Epopeia Farroupilha**. Rio de Janeiro: BIBLIEX, 1963.

Este trabalho se encontra inserido na linha de pesquisa ‘*Prática e Pesquisa no Ensino de História*’, no Mestrado Profissional em Ensino de História, da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). A linha de pesquisa em que o trabalho tem lugar:

Centra-se na análise do papel das práticas e das pesquisas no ensino de História, assim como, na formação do historiador-docente como pesquisador. Visa promover um debate que apresenta a pesquisa como parte indissociável do ensino de História. Desta forma, estrutura-se a partir dos estudos sobre o ofício do historiador, procurando debater as práticas nas quais o historiador-docente realiza a pesquisa e o ensino de história. (Universidade Federal do Rio Grande, 2023).

As ideias iniciais que deram origem a esta pesquisa surgiram de reflexões pessoais do acadêmico, surgidas nos anos de estágio no Arquivo Público e Histórico Municipal do Rio Grande, no trato documental e no diálogo com funcionários e colegas estagiários na instituição. Todas as ideias e inspirações, posteriormente, passaram a contar com a, séria e precisa, orientação das professoras: Julia Matos e Gianne Zanela, orientadora e co-orientadora respectivamente. Com as ideias já amadurecidas o suficiente, decidimos que o arquivo simulado, termo que será explicado ao longo deste artigo, seria um produto que aproxima a comunidade escolar, alunos e professores, da instituição, estreitando, assim, uma relação já iniciada com as atividades desenvolvidas no arquivo.

Sendo assim, no presente estudo analisamos o papel dos documentos para o ensino e aprendizagem da História. A proposta se amparou na reflexão sobre estratégias de ensino de História, a partir de uma metodologia de análise e experiência com documentos de arquivo. Para tanto, nos valem os debates da Didática da História, que tem apregoado a necessidade do desenvolvimento de

atividades que promovam experiências de ensino e aprendizagem com fragmentos do passado. A História dos excluídos foi o eixo temático para a seleção dos documentos que servirão de base para as nossas atividades. Nessa perspectiva, as aprendizagens históricas seriam mobilizadas e promovidas pela experiência com documentos de arquivo.

A partir dessa visão teórica e metodológica da Didática da História, no presente trabalho propomos desenvolver uma atividade de arquivo simulado. De acordo com Matozzi, um arquivo simulado é: “uma reprodução reduzida do arquivo original que mantenha as características deste arquivo, eliminando os detalhes desnecessários da pesquisa que queremos fazer” (Matozzi, 2009, p. 324). A partir do proposto por Matozzi, desenvolvemos uma proposta de arquivo simulado, na qual nos utilizaremos de documentos que já estão avaliados, classificados em sua maioria descritos, organizando cópias dos mesmos em um instrumento que irá apresentar, de modo reduzido e voltado para um tema, a estrutura de um arquivo, de tal modo que permita a pesquisa dentro do espaço do Arquivo Público e Histórico Municipal do Rio Grande (APHMRG). Portanto, como estratégia de ensino de aprendizagem da História para a Educação Básica e o Ensino Médio, esse mesmo produto será confeccionado também em meio digital.

O APHMRG é a entidade responsável pela guarda e gestão do patrimônio documental produzido, recebido e acumulado ao longo da História da cidade do Rio Grande, no Rio Grande do Sul-Brasil. Sendo assim, o problema que se estabelece aqui é pensar por que trabalhar com documentos de arquivo no ensino de História? Quais contribuições para a aprendizagem histórica, os documentos de arquivo trazem?

Dessa forma, nosso objetivo geral é elaborar um arquivo simulado para o acervo do APHMRG, visando difundir o patrimônio documental sobre as Histórias das pessoas excluídas e suas potencialidades de uso para o ensino de História, voltado para a Educação Básica e Ensino Médio. Com essa pesquisa se buscará mapear e tornar o patrimônio documental, salvo pelo Arquivo, conhecido e acessível aos diferentes âmbitos educacionais. Justifica-se esta pesquisa com

base na importância dos documentos que compõem o acervo do APHMRG para a História da cidade, valorização do seu patrimônio documental e para o ensino das gerações futuras.

A contemporaneidade é caracterizada por uma aceleração nos fluxos informacionais derivados de distintas atividades atinentes ao modo de viver, e inter-relacionar-se em sociedade. Em tempos passados, esses fluxos se davam de maneira menos turbulenta. Ao entrarmos em contato com a documentação de uma instituição, podemos, ainda que de modo seminal, ter noção de sua evolução histórica e das etapas que passou até assumir a configuração atual.

A relevância dos documentos presentes no APHMRG é evidenciada pela frequente presença de pesquisadores, que buscam na instituição fontes para os seus trabalhos em distintas áreas do conhecimento. Os documentos arquivísticos são a materialização do fluxo laboral concernente a uma atividade, estes documentos apresentam a particularidade de serem organizados em grupos e manterem vínculos orgânicos de comunicação que refletem, mediante criteriosa análise, a realidade institucional e não raras vezes aspectos da História do lugar de sua origem e de outros neles mencionados.

Uma vez evidenciada a historicidade de conjuntos documentais, torna-se necessário estudar meios de difusão dessas fontes que irão servir de base para o ensino de História. É o que este trabalho propõe, através do conhecimento da evolução histórica da instituição e da identificação dos conjuntos de documentos que tragam evidências em si e nas suas relações com outras fontes a possibilidade do ensino de História.

Os arquivos, quando não oriundos de uma única área do conhecimento, possuem um caráter interdisciplinar, devido à sua maneira de composição. Nesta pesquisa, o APHMRG será abordado como um ambiente informal para o ensino de História. Ainda que possua, em seu acervo, subsídios para o desenvolvimento de trabalhos em distintas áreas científicas, nosso interesse se voltará para o ensino de História.

Torna-se necessário, em todo este trabalho, uma contínua reflexão acerca das estratégias possíveis para o desenvolvimento de um ensino e aprendizagem

históricos significativos. Isso porque nossa motivação reside na busca por conjuntos documentais com potencialidades para o ensino de História sobre os excluídos. Uma vez organizados esses documentos em um instrumento, os alunos deverão desenvolver, por meio da motivação dos professores, habilidades de pesquisa e análise, conforme Prats propõem:

Um dos fatores mais importantes para o trabalho que simule a tarefa do historiador é o aprendizado da análise das fontes históricas. Se classificar é importante, não menos importante é ensinar a obter informações e decodificar os tipos distintos de fontes. As fontes escritas requerem uma técnica de leitura detalhada, em que os alunos deverão ir decifrando a informação histórica que o documento proporciona. Não se trata de resumir, mas de “ler” com a mente indagativa para obter notícias diretas ou indiretas daquela época. (2005, p. 15).

Ao voltarmos nossa atenção para o ensino de História, torna-se pertinente, como afirma Peixoto, que:

Considerar que o conhecimento histórico convive com o indeterminado, o indefinido, o diferenciado, pois há muito tempo deixamos de acreditar na plena objetividade do conhecimento científico. As certezas científicas são provisórias, continuamente superadas, questionadas e até invalidadas. (2015, p. 49).

O conhecimento histórico, partindo da citação de Peixoto, depende fortemente do uso e apropriação ética das fontes e documentos históricos. Mais do que nunca, se faz necessário que as pessoas entendam que os documentos, sejam eles escritos, imagéticos, orais ou patrimoniais, são o lugar de origem do conhecimento histórico. Prats salienta a importância dos alunos saberem:

Compreender os fatos ocorridos no passado e saber situá-los em seu contexto Isto significa, em primeiro lugar, que é preciso que os alunos e alunas saibam reconhecer convenções temporais cotidianas, que vão desde o “antes de” ou o “depois de” até as divisões clássicas da História, ou a estrutura secular, a origem convencional dos calendários, entre outros. Para compreender os fatos e situá-los em seu contexto é necessário saber localizar alguns acontecimentos simples em uma seqüência temporal e utilizar convenções cronológicas adequadas mediante o uso de linhas e outras representações gráficas. (2005, p. 6).

Diante dessa consideração, ressaltamos que nosso objetivo aqui não é criar uma ideia conceitual sobre o ensino de História, mas como mencionado nas linhas iniciais desta subseção, abrir o debate sobre o papel de espaços arquivísticos e dos próprios documentos, enquanto produtos das atividades humanas em um contexto social, para o ensino e aprendizagem histórica. Buscaremos refletir sobre o ensino de História na perspectiva de Rüsen, que, ao tratar sobre a Didática da História, afirma que:

[...] a educação em história pode ser definida como um processo histórico que pode ser analisado com as ferramentas teóricas e metodológicas da hermenêutica historicista. O professor tem que entender a educação como o historiador tem que entender a história – isto é, hermeneuticamente, como um tipo de texto constituído por forças humanas intencionais e contendo um sentido que pode ser decifrado, revelando as próprias intenções do leitor e as possibilidades de interação entre texto e leitor. (2006, p. 9).

Afinal, não existe hermenêutica histórica sem fontes/documentos para análise, somente a partir do estudo minucioso, de documentos de toda a natureza, podemos ser capazes de entender a História como um texto formado por forças e tensões humanas, como bem afirmou o autor. Ainda, devemos perceber que, para Rüsen (2009),

A história é uma forma elaborada da memória, ela vai além dos limites de uma vida individual. Ela trama as peças do passado rememorado em uma unidade temporal aberta para o futuro, oferecendo às pessoas uma interpretação da mudança temporal (2009, p. 164).

Partindo de tal afirmação, podemos considerar que o ensino de História é um fator de relevada importância da recuperação da memória não somente individual, mas sobretudo comunitária.

Assim, o saber histórico dá aos sujeitos humanos força e condições intelectuais para a mudança histórica e sua perspectiva de futuro. Ainda nesse mesmo sentido, Rüsen (1998) recorda que a “história é vista como uma tal força orientadora da vida humana e o historiador é um especialista da vivência acumulada nos arquivos da memória coletiva.” (1998, p. 316).

Portanto, é de fácil entendimento que não se pode, tão pouco se objetiva, ensinar uma totalidade da História, visto que seu conhecimento se encontra em constante movimento evolutivo. Sendo assim, é mister recordar que “a história ensinada é sempre fruto de uma seleção, um “recorte” temporal, histórico. As histórias são frutos de múltiplas leituras, interpretações de sujeitos históricos situados socialmente” (Silva; Fonseca, 2010, p. 16). E são essas múltiplas interpretações que devem ser ensinadas, percebidas e compreendidas no processo de ensino e aprendizagem da História.

Ainda, na sequência dessa reflexão, passaremos a discutir sobre o lugar em que se desenvolve nossa pesquisa, que é o arquivo, um lugar cuja missão ultrapassa a guarda de documentos, mas se organiza e se desenvolve com a finalidade do acesso à informação, dentro do qual se encontra o ensino, de tal modo que o contato com os documentos de uma instituição deve proporcionar, aos que deles se utilizam, a percepção da passagem do lugar pelo tempo e sua contribuição para a estruturação da sociedade que o produziu, recebeu e acumulou, da garantia de direitos e da preservação da memória institucional.

Não pretendemos, nas linhas que seguem, apresentar o conceito de arquivo em toda sua complexidade, o que renderia um trabalho de igual ou maior importância que este que aqui, mas nos propomos, antes, a iniciar uma reflexão sobre tal lugar. Em sua origem, os arquivos tinham apenas sentido administrativo, e com o passar dos tempos adquiriram valor de prova e testemunho, surgindo, assim, a necessidade de guarda permanente. De tal modo que podemos dizer que as sociedades se importam com os arquivos, pois determinados conjuntos ou itens documentais estão ligados diretamente à História, como se eles trouxessem, para o presente, vestígios de um tempo esquecido que passa a ganhar vida. Mas isso não quer dizer que todas as instituições prezam e valorizam os seus arquivos, ainda que precisem das informações que nele estão contidas.

Para o autor Schellenberg, os arquivos podem ser entendidos como:

Todos os livros, papéis, mapas, fotografias ou outras espécies documentárias, independentemente de sua apresentação física ou características, expedidos ou recebidos por qualquer entidade pública ou privada no exercício de seus

encargos legais ou em função das suas atividades e preservados ou depositados para a preservação por aquela entidade ou por seus legítimos sucessores como prova de duas funções, sua política, decisões, métodos, operações ou outras atividades, ou em virtude do valor informativo dos dados neles contidos. (2006, p. 40- 41).

Notamos, no pensamento de Schellenberg, que a conceituação de arquivo está intrinsecamente ligada a sua preservação para a posteridade, no entanto não podemos esquecer que nem todo documento arquivístico é de guarda permanente. Os arquivos permanentes são aqueles documentos de valor histórico, com mais de trinta anos, que já ultrapassaram seu uso primário e passam a ter uso científico e sociocultural, que devem ser definitivamente recolhidos e preservados pela instituição.

O termo arquivo pode, e frequentemente é utilizado para designar desde um pequeno conjunto de documentos diversos entre si, um mobiliário que sirva de guarda de documentos até a instituição responsável pela gestão documental de uma organização. O Dicionário Brasileiro de Terminologia Arquivística conceitua o arquivo como sendo o: “conjunto de documentos produzidos e acumulados por uma entidade coletiva pública ou privada, pessoa ou família, no desempenho de suas atividades, independentemente da natureza do suporte” (DBTA, 2005, p. 27).

Os arquivos, enquanto unidades de guarda, existem desde tempos remotos, quando o homem percebeu a importância de guardar os registros de suas ações e relações interpessoais, para a garantia de direitos, dirimção de dúvidas e preservação de costumes, memórias e valores. Sobre a antiguidade das existências de lugares denominados arquivos Schellenberg recorda que:

Os arquivos como instituição, provavelmente, tiveram origem na antiga civilização grega. Nos séculos V e IV a.C. Os atenienses guardavam seus documentos de valor no templo da mãe dos deuses, isto é, no Metroon, junto à corte de justiça na praça pública em Atenas. No templo conservavam-se os tratados, leis, minutas da assembleia popular e demais documentos oficiais. (2006, p. 26)

O mesmo autor ainda recorda alguns fatores estruturantes dos documentos, para que eles sejam considerados arquivos e não uma simples junção de documentos avulsos, nesse sentido, afirma: “para serem considerados arquivos, os documentos devem ter sido criados e acumulados na consecução de algum objetivo” (Schellenberg, 2006, p. 37). Semelhante pensamento encontramos quando o Conselho Nacional de Arquivos (2014, p. 20) diz que o arquivo é a:

[...] instituição responsável pelos conjuntos de documentos produzidos, recebidos e acumulados por órgãos públicos municipais no exercício de suas atividades, ou seja, pelos poderes Executivo e Legislativo, representados, respectivamente pela prefeitura e pela câmara de vereadores em decorrência de suas funções administrativas e legislativas.

Após dialogarmos sobre o arquivo em algumas de suas formas de apresentação, passaremos agora a discorrer sobre o documento de arquivo. Se por documento entendemos a junção de uma informação e de um suporte material, em um documento de arquivo devemos observar a existência de vínculos orgânicos entre ele e outros documentos. Segundo Bellotto (2006, p. 37):

Os documentos de arquivo são produzidos por uma entidade pública ou privada ou por uma família ou pessoa no transcurso das funções que justificam sua existência como tal, guardando esses documentos relações orgânicas entre si. Surgem, pois, por motivos funcionais, administrativos e legais. Tratam, sobretudo, de provar, de testemunhar alguma coisa. Sua apresentação pode ser manuscrita, impressa ou audiovisual; são em geral exemplares únicos e sua gama é variadíssima, assim como sua forma e suporte.

A documentação arquivística apresenta estágios de evolução, durante os quais vai perdendo valores administrativos e/ou jurídicos e adquirindo valores de prova e testemunho. A definição de temporalidade arquivística não é um processo simples, ou até mesmo de fácil compreensão, é necessário um amplo conhecimento dos documentos presentes na instituição para a confecção de uma tabela de temporalidade, que será única daquela instituição levando em conta as particularidades de composição de cada acervo.

Devemos recordar que, devido às mudanças de fluxos informacionais e de variações na produção de documentos, a tabela de temporalidade deve passar por contínuas revisões. Sobre este aspecto de dinamicidade desse instrumento de gestão, Bernardes (2008, p. 36) escreve:

Por ser um instrumento dinâmico de gestão, a Tabela de Temporalidade deve ser atualizada periodicamente: primeiro, porque com o passar do tempo, é provável que muitos documentos deixem de existir e outros novos sejam produzidos, segundo, porque a legislação ou as razões administrativas ou técnicas que justificaram alguns prazos de guarda podem sofrer alterações.

As instituições custodiadoras de acervos documentais, muito antes de serem lugares de gestão e preservação documental, possuem atividades que lhes dão a configuração que apresentam. Podemos exemplificar isso com o exemplo de um hospital, que custodia, em suas unidades de arquivo, documentos originados de suas atividades. A função do hospital não é custodiar acervos, porém é a gestão documental que permite o seu bom funcionamento. É no estudo da passagem da instituição pelo tempo que o arquivista irá adquirir a segurança necessária para estipular o tempo que o documento passará em cada idade.

Passemos agora a teoria das três idades, também conhecida como ciclo vital dos documentos, é uma teoria arquivística segundo a qual os documentos devem ser entendidos a partir do tempo, desde sua produção até a sua destinação na instituição que será via de regra o recolhimento para o arquivo permanente ou a inserção em uma listagem de eliminação. Essa decisão tem seu lugar na idade intermediária, de tal modo que o documento recém produzido receberá a denominação de documento corrente e os documentos com potencial valor histórico, probatório de pesquisa serão considerados arquivos permanentes, não sendo mais passíveis de eliminação. Assim irá explicar Lopes (1996):

[...] a questão das idades só pode ser resolvida pela pesquisa. Não há como propô-la sem recorrer ao estudo da gestão administrativa, dos interesses legais e dos parâmetros mínimos para se considerar peças documentais ou dossiês como de valor permanente. Os prazos ficam melhor definidos quando são o resultado da combinação entre o conhecimento, obtido por pesquisa, das

questões relativas às funções e às atividades das organizações e os referentes à lei e ao conhecimento científico. (1996, p. 85)

O documento, após ter cumprido com sua função originária, se tornará um documento intermediário. É nessa fase que se dará a definição do destino do documento, que poderá ser dois, a saber: recolhimento para a guarda permanente ou inserção em um edital de eliminação e conseqüentemente a sua fragmentação. Bellotto (2006), explica os procedimentos arquivísticos de acordo com a fase em que o documento se encontra, sobre a fase intermediária ela salienta que:

É nessa fase que os documentos são submetidos às tabelas de temporalidade, que determinam seus prazos de vigência e de vida, segundo as respectivas tipologia e função. Redigidas pelas comissões de avaliação, nas quais os arquivistas contam com a assessoria de administradores, juristas e historiadores, tais tabelas baseiam-se na legislação em geral, nas normas internas do órgão e, sobretudo, na própria finalidade dos documentos em questão. Fixam critérios e justificativas para que se possam eliminar certos papéis desnecessários ao órgão de origem e sem interesse para a pesquisa histórica. (2006, p. 24).

A fase, estágio ou idade, que são termos usados para designar o tempo daquele documento, desde sua produção até o momento que ele termina de cumprir com suas funções originárias, está ligado ao valor documental de prova, de testemunho, de garantia de direitos, de tal modo que, ao se tornar um documento permanente, ele não apresentará mais as utilidades que teve nos espaços temporais que seguiram sua produção. Rosseau e Couture (1998) afirmam que:

Arquivos definitivos agrupam os documentos que já não têm valor primário, pelo menos de modo previsível, e que são conservados de forma permanente por uma pessoa física ou moral, porque adquirem um valor secundário de testemunho ou de informações geral ou porque podem servir para a investigação. (ROUSSEAU; COUTURE, 1998, p.285).

As instituições custodiadoras de acervos documentais, muito antes de serem lugares de gestão e preservação documental, possuem atividades que lhes

dão a configuração que apresentam. Podemos demonstrar isso com o exemplo de um hospital, que custodia em suas unidades de arquivo documentos originados de suas atividades, a função do hospital não é custodiar acervos, porém é a gestão documental que permite o seu bom funcionamento. É no estudo da passagem da instituição pelo tempo que o arquivista irá adquirir a segurança necessária para estipular o tempo que o documento passará em cada idade.

Com base nas informações apresentadas acima, podemos compreender a teoria das três idades como o modo de interpretar a passagem dos documentos de arquivo pelo tempo e o modo como eles irão perdendo valores administrativos e se tornando objetos de prova, pesquisa e testemunho ou cumprida as atividades para as quais foi confeccionado possa ser eliminado.

Neste trabalho, nossa atenção estará voltada para os documentos de guarda permanente, ou seja, aqueles que tendo transcorrido o tempo necessário para que cumprissem suas funções administrativas, e o período de guarda precaucional no arquivo intermediário, foram selecionados e recolhidos para a guarda permanente pois apresentaram potencial de prova e/ou testemunho. Aqui podemos acrescentar outros dois fatores que são o ensino e a aprendizagem, mediante sua análise diplomática, ou seja o documento enquanto unidade singular, e o estudo dos seus vínculos orgânicos se pode extrair informações sobre as pessoas ou entidades que lhes deram origem.

A particularidade dos documentos arquivísticos no tangente ao ensino de história se encontra no fato dos documentos atestarem, em si e nos seus vínculos orgânicos, expressões de vontades, necessidades e comunicações que se direcionam na consecução de um objetivo. Assim sendo, podemos apurar uma evolução histórica a partir dos interesses de quem produziu os documentos e dos diferentes espaços por onde estes tramitaram. Rüsen (2006) aponta que “O entendimento histórico é guiado fundamentalmente pelos interesses humanos básicos: assim sendo é direcionada para uma audiência e tem um papel importante na cultura política da sociedade dos historiadores.” (2006, p. 8). Alicerçados no pensamento de Rüsen acerca do ensino histórico, do seu entendimento e evolução, compreendemos que existe uma consistente ligação

entre a busca histórica e a construção da memória coletiva da comunidade onde o historiador se encontra inserido. Uma vez identificadas as fontes atestadoras de historicidade de uma determinada sociedade, torna-se facilitado em distintos aspectos o trabalho do profissional atuante no ensino de história. Claro que com essa análise não queremos nos colocar na posição dos historiadores seguidores do historicismo, rankeano do século XIX, para os quais, como afirmou Jacques Le Goff, o documento era a fonte imanente do saber histórico e os historiadores apenas colhiam de suas páginas tais conhecimentos:

O documento para a escola histórica positivista do fim do século XIX e do início do século XX, será o fundamento do fato histórico, ainda que resulte da escolha, de uma decisão do historiador, parece apresentar-se por si mesmo como prova histórica (Le Goff, 1996, p. 536)

Diferentemente do afirmado por Le Goff, não entendemos o documento dessa forma estanque e muito menos a história conhecimento. Por mais que seja amparada em documentos, sabemos que ela é fruto de escolhas metodológicas, teóricas e pessoais, fortemente condicionadas por fatores culturais, sociais e ideológicos de quem exerce a função de narrador dos fatos ou processos. O documento se apresenta como a base de um saber construído e alinhavado a partir de um conjunto de recursos e seleções articuladas pelo Historiador. O que na verdade não invalida em nada o papel do saber histórico para as gerações do presente, sua importância para a construção das identidades e da mudança na perspectiva de futuro dos sujeitos humanos.

Nesse sentido, destacamos o quão fundamental é para a sociedade compreender as relações entre o conhecimento histórico e os documentos, pois por mais que o mesmo seja feito de escolhas, os documentos são a base de origem dos saberes históricos. A partir dessa compreensão, devemos perceber que para um ensino de história significativo que se debruce sobre os documentos históricos, antes se faz fundamental que o professor conheça os documentos e reconheça seu papel para as aprendizagens históricas em sala de aula.

De acordo com as autoras Vivian Fernandes Carvalho de Almeida, Veroni Friedrich, Priscilla Campiolo Manesco Paixão e Murilo Sanchez Zulato,

Iniciamos chamando a atenção para a importância do professor ter conhecimento sobre como o documento é utilizado na investigação do historiador, para poder utilizar ou mesmo adaptar estes procedimentos de análise como procedimento pedagógico. Adalberto Marson (1984) propõe que para que se faça uma análise do documento é necessário realizar uma série de indagações ao mesmo. Primeiro é importante entender sobre sua existência, e para isso precisa-se entender o que vem a ser documento? O que ele é capaz de dizer? Por que ele existe ou mesmo quem o fez? Quais eram as circunstâncias e qual a finalidade de sua produção? (Almeida et al., 2015, p. 2562).

As perguntas destacadas pelos autores são fundamentais no processo de ensino de história a partir do uso de documentos em sala de aula. Mais uma vez, destacamos o quanto é fundamental compreender o papel dos documentos para o ensino de história. De acordo com Circe Bittencourt, “Recorrer ao uso de documentos nas aulas de História pode ser importante, segundo alguns educadores, por favorecer a introdução do aluno no pensamento histórico, a iniciação aos próprios métodos de trabalho do historiador” (2004, p. 327).

Na mesma direção de Bittencourt, devemos destacar que o uso de documento no ensino de história tem como foco o desenvolvimento de uma compreensão contextualizada da história e de si mesmo. Como afirmou o autor Gerson Prestes:

O que se pretende é que os alunos não aceitem facilmente as informações, e sim que construam atitudes questionadoras, procurem informações não apenas por meio daquilo que imaginam inicialmente, mas também, a partir de detalhes que não foram considerados, e aprendam a comparar e a confrontar os dados coletados na pesquisa (2016, p. 08)

Essa construção do conhecimento por parte do aluno é o fundamento do que chamamos aprendizagem significativa, isso porque é uma aprendizagem na qual o estudante não é mero espectador, mas participe da própria construção do conhecimento. Nesse cenário, o documento, enquanto materialização das expressões de vontades, na consecução de algum objetivo, é uma parte fundamental que deve ser avaliado, analisado e interpretado pelos estudantes. O ensino de história engajado tem um papel importante na complexificação da consciência histórica, pois, segundo Luiz Fernando Cerri,

Talvez essa seja uma das contribuições mais importantes do pensar historicamente para a construção da cidadania: a capacidade de entender e posicionar-se diante de visões de mundo, de explicações gerais ou fragmentárias sobre a sociedade, que utilizam conhecimentos sobre o tempo. (2007, p. 65).

Assim como qualquer competência, pensar historicamente também precisa ser aprendida. Consciência histórica é uma característica inerente ao ser humano, que com o passar do tempo vai sendo despertada, aprimorada e aguçada, é o modo como o homem se percebe com relação ao tempo, desde nossa mais tenra infância vamos adquirindo percepções de tempo e da nossa passagem por ele. Martins apud Rüssen (2001) nos aponta que se trata da “suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmo, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (2001, p. 57).

Aprender a pensar a partir de saberes históricos depende de um ensino que envolva o uso de documentos no processo de ensino e aprendizagem da história e, nesse sentido, aqui neste trabalho, queremos destacar o papel dos documentos de arquivo. Mas, podemos nos questionar: por que usar documentos de arquivo para o ensino de história? Por que levar os alunos aos arquivos? Bem, para responder a essas questões, a seguir discorreremos sobre os arquivos e seu potencial para o ensino de história.

Os arquivos possuem um papel singular em nosso meio, contribuindo para o conhecimento das diversas trajetórias humanas, evolução e estruturação das entidades às quais se encontram vinculados ou que a eles deram origem, da mesma forma que alguns conjuntos documentais componentes dos arquivos apresentam valor probatório, jurídico e administrativo em prol da sociedade a qual ele se encontra inserido. Neste sentido, Delmas (2010, p. 19) aponta que:

Conservar seus arquivos é um ato indispensável. Eles são o produto necessário do funcionamento de toda a sociedade organizada. Quanto mais uma sociedade se desenvolve, mais as atividades humanas são numerosas, diversificadas e interdependentes. Quanto mais documentos são usados para que os homens registrem seus atos e assegurem a sua continuidade e

estabeleçam relacionamentos duráveis entre si, mais eles produzem e conservam arquivos.

Posto que nosso lugar de pesquisa é um arquivo, cabe-nos reservar uma parte da nossa escrita para a reflexão sobre a memória. De acordo com Seixas (2001),

Toda memória é fundamentalmente “re(construção) do passado”: uma reconstrução engajada do passado e que desempenha um papel fundamental na maneira como os grupos sociais mais heterogêneos apreendem o mundo presente e reconstroem sua identidade, inserindo-se assim nas estratégias de reivindicação por um complexo direito ao reconhecimento. (2001, p. 42).

A esta altura da nossa escrita, já não enxergamos mais o arquivo como um lugar de simples acúmulo e guarda documental, mas como um espaço que foi se constituindo de forma orgânica e ao mesmo tempo fragmentária. Orgânica no sentido expresso pelos vínculos que os documentos apresentam entre si, e fragmentária ao passo de tudo que se perdeu no caminho de evolução institucional. Nesse sentido, Sartori (2018, p. 1) apresenta um paralelo entre história e memória:

A memória presume uma temporalidade que tem como síntese a história vivida. A história vivida para alguns fica no arquivo, no registro oficial e no fato em si, para outros na lembrança, registrada em papel, fotografias, sentimentos, cartas, diários pessoais, registros de viagem, enfim, de muitas formas que as mantêm conservadas aguardando para ser lembradas.

De acordo com Le Goff,

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. (1996, p. 423).

Nesse sentido, podemos compreender a memória como algo constitutivo do ser humano em sociedade e consequentemente como um fator estruturante dos processos históricos, uma vez que as decisões são tomadas via de regra influenciadas em fatos passados, de tal modo que, Prats recorda:

Nas sociedades contemporâneas, a História tem um importante papel. A História é, mais do que a “mestra da vida” como a definiu Heródoto, um conhecimento que se pode utilizar como justificação do presente. Vivemos no seio de sociedades que utilizam a História para legitimar ações políticas, culturais e sociais, o que não é nenhuma novidade. (2005, p. 4).

Nas instituições arquivísticas, a memória está estritamente vinculada à evolução histórica da instituição produtora e/ou acumuladora dos documentos. Um arquivo não existe para a guarda de documentos propriamente seus, mas para a custódia de documentos de uma organização humana.

A documentação empregada na confecção do arquivo simulado refere-se a grupos de pessoas marginalizados. Nos utilizaremos de um conjunto de correspondências da Cadeia Civil, que demonstra, ainda que de modo fragmentário, o cotidiano da instituição. Os registros sobre presos, pessoas escravizadas e deficientes intelectuais introduzem nosso instrumento de pesquisa, o arquivo simulado, na perspectiva do que Jim Sharpe denominou como história vista de baixo.

Nesse sentido, o autor recorda o esforço dos intelectuais em escrever sobre realidades de minoria e exclusão, “vários estudiosos reconheceram a necessidade de dar um salto conceitual para aumentar sua compreensão das pessoas de classes inferiores nas sociedades passadas” (1992, p. 59), consideremos que, durante um significativo espaço de tempo, os historiadores se ocuparam da narrativa de fatos vitoriosos e da vida de heróis nacionais, negligenciando os grupos minoritários. Os trabalhos oriundos e inseridos nessa perspectiva buscam apresentar a história sob uma ótica inversa, partindo das bases e dos fatos ordinários de grupos que por muito tempo não chamaram a atenção dos historiadores e não puderam ser vistos como agentes dos processos históricos.

No entanto, a principal ocupação da história vista de baixo não é oferecer aos historiadores a oportunidade de inovação e a abertura de um novo campo para escritas, Sharpe (1992) nos aponta o cerne da história vista de baixo, a sua real finalidade:

Mas a importância da história vista de baixo é mais profunda do que apenas propiciar aos historiadores uma oportunidade para mostrar que eles podem ser imaginativos e inovadores. Ela proporciona também um meio para reintegrar sua história aos grupos sociais que podem tê-la pensado perdido, ou que nem tinham conhecimento da existência da sua história. (1992, p. 59).

Trata-se de um primeiro trabalho a abordar a temática da exclusão social, a ser desenvolvido com base nos documentos do APHMRG. Os trabalhos anteriores se ocuparam de questões arquivísticas propriamente ditas, como avaliação, classificação e descrição. Iniciamos, com este trabalho, um itinerário de aproximação entre a comunidade escolar e a instituição de custódia arquivística, buscando com base nos documentos e, nas suas relações orgânicas, conhecer a história de grupos e pessoas que, tanto no passado como na atualidade, não gozaram da devida importância que possuem como agentes construtores da sociedade na qual estamos inseridos. Tratamos de modo específico quando falamos em excluídos e excluídas da história, dos presos, pessoas escravizadas e deficientes intelectuais, que por falta de instituições psiquiátricas acabavam por ser presos. Ao voltarmos nossa atenção para a história dos excluídos e excluídas, queremos colocar os alunos em contato com a mesma, orientando nosso pensamento a intenção de romper, ainda que de uma forma inicial, com o paradigma já consolidado da história dos vencedores.

Tornar o patrimônio documental acessível requer ações estruturadas para este fim, é o que as ações educativas em arquivos buscam fazer. Segundo Freire (2009),

As atividades culturais e educativas desenvolvidas nos arquivos são as que melhor cumprem a função de transformá-lo num bem social, popular e da comunidade. Seus acervos guardam a história das localidades onde estão inseridos, por isso podem ser utilizados efetivamente como fontes de conhecimento, não apenas para os pesquisadores e historiadores, mas de forma mais democrática – para os cidadãos comuns, e em especial para os alunos. (2009 p. 2).

Nesse sentido, as ações elaboradas ao longo deste trabalho buscarão uma maior interação entre a comunidade consultora do Arquivo Público Histórico Municipal e os conjuntos documentais que lá se encontram, despertando, assim,

um sentimento de pertença com relação ao patrimônio documental. Cabral (2012) aponta que:

Percebe-se que uma política institucional que trabalhe com serviço educativo bem estruturado com as escolas e seus currículos, ações culturais voltadas a públicos variados, com base nos fundos documentais das instituições arquivísticas e dos que podem ser criados pelas atividades desenvolvidas proporcionariam uma guinada na visibilidade dos arquivos e arquivistas junto ao público em geral, aumentando sua visitação. (2012, p. 42).

Atualmente, o Arquivo Público Histórico Municipal possui planilhas nas quais estão elencados os documentos que passaram pelo processo de classificação e instrumentos de pesquisa confeccionados nas disciplinas de Estágio Supervisionado do curso de Arquivologia da Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Esses instrumentos facilitam a localização dos documentos por parte da equipe do arquivo, porém eles não são acessíveis aos pesquisadores, ficando restritos ao uso interno. O arquivo possui, disponibilizado em seu site, trabalhos acadêmicos produzidos sobre a instituição. Neste sentido Bellotto (2006), aponta que:

Quando um arquivo público instala, alimenta, desenvolve e expande seus serviços editoriais, culturais e educativos, alinhando-se   sua função informacional administrativa e científica, ele preenche seu lugar por direito e por conquista na comunidade (2006, p. 247).

Ainda que atividades de difusão já tenham sido realizadas na instituição, as ações educacionais restringiram-se, até o presente momento, a visitas guiadas por parte de turmas escolares de educação infantil e de turmas do curso de arquivologia, bem como aulas de disciplinas do curso de arquivologia foram ministradas nas dependências do arquivo e exposições de documentos em eventos do mesmo.

Ao longo deste trabalho, buscamos contextualizar o APHMRG como um lugar de ensino de história e pudemos percebê-lo como um lugar informal para o ensino de história, com potencialidades para atividades de ensino. No entanto, o caminho para que ele venha a ser considerado um lugar de ensino de história está

em seu início e levará um significativo espaço de tempo para que o ensino de história passe a compor o quadro das funções que já se encontram em execução na instituição, atividades de difusão do acervo já fazem parte do ordinário institucional. Será a relação dialógica entre arquivistas e professores, entre sala de aula e arquivo que irá tornar o arquivo um lugar cujo ensino de história ocupe um espaço de relevância.

Atividades que buscam integrar a comunidade escolar ao APHMRG, têm-se restringido até o presente momento às visitas guiadas durante eventos promovidos pela instituição, não havendo de fato uma interação efetiva da comunidade escolar e acadêmica com o espaço. Bellotto (2007) menciona as atividades educativas em arquivos como algo que ocorre eventualmente, mas que é de suma importância no sentido de integrar a comunidade escolar com os serviços de pesquisa documental disponibilizados pelos arquivos, de modo particular os públicos.

A atividade educativa é inerente aos arquivos públicos, mas aflora circunstancialmente. Qual de nossos arquivos nunca recebeu ruidosas visitas coletivas de escolares, nem foi por eles procurado em busca de documentação do tipo “efemérides”? Ou ainda quais deixaram de fornecer cópias de peças de grande significação histórica a professores que as usariam com função didática? O que falta é uma sistemática que promova a integração da função didática com a função arquivística. É preciso que a atividade arquivística passe a constituir um elemento costumeiro, constante da programação escolar nas áreas de história e estudos sociais. (2007, p. 232).

É nessa perspectiva de aproximação e integração que se desenvolveu a confecção do nosso produto, cuja finalidade não será outra que proporcionar aprendizagens significativas, levando em conta o nível de desenvolvimento cognitivo de cada aluno. A esse respeito, Bittencourt (2011) salienta que:

Recorrer ao uso de documentos nas aulas de História pode ser importante, segundo alguns educadores por favorecer a introdução do aluno no pensamento histórico, a iniciação aos próprios métodos do trabalho do historiador. (2011, p. 327).

Na busca por documentos para a confecção do arquivo simulado percorremos os três grandes espaços temporais denominados fundos, a saber: Câmara, Intendência e Prefeitura Municipal.

Os fundos no APHMRG se organizam por espaços temporais da seguinte forma: No período imperial até o ano de 1889, a administração pública se dava por meio da Câmara Municipal; no ano de 1889 passa a se denominar como Intendência Municipal até o ano de 1930, quando passa a assumir a estrutura que conhecemos como Prefeitura Municipal. Nós utilizamos para a elaboração do arquivo, simulado dos documentos da Cadeia Civil, que tratam ocorrências com pessoas escravizadas, deficientes intelectuais, que eram transportados para hospitais psiquiátricos no Estado do Rio Grande do Sul, bem como narram alguns delitos e fatos do cotidiano da Cadeia Civil. Serão, ainda, incluídos livros de registros de profissões e ocupações que retratam a dimensão trabalhadora da população de Rio Grande, outros documentos poderão ser acrescentados pela equipe do APHMRG conforme forem sendo identificados.

Cabe destacar a necessidade em organizar, classificar e descrever cada vez mais conjuntos documentais que compõem esses fundos, esse processo foi iniciado pela equipe do APHMRG, mas levará um significativo espaço de tempo para ser concluído, com o intuito de disponibilizar tais informações, auxiliando e transmitindo a usuários o seu valor de testemunho e histórico. Nesse sentido, é interessante lançar um olhar sobre o conceito de fundo argumentado por Bellotto (2007):

Admite-se como fundo o conjunto de documentos produzidos e/ou acumulados por determinada entidade pública ou privada, pessoa ou família, no exercício de suas funções e atividades, guardando entre si relações orgânicas, e que são preservados como prova ou testemunho legal e/ou cultural, não devendo ser mesclados a documentos de outro conjunto, gerado por outra instituição, mesmo que este, por quaisquer razões, lhe seja afim. (2007, p. 128).

Com relação ao assunto, é importante observar a abordagem de Paes (2004) sobre o conceito de fundo:

1.A principal unidade de arranjo estrutural nos arquivos permanentes, constituída dos documentos provenientes de uma mesma fonte geradora de arquivos; 2. A principal unidade de arranjo funcional nos arquivos permanentes, constituída dos documentos provenientes de mais de uma fonte geradora de arquivo reunida pela semelhança de suas atividades, mantida o princípio da proveniência (2004, p. 26).

Quanto maior for o volume de documentos que passaram pelo tratamento proposto em um programa de gestão documental (avaliação, classificação, descrição e ações de conservação), maiores serão as possibilidades de ações educativas que poderão ser elaboradas. Os fundos documentais apresentam, em seu conteúdo, relações orgânicas que permitem, ainda que não totalmente, o conhecimento da estrutura organizacional que os produziu.

O arquivo simulado que se originou deste trabalho apresentou uma relação dos conjuntos e dos itens documentais, identificados nos três grandes fundos sob custódia do APHMRG, com potencial valor de ensino histórico, bem como propostas de ações que tornem a instituição visível para o Ensino Fundamental, em seus anos finais, e para o Ensino Médio. Matozzi ao refletir sobre os arquivos simulados nos aponta que:

As experiências didáticas que se baseiam na relação entre professores e fontes de arquivologia podem distinguir-se esquematicamente em: experiência de utilização de fontes não estruturadas; pesquisa histórico- didática com materiais estruturados e pesquisas de arquivos organizadas por professores. (2009, p. 1)

Neste sentido, o autor delimita, partindo da realidade do arquivo de Mogliano Veneto, as atividades com a finalidade do ensino-aprendizagem de história em espaços arquivísticos. Ainda que seja um produto único, com recorte temático específico, ele deverá apresentar a possibilidade de desenvolvimento de atividade que permitam ao educador mobilizar no aluno aquelas habilidades que são próprias do historiador. Consideremos aqui que não se trata de ensinar o ofício de historiador aos alunos, mas de instigar o gosto pela pesquisa histórica e o apreço pelas fontes documentais. Com relação ao uso dos documentos com finalidade didática, Bittencourt (2011) nos recorda que:

Os documentos tornam-se importantes como um investimento ao mesmo tempo afetivo e intelectual no processo de aprendizagem, mas seu uso será equivocado caso se pretenda que o aluno se torne um “pequeno historiador”, uma vez que, para os historiadores os documentos têm outra finalidade que não pode ser confundida com a situação do ensino de história. Para eles, os documentos são a fonte principal de seu ofício, a matéria prima por intermédio da qual escrevem a história. (2011, p. 328).

Vale aqui ressaltar que os arquivos simulados não se encontram entre os instrumentos de pesquisa dos quais a literatura arquivística tem se ocupado na atualidade, como os guias, catálogos e inventários, eles se apresentam como uma alternativa voltada estritamente aos usuários que realizam suas pesquisas nos arquivos, e não tanto aos servidores nas suas demandas administrativas, No nosso caso, ele não pretende apresentar a totalidade complexa e imbricada das relações orgânicas que os documentos estabelecem na estrutura do arquivo, mas busca apresentar um recorte temático sobre o qual diferentes possibilidades de trabalho educativo possam ser trabalhadas.

Tal instrumento tem uma particular afinidade ao que Belloto (2007) irá apresentar como “*valises pédagogiques*, que reúnem material didático organizado no arquivo” (2007, p. 236), que consiste basicamente na divulgação de reproduções e publicações dos e sobre os documentos, o diferencial reside na organização do material que refletirá uma estrutura assemelhada a de um arquivo convencional.

A presença de um instrumento de pesquisa voltado para o ensino de história irá proporcionar aos pesquisadores uma maior clareza quanto ao potencial do patrimônio documental e da sua localização no acervo do Arquivo Público e Histórico Municipal. Para Bellotto (2006), “Os instrumentos de pesquisa são, em essência, obras de referência que identificam, resumem e localizam, em diferentes graus e amplitudes, os fundos, as séries documentais e/ou as unidades documentais existentes em um arquivo permanente”. (2006, p. 180).

O arquivo simulado, produto da pesquisa, se apresentou de dois modos com mesmo conteúdo e estrutura: o primeiro em suporte convencional, ou seja, impresso, e o segundo em ambiente digital para acesso da comunidade em geral, com áreas restritas que serão de acesso único da equipe do Arquivo Público

Histórico Municipal, que posteriormente poderá acrescentar outros conjuntos documentais identificados no acervo do mesmo. As ações de aplicação do arquivo simulado serão uma tentativa de despertar nos alunos o gosto pela pesquisa histórica, pelo uso das fontes documentais como instrumento singular de entendimento ainda que parcial e fragmentário sobre o passado.

Sabemos que a relação entre professores e arquivos é algo que necessita ser intensificado, incentivado de modo particular nos cursos de licenciatura. Para tanto, se faz necessário que os arquivos disponibilizem alguns meios que permitam ao profissional o exercício de sua função, atribuindo assim ao arquivo uma nova função que não somente aquela de servir a administração local, mas a de ser agente construtor/possibilitador de aprendizagens significativas.

Durante um considerável espaço de tempo, o ensino e as aprendizagens em história se restringiram ao espaço formal das salas de aula, com seu aparato material e humano. O caminho para experiências fora do espaço escolar e acadêmico foi aberto, inicialmente, com as visitas guiadas aos arquivos, bem como bibliotecas e museus e outros órgãos de custódia. Chegamos, no entanto, ao momento em que se faz necessária uma interação mais assertiva que culmine em aprendizagens significativas, que não partam dos conteúdos elencados nos planos de aula, mas das realidades locais, das quais os documentos são vestígios.

A valorização da história local não é um elemento que recebeu a devida atenção na elaboração dos materiais, tanto de formação para os professores de história, quanto para os próprios alunos. As intenções por trás da confecção dos manuais nunca foram a de introduzir os alunos ao conhecimento da sua realidade local, para que, partindo dela, pudessem entender a gênese e o desenvolvimento dos processos que os impactam na atualidade. Se, como mencionado nas linhas acima, a história local não disponibilizou de um olhar específico sobre ela como fonte de conhecimento, quando falamos de uma história dos excluídos essa ausência de atenção é acentuada.

A produção de materiais didáticos para ambientes de custódia é uma realidade a ser explorada com mais afinco, visto que os instrumentos de busca e pesquisa desenvolvidos por arquivistas e demais profissionais que se encontram

inseridos nas realidades de gestão documental, tem por finalidade a localização e acesso dos documentos demandados por integrantes da administração local ou de pesquisadores externos. De modo particular, acadêmicos e pessoas que buscam por documentos para a resolução de questões de naturalização e/ou aquisição de dupla cidadania, ficando as realidades escolares e dinâmicas de ensino sem receber a devida atenção.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Vivian Fernandes Carvalho de; FRIEDRICH, Veroni; PAIXÃO, Priscilla Campiolo Manesco; ZULATO, Murilo Sanchez. **Usos didáticos de documentos no ensino de história**. Disponível em: <http://www.cih.uem.br/anais/2015/trabalhos/1491> Acesso em: 15 Ago. 2022.

ARQUIVO NACIONAL (BRASIL). **Dicionário Brasileiro de Terminologia Arquivística**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2006.

BELLOTTO, Heloisa Liberalli. **Arquivos Permanentes: Tratamento documental**. 4 ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

BELLOTTO, Heloísa Liberalli. **Arquivos permanentes: tratamento documental**. – reimpressão. – Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

BERNARDES, Ieda Pimenta; DELATORRE, Hilda. **Gestão Documental Aplicada**, São Paulo: Arquivo Público do Estado de São Paulo, 2008.

CABRAL, Rosimere Mendes. Arquivo como fonte de difusão cultural e educativa. **Acervo, Rio de Janeiro**, v. 25, n. 1, p. 35-44, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://brapci.inf.br/index.php/res/v/43954>. Acesso em 15 fev. 2021.

CERRI, Luis Fernando. Os Conceitos de Consciência Histórica e os Desafios da Didática da História. **Revista de História Regional**, [S.l.], v. 6, n. 2, p. 93-112, 2007. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/rhr/article/view/2133>. Acesso em: 15 Ago. 2022.

DELMAS, Bruno. **Arquivos para quê? : textos escolhidos**. Tradução: Danielle Ardaillon. São Paulo: Instituto Fernando Henrique Cardoso, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Luiz Gustavo Lima. Difusão educativa em arquivo. Histórica. **Revista Eletrônica do Arquivo Público do Estado de São Paulo**, n. 34, p. 1-9, 2009. Disponível em: <http://www.historica.arquivoestado.sp.gov.br/materias/anteriores/edicao34/materia06/exto06.pdf> Acesso em: 30 mar. 2020.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. São Paulo, Editora da Unicamp, 1996.

LOPES, Luis Carlos. **A informação e os arquivos: teorias e práticas**. Niterói: Eduff, 1996.

MATTOZZI, Ivo. Arquivos simulados e didática da pesquisa histórica: Para um sistema educacional integrado entre arquivos e escolas. **História Revista**, Goiânia, v. 14, n. 1, p.

321-336, jan./jun. 2009 Disponível em: <https://revistas.ufg.br/historia/article/view/8201>
Acesso em: 25 mai. 2022.

PAES, Marilena Leite. **Arquivo: teoria e prática**, 3º ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1997.

PAES, Marilena Leite. **Arquivo: teoria e prática**, 3º ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2004.

PEIXOTO, Maria do Rosário Cunha. Ensino como pesquisa: um novo olhar sobre a história no ensino fundamental como e por que aprender/ensinar história. **História e Perspectivas**, [Uberlândia] v.28, n. 53, p. 37-70, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/historiaperspectivas/article/view/32765>. Acesso em: 30 mar. 2020.

PRATS, Joaquín. Ensinar História no contexto das Ciências Sociais: princípios básicos. **IBER Didáctica de las Ciencias Sociales**, Geografía e Historia. n. 8, abr. 1996. Disponível em : <https://www.scielo.br/j/er/a/FKqqys3kMwGfGHFZfznrBxp/abstract/?lang=pt#:~:text=Indica%2Dse%20a%20necessidade%20de,hip%C3%B3teses%3B%20aprender%20a%20classificar%20fontes>. Acesso em 25 mar. 2022.

PRESTES, Gerson. **O processo ensino-aprendizagem de história**: Entendendo os conteúdos curriculares através de Diferentes linguagens históricas. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_pdp_hist_uenp_gersonprestes.pdf. Acesso em:

RÜSEN, Jörn. Narratividade e objetividade da ciência histórica. Estudos Ibero-Americanos. **PUCRS**, v. XXIV, n. 2, p. 311-335, dezembro 1998. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/iberoamericana/article/view/27269>
Acesso em 15 jan. 2021

RÜSEN, Jörn. DIDÁTICA DA HISTÓRIA: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, PR. v. 1, n. 2, p. 07 – 16, jul.-dez. 2006 Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/279>. Acesso em 15 jan. 2021.

RÜSEN, Jörn. Como dar sentido ao passado :questões relevantes de meta-história. **História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography**, Ouro Preto, v.2, n.2, p.163–209, 2009. Disponível em: <https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/12>. Acesso em 05 fev. 2020.

ROUSSEAU, Jean Yves, COUTURE, Carol. **Os Fundamentos da disciplina arquivística**. Lisboa: Dom Quixote, 1998.

SANTOS, Keyla. Difusão cultural e educativa nos arquivos públicos dos estados brasileiros. **ÁGORA: Arquivologia em debate**. Florianópolis, v. 24, n. 49, p. 311-342, 2014. Disponível em: <https://agora.emnuvens.com.br/ra/article/view/504>. Acesso em: 30 mar. 2020.

SEIXAS, Jacy Alves de. Percursos de memória em terras de história: problemáticas atuais. In: BRESCIANI, Stella, NEXARA, Márcia (org.). **Memória e (Res) sentimento**: Indagações sobre uma questão sensível. Campinas: UNICAMPI 2001.

SARTORI, Maria Ester R.S. **Entre tempo, memória e história se constroem as narrativas do passado**, 2018. Disponível em: <https://www.itaucultural.org.br/entre-tempo-memoria-e-historia-se-constroem-as-narrativas-do-passado> Acesso em 15 jul. 2022.

SCHELLENBERG, Theodore Roosevelt **Arquivos Modernos Princípios e Técnicas**. 6.ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

SHARPE, Jim. **A Escrita da história: novas perspectivas** / Peter Burke (org.); tradução de Magda Lopes. - São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992. - (Biblioteca básica).

SILVA, Marcos Antonio da; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 31, n. 60, p. 13-33 dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/BNrRjXq9PSpHSvJYRmf83hS/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 13 fev. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE. Programa de Pós- Graduação em História. **Linhas de pesquisa**. 2023. Disponível em: <https://ppghistoria.furg.br/linhas-de-pesquisa> Acesso em: 13 fev. 2022.

PREPARATÓRIO FÊNIX COMO FORMAÇÃO DE PESSOAS: UMA REFLEXÃO SOBRE CONTEXTOS DE EDUCAÇÃO POPULAR NA ATUALIDADE

Gabriel Brasil Lopes

Palavras iniciais

O tema da Educação, sobretudo com o advento da Idade Moderna e as Revoluções que a sucederam, é um tema amplamente discutido em todos os âmbitos sociais e políticos. A pesquisa acadêmica, por exemplo, sempre foi um campo em constante ebulição sobre o entendimento desta prática, e mesmo em meio a grandes divergências, existe uma concordância que une todas essas interpretações, a ideia de que a Educação é um tema de extrema relevância na influência da formação estrutural de uma sociedade.

Depois que a minha vida se conectou profissionalmente a este tema, a escola que mais me ensinou, e ainda me ensina, a trabalhar em sala de aula, antes de qualquer Licenciatura ou Graduação, foi a Educação Popular, e desde então, não só me apaixonei por este campo educativo, mas o levei para a minha pesquisa de mestrado. Estas escolhas trouxeram maior profundidade e claro, como todo caminho científico, mais questionamentos e inquietações, não só sobre o campo da Educação, mas outras perguntas, como: qual o papel da chamada Educação Popular para a sociedade atualmente? E mais, diante das dificuldades impostas, qual o papel de cursos populares como o Preparatório Fênix, situado na cidade do Rio Grande?

A proposta aqui é justamente fomentar discussões e reflexões acerca do tema, e com isso, incentivar o florescimento não só de pesquisas relacionados à Educação Popular, mas o amadurecimento de novos olhares e valorização do trabalho desenvolvido neste campo importante relacionado à Educação. Para isso, com o presente artigo, proponho um princípio de reflexão sobre o que é Educação Popular e busco no Fênix, questionar qual o seu papel e seu futuro como curso popular.

| Antes de mais nada, o que seria a Educação Popular?

O pouco tempo que tenho na área da docência me ensinou que estou longe de ter a mínima capacidade de responder não só este questionamento, mas diversos outros em que grandes escritores e escritoras passaram a vida procurando e propondo respostas. Portanto, busco a ajuda justamente dos mesmos para a solução deste questionamento e dos demais que virão.

Segundo Carlos Rodrigues Brandão, a Educação Popular é compreendida como uma prática político-pedagógica dirigida a favor das classes populares, com uma tarefa histórica de realizar transformações sociais por meio da educação (1985, p. 22). Porém, como todo processo humano, é resultado de diversos elementos históricos que ajudaram a formar todo o seu arcabouço epistemológico e identitário.

Seu florescimento no Brasil ocorreu nas primeiras décadas do século XX, onde, desde o princípio, foi sendo forjada na prática, por indivíduos e movimentos sociais que viram na classe popular o potencial de mudança e concretização de seus ideais. Tal movimento convergiu com o contexto brasileiro que buscava pensar como sua educação poderia ser desenvolvida.

Isto se dava, principalmente, por conta de um momento de urbanização do país, no qual boa parte da população, que se encontrava no meio rural, migrava para trabalhar no meio urbano, que, por sua vez, passava por um processo de fortalecimento e desenvolvimento de sua indústria:

Caracterizado o contexto, parece claro que foi no clima de ebulição social característico da década de 1920 que, no campo educacional, emergiram, de um lado, as forças do movimento renovador impulsionado pelos ventos modernizantes do processo de industrialização e urbanização; de outro lado, a Igreja católica procurou recuperar terreno organizando suas fileiras para travar a batalha pedagógica. (Saviani, 2007a, p. 193).

Neste contexto, a Educação Popular era vista somente como uma extensão da educação formal, para pessoas que na maioria das vezes não tinham o benefício de ter acesso a mesma e que viviam em áreas periféricas e rurais. No entanto, este processo passa por mudanças, sobretudo com o crescente

desenvolvimento de grupos preocupados não só com a alfabetização das massas, mas justamente com a forma com que isso aconteceria:

É associada aos movimentos civis e lutas pela democratização do ensino brasileiro que a expressão educação popular aparece com aspas em Celso de Rui Beisiegel (1974, p. 34-58) e, sem elas, em Vanilda Pereira Paiva (1987, p. 53-87), quando ambos discutem as relações entre o Estado, a sociedade civil e a educação das classes populares no país. [...] Uma "luta pela educação" é então dirigida ao "combate ao analfabetismo" e à expansão imediata da rede escolar - centralizada agora pelo governo republicano federal - a todas as pessoas, em todos os lugares. É comum educadores e estudiosos do assunto hoje em dia chamarem o que aconteceu entre os anos de 1920 e 40 de "entusiasmos pela educação." (Brandão, 2009, p. 16-17).

Estes movimentos, caracterizados pelo nome de *Movimento de Cultura Popular*, foram dando origem aos primeiros conceitos e paradigmas que irão compor a concepção de Educação Popular. Cujo nascimento já estava fortemente ligado a politização e visão emancipatória da população, se posicionando com críticas diretas ao que iriam chamar de Educação Bancária²⁰:

Educação Popular, originalmente chamada aqui no Brasil e na América Latina de Educação Libertadora, opunha-se ao que Paulo Freire qualificava como Educação Bancária. Desde um primeiro momento, ela surge como uma proposta situada dentro de todo um processo e um movimento bastante mais amplo, que tomou o nome de Cultura Popular. (Brandão, 2013, p. 12).

A oposição se dava justamente contra as percepções que a política educacional do Brasil se direcionava e pensava sua Educação de base, ao observar a necessidade de adaptar o grande contingente de pessoas que se encontravam em processo de urbanização. A Educação de base, nessa perspectiva, era vista como um meio de formação de uma classe trabalhadora preparada para a demanda que a industrialização necessitava, sobretudo com o desenvolvimento

²⁰ "[...] faz do processo educativo um acto permanente de depositar conteúdos. Acto no qual o depositante é o 'educador' e o depositário é o 'educando'. A concepção bancária, ao não superar a contradição educador-educando, mas, pelo contrário, ao enfatizá-la, não pode servir senão à 'domesticação' do homem". (Freire, 1974, p. 14).

de uma mão de obra com acesso ao mínimo de alfabetização, socialização e disciplina.

A Educação Popular, de forma contrária, se concretizou na troca e no aprendizado da prática educativa com as classes populares, sobretudo com a figura de Paulo Freire como uma de suas lideranças: "Paulo Freire e sua equipe, em 1963, ficou reconhecida nacional e internacionalmente pelo fato de que em 40 horas conseguiram alfabetizar 300 trabalhadores(as) rurais" (Feitosa, 2008, p. 35). Freire, desde o início, passou a ter um papel central nesse contexto, não somente como figura que procurou propor concepções que até hoje são pilares firmes da Educação Popular, influenciando diversas outras áreas, principalmente relacionadas ao ensino, mas como uma figura que cristalizou seu arcabouço teórico e metodológico ao lado das classes populares:

1) constitui passo a passo ("aos tropeços", dirão os seus críticos) uma nova teoria, não apenas de educação, mas das relações que, considerando-a a partir da cultura, estabelecem novas articulações entre a sua prática e um trabalho político progressivamente popular das trocas entre o ser humano e a sociedade, e de condições de transformação das estruturas opressoras desta pelo trabalho libertador daquele;

2) fundou não apenas um novo método de trabalho "com o povo" por meio da educação, mas toda uma nova educação libertadora, por meio do trabalho do/com o povo sobre ela (...).

3) definiu a educação como instrumento político de conscientização e politização, por meio da construção de um novo saber, ao invés de ser apenas um meio de transferência seletiva, a sujeitos e grupos populares (...) 4) afastase de ser tão somente uma atividade "de sala de aula", de "escolarização popular", e busca alternativas de realizar-se em todas as situações de práticas críticas e criativas entre agentes educadores "comprometidos" e sujeitos populares "organizados", ou em processo de organização de classe;" (Brandão, 2009, p. 29-30).

O convite e diálogo com o povo fez florescer novas concepções e conceitos importantes para a Educação Popular, surgindo propostas como *educação para a liberdade* (cf. Freire, 1974) e a partir disso, a chamada *conscientização histórica*, propostas que aspiravam ser transformadoras da sociedade e da história, com práticas de cunho participativo e com identidade política: "aspirávamos criar, viver

e difundir uma experiência pedagógica revolucionária a serviço de um processo de revolução social transformadora e libertadora" (Brandão, 2013, p. 16).

Essa experiência de alfabetização, a partir dos princípios da educação para a liberdade, procurava superar a educação domesticadora, ou Educação bancária como assim denominou. Para Freire, a Educação popular seria um espaço em que o homem ultrapassaria sua situação de homem-objeto a homem sujeito-histórico transformador. O que se pretendia era a construção de um projeto político que possibilitasse superar a dominação do capital sobre o trabalho e, assim, reformular a forma de organização da sociedade. (Pereira; Pereira, 2010, p. 77).

O Século XX é, em essência, o desenvolvimento dos principais conceitos que compõem a Educação Popular como um movimento de mudança social. Mesmo durante períodos de repressão, característicos da ditadura militar, em que foi criado, por exemplo, o Mobral²¹ (Movimento Brasileiro de Alfabetização), que fazia restrições diretas às concepções político-filosóficas defendidas por Paulo Freire, sendo para os militares:

[...] as ideias que vinham sendo difundidas nos grupos de cultura e Educação popular poderiam tornar o processo político incontrolável; por isso rotularam de subversivos os que estavam engajados nessas formas de atuação política (Pereira; Pereira, 2010, p. 78),

desarticulando vários movimentos de Educação Popular. Posteriormente, no momento de redemocratização do país, principalmente com a criação da Constituição cidadã²² em 1988, quando ocorreu uma grande retomada e

²¹ Criado sobretudo "(...) com objetivos políticos de silenciamento dos movimentos de Educação popular, em 1967 (...). Esse movimento estimulava o individualismo e a adaptação à vida moderna, enfatizando a responsabilidade pessoal pelo êxito ou fracasso e tentando afastar a possibilidade de resistência ao modelo instalado. (Pereira; Pereira, 2010, p. 78).

²² Estabelecendo uma legislação educacional que determina até os dias atuais a organização didático-pedagógica do país. Dentro deste processo se encontra a LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que, embora tenha sido criada na década de 60 do século XX, foi reativada, tomando como função a organização da Educação Básica e Superior, regulamentando as diretrizes a serem seguidas; a criação do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) onde se encontra os direitos e deveres da criança e do adolescente, preconizando o direito que os mesmos têm a educação em qualquer circunstância; as DCN (Diretrizes Curriculares Nacionais), criada com o foco mais específico

crescimento da organização popular, com a esperança de maiores participações políticas no Brasil.

No campo democrático, o chamado neoliberalismo²³ conquistou forte espaço no país, sobretudo com as conquistas das eleições presidenciais durante as últimas décadas do século XX. Cujo o processo levou à intensificação de uma globalização, principalmente em termos econômicos, e a articulação de propostas que procuravam o caminho da privatização estatal e restrição do

[...] peso de políticas sociais no orçamento do Estado, reduzindo o montante das transferências sociais, eliminando sua universalidade, e transformando-as em meras medidas compensatórias em relação aos estratos sociais equivocadamente vulnerabilizados pela atuação do mercado (Santos, 2001, p. 35).

Este processo gerou consequências não só econômicas, mas sociais, como "noções de justiça, direitos, solidariedade, enfim, cidadania, que são trocadas por noções como poder de compra, competitividade, enfim, noções de consumidores" (Pereira; Pereira, 2010, p. 81). Mesmo com políticas que retomaram e afirmaram conquistas e direitos sociais nos primeiros anos do século XXI, a desarticulação dos movimentos sociais foi novamente vista. Além dos motivos citados, este enfraquecimento da organização da Educação Popular também se deu a partir da ideia de "visão fatalista da história"²⁴, ao ir na direção contrária da percepção de que somos seres históricos e capazes de *esperançar* mudanças, levando justamente a conservação e "repetição do presente" (Santos, 1996, p. 16).

nas questões relacionadas às disciplinas e do currículo; o PNE (Plano Nacional de Educação), que estabelece objetivos claros a serem superados na Educação brasileira (Mocelin, 2019, p. 34).

²³ O neoliberalismo expressa uma saída política, econômica, jurídica e cultural específica para a crise hegemônica que a economia do mundo capitalista começa a atravessar, como produto do esgotamento do regime de acumulação iniciado a partir do fim dos anos 60 e começo dos 70. O(s) neoliberalismo(s) fordista expressa(m) a necessidade de restabelecer a hegemonia burguesa no quadro dessa nova configuração do capitalismo em um sentido global (Gentili, 2000, p. 230).

²⁴ A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal, anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social, que de histórica e cultural, passa a ser ou virar "quase natural". Frases como "a realidade é assim mesmo, o que podemos fazer?" ou "o desemprego no mundo é uma fatalidade do fim do século" expressam bem o fatalismo desta ideologia e sua indiscutível vontade imobilizadora. (Freire, 1996, pp. 21-22).

Porém, não só como movimento político e cultural, a Educação Popular ainda vive em tudo e em todos que entendem a Educação como uma prática pela mudança, que a partir de indivíduos que ao longo do tempo desenvolveram todo um arcabouço teórico-prático, procuram a mudança de suas realidades. Como método, se cristalizou em propostas que influenciaram diversos outros campos do ensino, sobretudo com elementos e conceitos, não só ligados a autonomia e liberdade, mas também de conscientização histórica, criticidade e valorização do educando como seres históricos e detentores de conhecimento. A Educação Popular se propôs a pensar o ensino como algo que se articula e se propõe a reflexão do contexto social, político e cultural do educando, com o intuito de rejeitar discriminações (ou seja, uma educação transformadora, emancipadora e não conservadora: sem contribuir para a manutenção da dinâmica social discriminatória e desigual), tendo por embasamento o diálogo, rigor metodológico, respeito ao saber dos (as) educandos (as) e ética nas ações.

| Educação Popular na atualidade

Em um artigo intitulado *Educação Popular Antes e Agora* (2013), Carlos Rodrigues Brandão traz uma conexão de diversas reflexões acerca dos elementos e concepções que levaram a origem da Educação Popular, com a atualidade desta prática, propondo questionamentos e sugestões de alternativas acerca dos desafios que nos cercam. Brandão discorre sobre as diferenças contextuais que existem entre os momentos históricos da Educação Popular, demonstrando a necessidade de se pensar em quais caminhos tal prática poderia seguir e levando em consideração a amplitude que tomou, abrangendo novas áreas que se conectaram a essa dimensão. Temas como *Educação Ambiental*, *Identidade de Gênero*, *Educação* e *Valores Humanos* são exemplos disso.

Essa discussão é essencial, pois contextualiza a Educação Popular na atualidade, e propõe de forma concreta refletir sobre as dificuldades dessa realidade, como: A Educação Popular deveria, como no seu início, se identificar

ainda com a construção de uma sociedade socialista?²⁵ Ela segue sendo "o que Paulo Freire, seus companheiros e outros educadores populares dos anos sessenta criaram e fizeram expandir e se desdobrar?" Ou as ramificações que surgiram passaram a transformar a Educação Popular em uma prática sem essência única, e sim uma prática com vocações, atores e horizontes diferentes? (Brandão, 2013, p. 22).

As reflexões são necessárias, ao pensar e interpretar como e para onde seguimos, porém distantes em alguns aspectos quando trazidas ao contexto dos cursos populares ao qual faço parte, principalmente diante das dificuldades enfrentadas, que direcionam para a busca de soluções vinculadas a necessidade de mais valorização e fomento.

| Preparatório Fênix: uma escola para Educandos (as) e Educadores (as)

O Preparatório Fênix é um curso de Educação Popular situado na cidade do Rio Grande. O curso é ligado ao Programa de Auxílio ao Ingresso nos Ensinos Técnicos e Superiores (PAIETS), criado pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG), e conta com o apoio da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEXC) e da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) da FURG²⁶. Assim como o Fênix, o programa conta também com outros cursos espalhados pela cidade, desenvolvendo seus trabalhos juntamente com seus respectivos bairros.

O Fênix se originou em 2007, tendo como principal finalidade o ingresso e a permanência de pessoas em vulnerabilidade social e econômica em instituições públicas de ensino técnico e superior. A partir de 2009, suas atividades passaram a ser desenvolvidas dentro da FURG, tendo como princípio a Educação Popular e dando preferência para pessoas que moram próximas à universidade. Ele

²⁵ "Cabe a nós, educadores, definir este horizonte? Ou deve caber a nós o nos inserirmos em movimentos sociais, e deixar que o acontecer progressivo de suas ações defina o perfil e o destino do tipo de sociedade que desejamos transformar e construir?" (Brandão, 2013, p. 18-19).

²⁶ Atualmente os cursos funcionam sem nenhum tipo de financiamento público, utilizando alguns recursos disponibilizados pela Universidade. O PAIETS, programa de extensão da FURG criado para auxiliar na melhor articulação entre os cursos e garantir a utilização de alguns recursos e ambientes da Universidade, conta com um limitado financiamento destinado a bolsistas que trabalham na organização do programa.

desenvolve seu trabalho no período diurno e conta com uma coordenação e equipe de educadores e educadoras voluntárias, se organizando em disciplinas ligadas aos campos das Ciências da Natureza, das Ciências Humanas, das Linguagens, da Matemática, de Atualidades e de Orientação Vocacional, sendo trabalhadas em sala de aula, em oficinas e em eventos organizados dentro do contexto e em conjunto com outros cursos da cidade.

O Fênix vive atualmente alguns dos questionamentos colocados por Brandão, não só relacionados a problemas materiais vinculados a dificuldades econômicas e estruturais tanto dos educandos²⁷, do curso e dos educadores (as), mas também de identidade e propósito. Existem impasses muito grandes em materializar concepções pedagógicas mais unificadas e relacionadas aos métodos propostos pela Educação Popular. Essa questão leva a outra reflexão trazida por Brandão, que discute a ideia da institucionalização pública da Educação Popular²⁸, em busca da melhoria de suas condições estruturais²⁹.

O fato é que, mesmo com tais dificuldades, os cursos populares da cidade do Rio Grande historicamente lutaram para se manter vivos, sobretudo por meio do trabalho totalmente voluntário de educadores e educadoras, formados em sua maioria por universidades públicas, que viam na Educação Popular um meio não só de retribuição à sociedade, mas como luta por mudança social e política.

A relevância desses cursos populares sempre esteve vinculada à formação de educadores, ao proporcionar um espaço aberto para este processo de descoberta e amadurecimento como docentes. O Fênix, para a grande maioria dos educadores e educadoras que passaram por ele, se tornou uma escola, onde o aprendizado, como defendia Freire, é mútuo, entre professor e aluno, lugar

²⁷ Levando a fortes evasões anuais de estudantes.

²⁸ Não só isso, Brandão discute o lugar da Educação Popular, historicamente vinculada a movimentos populares, questiona se deveria "aspirar vir a conquistar lugares de justa presença e influência no interior de nossas universidades e, mais ainda, em nossas faculdades de educação, por exemplo? Ela deveria batalhar por tornar-se uma proposta não apenas tornada pública, mas até mesmo definidora de destinos e sentidos de toda uma educação de vocação libertadora?" (Brandão, 2013, p. 23).

²⁹ O PAIETS vive hoje este questionamento dentro da FURG, onde o consenso tem levado a ideia de que um investimento público seria importante, mas que ajudasse principalmente os estudantes dos cursos.

onde o conhecimento é construído por todos e transformado em emancipação e identidade.

Quando o conhecimento é produzido com base na emancipação humana, ele nos ajuda a romper com a lógica do mercado capitalista que nos apresenta o consumo como a solução para nossos problemas e a satisfação de nossos desejos. Na Educação popular podemos criar outras formas de troca. Enfim, podemos colocar "a vida a serviço da vida" (Thiago de Mello). Colocar "a vida a serviço da vida" não é fazer discursos, mas se lançar no movimento de reinvenção do mundo em busca de uma sociedade mais justa e mais humana. (Pereira; Pereira, 2010, p. 86).

A percepção de que o mundo *não é, ele está sendo*, é central nesta direção elencada pelos autores. Não só isso, os cursos populares criados e mantidos por estudantes de diferentes universidades públicas são também *memória* para todos os indivíduos que fazem parte do processo. Estamos falando de momentos centrais na vida desses agentes, seja na preparação e luta pelo sonho de entrar em uma universidade pública, por parte dos educandos, ou no amadurecimento e formação como docente, por parte dos educadores, e tudo que está em volta desse contexto.

Pois a valorização da memória, sobretudo de nossas memórias, sejam elas individuais ou coletivas, se conecta justamente com a necessidade de reconstituição de nós mesmos, neste caso na formação da identidade como professores e professoras, por exemplo. E estas memórias³⁰, que são história, constituídas dentro da Educação Popular, servem justamente para identificação e significação dos indivíduos presentes no processo:

A memória existente é então história, "tudo o que é chamado de clarão de memória é a finalização de seu desaparecimento no fogo da história. A necessidade de memória é uma necessidade da história". O apelo que nossa sociedade faz de preservação de sua memória é, em última instância, a

³⁰ Entendida por Pierre Nora como "[...] a vida, sempre carregada por grupos vivos... está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações [...] fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente [...] afetiva e mágica [...] se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, cenas, censuras ou projeções." (Nora, 1993, p.9).

necessidade de reconstituição de si mesma, encarada como algo formado do passado para o presente. (Arévalo, 2004, p. 04).

Seriam os cursos de Educação Popular Lugares de Memória?³¹ O que as Memórias de educadores e educandos contam sobre a realidade da Educação Popular na cidade do Rio Grande? Questionamentos e indagações podem nascer desta percepção colocada por Arévalo e serem transformadas em pesquisa, ligadas à Educação Popular da cidade do Rio Grande, com o objetivo de buscar essas memórias e lembranças, em um processo de valorização destes contextos.

| Considerações Finais

Desde que optei por direcionar a minha linha de pesquisa em direção a Educação Popular, identifiquei a necessidade de fomentar a valorização desse campo educativo. O presente artigo é um princípio deste processo, e está vinculado a alguns objetivos futuros em busca não só da ampliação do debate, mas da história e memória da Educação Popular na cidade do Rio Grande, e mais especificamente do curso Fênix.

A convivência com colegas não só do curso, mas de pessoas que já tiveram algum tipo de ligação com ele, seja como aluno ou professor, trouxeram a percepção de que existe um ambiente forte de memórias que estão inclusive conectadas às minhas. Existem diversas e inúmeras possibilidades acerca do tema e debates a serem propostos hoje e no futuro. A Educação Popular pode fazer parte não só da formação e reforço de diferentes identidades individuais e coletivas, mas uma forma de solução para outras dificuldades ligadas a:

- Socialização de conhecimentos desenvolvidos dentro de universidades públicas;

³¹ Pierre Nora, *a partir da ideia de que certas memórias necessitam de preservação, por não ter condições de se enraizar no "concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto"* (Nora, 1993, p. 9), Nora defende a proposta de Lugares de Memória, pois para o mesmo "os lugares de memória nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, organizar celebrações, manter aniversários, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque estas operações não são naturais". (Nora, 1993, p. 13).

- Ingresso de pessoas em vulnerabilidade econômica e social em Instituições Públicas;

- Ambientes para estágios e bolsas para estudantes de graduações ligadas a Licenciatura;

Dentre outras questões sociais relevantes citadas anteriormente e ligadas aos problemas sociais e educacionais que a nossa sociedade enfrenta.

Referências

ARÉVALO, M. C. da M. Lugares de Memória ou a prática de preservar o invisível através do concreto. I Encontro Memorial do Instituto de Ciências Humanas e Sociais - Mariana / MG, 9-12 de novembro de 2004.

BRANDÃO, C. R. **A Educação como cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. Cultura rebelde: escritos sobre a educação popular ontem e agora / Carlos Rodrigues Brandão e Raiane Assumpção. - São Paulo: Ed. e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

_____. Educação popular antes e agora. Centro de Educação e Letras da UNIOESTE, v. 15, Foz do Iguaçu, 1º semestre de 2013.

FREIRE, P. **Uma educação para a liberdade**. Porto/Portugal: Textos Marginais, 1974.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire - 52ed - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015. 1o ed: 1996.

_____. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. São Paulo: Moraes, 1980.

FEITOSA, Sonia C. S. **Método Paulo Freire, a reinvenção de um legado**. Brasília: Liber Livros Editora, 2008.

MOCELIN, Márcia Regina. **Gestão e docência**: perspectivas epistemológicas / Márcia Regina Mocelin, Wilson da Silva. Curitiba: InterSaberes, 2019.

NORA, Pierre. **Entre Memória e História**: a problemática dos lugares. Projeto História. São Paulo, n. 10, p. 07-28, dez. 1993.

PAULO, F. S., & GONÇALVES, P. S. Metodologias da educação popular: Paulo Freire e os desafios da interdisciplinaridade na educação não escolar. **Revista Diálogo**, v. 51, p. 01-10. Canoas: Editora Unilasalle, junho de 2022.

PEREIRA, Dulcinéia de Fátima Ferreira & PEREIRA, Eduardo Tadeu. Revisitando a história da Educação popular do Brasil: Em busca de um outro mundo possível. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.40, p. 72-89, dezembro de 2010.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007a.

SOUZA, Israel Soares de; SILVA, Severino Bezerra. Por um ensino de História referenciado na Educação Popular. Revista História Hoje, v. 5, ed. 9, 2016.

CONECTANDO TEMPOS: TECNOLOGIA E MEMÓRIA NO ENSINO DE HISTÓRIA PARA A GERAÇÃO DE NATIVOS DIGITAIS

Isabel Mendes Faria

Neste capítulo, pretende-se explorar a utilização de recursos tecnológicos nas aulas de História no Ensino Fundamental como uma forma de torná-la mais relevante para a geração nativa digital³² que demonstra um crescente desinteresse por essa disciplina.

Pode-se observar que a geração de alunos nativos digitais demonstra um crescente desinteresse pela disciplina de História por várias razões que podemos verificar, como por exemplo, esses alunos estão acostumados a um fluxo constante de informações e estímulos visuais e auditivos rápidos, proporcionados por redes sociais, jogos e outras tecnologias. A História, muitas vezes, é percebida como uma disciplina que requer um ritmo mais lento e reflexivo, o que pode parecer desinteressante em comparação. Além disso, muitos alunos podem não ver a conexão imediata entre os eventos históricos e suas vidas atuais, questionando a aplicabilidade prática do conhecimento histórico em um mundo onde as habilidades tecnológicas e práticas são altamente valorizadas. Outro fator é, certamente, a metodologia de ensino. As abordagens tradicionais de ensino da História, que frequentemente envolvem palestras expositivas e leitura de textos densos, podem não engajar alunos acostumados a interações mais dinâmicas e visuais. A falta de uso de tecnologias interativas e multimídia na sala de aula pode contribuir para o desinteresse. Adicionalmente, alunos nativos digitais muitas

³² Uma geração considerada nativa digital refere-se aos indivíduos que nasceram e cresceram em um ambiente permeado por tecnologias digitais, como computadores, internet e dispositivos móveis, desde o início da sua infância. Esses indivíduos, geralmente pertencentes às gerações Y (Millennials) e Z, estão habituados a interagir com tecnologias digitais de forma intuitiva e natural, tendo desenvolvido habilidades digitais desde cedo. De acordo com Marc Prensky, que cunhou o termo "nativos digitais" em 2001, essa familiaridade e habilidade inata com as tecnologias digitais diferenciam os nativos digitais das gerações anteriores, que ele chama de "imigrantes digitais", que tiveram que se adaptar às novas tecnologias ao longo da vida¹.

vezes preferem aprender de maneira ativa e prática. Métodos de ensino passivos, onde os alunos são receptores passivos de informações, podem não atender às suas preferências de aprendizado. Provavelmente há vários outros fatores que podem diminuir o interesse por disciplinas de humanidades, incluindo História, mas requeriria um estudo bem mais aprofundado.

Também se discutirá brevemente as diferenças, semelhanças e complementaridades entre memória e História, e como a imersão da atual geração na tecnologia pode contribuir para o processo de ensino-aprendizagem desses conceitos, ressaltando a importância de escolas e professores adotarem cada vez mais recursos digitais para acompanhar as demandas do ensino contemporâneo, o que representa um desafio em constante evolução.

| Memória 2.0: navegando pelos tempos digitais

O desafio de tornar o ensino, especialmente o de História, mais dinâmico, com sentido e cativante para os estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, buscando torná-lo uma experiência de aprendizado significativa e transformadora, é o cerne deste texto. Como podemos engajar as crianças na compreensão do passado de forma a refletir uma investigação histórica autêntica? Como, como docentes, podemos trazer para a sala de aula as memórias individuais, familiares, escolares e comunitárias, e despertar o interesse dos estudantes nativos digitais em explorar e compreender a História, desenvolvendo assim uma consciência histórica? É essencial motivá-los a fazer e aprender História utilizando uma variedade de fontes disponíveis, ampliando, inclusive, a concepção dos professores sobre o ensino e aprendizado da disciplina.

Para enfrentar os desafios da realidade educacional contemporânea, o professor deve não apenas ter domínio do conteúdo, mas também utilizar recursos disponíveis, especialmente aqueles relacionados à vida cotidiana dos estudantes. Nesse sentido, dado os avanços tecnológicos, é crucial que ocorram, também, avanços pedagógicos para desenvolver novas competências na escola. Isso se torna evidente ao considerarmos a importância da memória no ensino de História. A memória, elemento central na disciplina de História, não é apenas o

registro de fatos passados, mas um componente fundamental na formação da identidade e da compreensão crítica do presente. A utilização de tecnologias digitais pode enriquecer o ensino da História ao oferecer ferramentas interativas e multimídia que tornam os eventos históricos mais tangíveis e relevantes para os alunos. Além disso, os recursos tecnológicos permitem o acesso a uma ampla gama de fontes históricas, estimulando a análise crítica e a pesquisa independente. Assim, a integração de avanços tecnológicos no ensino de História não só facilita a memorização de fatos, mas também promove uma compreensão mais profunda e contextualizada dos eventos históricos, conectando-os à vida cotidiana dos estudantes e preparando-os para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. Ao trazer para a sala de aula as memórias individuais, familiares, escolares e comunitárias dos alunos, desperta-se o interesse deles pela disciplina, tornando-a significativa. Isso permite que estabeleçam conexões entre suas memórias, inclusive afetivas, e o conteúdo histórico. Além disso, destaca-se a relevância de utilizar diferentes fontes históricas, incluindo a História oral e a memória coletiva, para enriquecer o aprendizado e fomentar a consciência histórica nos estudantes.

Conforme expresso por Febvre (1953), a História pode ser construída não apenas com documentos escritos, mas também com outros elementos que expressam a presença humana e suas atividades ao longo do tempo. Isso inclui sinais, paisagens, técnicas agrícolas, análises minerais, entre outros, todos os quais estão ligados à memória coletiva e à preservação da História. A abordagem de Febvre destaca a importância de uma visão ampla e inclusiva da História, onde cada vestígio da atividade humana pode oferecer uma janela para o passado. Essa perspectiva é especialmente relevante na era digital, onde a capacidade de integrar diversas fontes de informação é ampliada. Os avanços tecnológicos permitem aos historiadores e educadores acessar, analisar e apresentar uma variedade de dados de maneiras inovadoras. Por exemplo, imagens de satélite podem revelar mudanças na paisagem ao longo do tempo, enquanto a análise de DNA pode fornecer informações sobre migrações humanas e relações genealógicas.

Além disso, a tecnologia facilita a preservação e a disseminação da memória coletiva. Arquivos digitais, museus virtuais e reconstituições tridimensionais permitem que tanto especialistas quanto o público em geral acessem e interajam com o patrimônio histórico de forma mais acessível e envolvente. Dessa forma, os métodos tradicionais de ensino da História podem ser complementados por ferramentas que tornam a aprendizagem mais dinâmica e interativa, conectando os alunos de maneira mais significativa ao passado. A integração desses recursos tecnológicos no ensino da História não apenas enriquece a compreensão dos eventos históricos, mas também valoriza a diversidade de fontes e perspectivas, contribuindo para uma visão mais completa e inclusiva do passado humano. Portanto, o desenvolvimento de novas competências pedagógicas que utilizem esses avanços tecnológicos é essencial para enfrentar os desafios educacionais contemporâneos e preservar a memória coletiva de forma eficaz e significativa.

Portanto, a importância da memória para o ensino de História está na necessidade de incorporar as memórias individuais e coletivas dos estudantes como parte integrante do processo de aprendizado, reconhecendo que essas memórias são essenciais para entender o passado e construir uma compreensão mais completa e autêntica da História.

Luis Fernando Cerri (2020), citando Marx, em *"O 18 de Brumário de Luis Bonaparte"*, destaca a influência da memória na construção histórica. Marx sublinha que, apesar dos indivíduos moldarem sua própria História, são condicionados pelas circunstâncias e tradições passadas. Cerri argumenta que, ao buscar inovação, as pessoas naturalmente se apoiam na memória, incorporando elementos do passado, então, mesmo ao tentar criar algo completamente novo, os indivíduos inevitavelmente recorrem à memória, utilizando as imagens e palavras do passado.

| Memória e História: distinções, semelhanças e complementaridades

Abordo aqui, o conceito de memória dentro do contexto histórico, não considerando perspectivas de disciplinas como Psicologia ou Neurologia. É crucial

distinguir História de memória, embora se influenciem mutuamente, o que torna a diferenciação desafiadora. Este texto busca se concentrar nos aspectos conceituais, evitando a exploração da historiografia ou análises detalhadas da memória.

No estudo da humanidade, memória e História desempenham papéis fundamentais. Enquanto a memória está intrinsecamente ligada às experiências individuais e coletivas, a História busca analisar e compreender essas experiências ao longo do tempo. Embora distintas em suas naturezas, essas duas noções frequentemente se entrelaçam, gerando um campo fértil de estudo e reflexão. Busco ainda que sucintamente, mencionar algumas distinções, semelhanças e complementaridades entre memória e História, objetivando clarificar suas complexidades e importância no entendimento da condição humana.

Distinções entre memória e História: A memória pode ser definida como a capacidade humana de armazenar, recuperar e reconstruir informações do passado. Ela é pessoal, subjetiva e influenciada por emoções, valores e experiências individuais. Por outro lado, a História refere-se ao estudo sistemático e crítico do passado humano, buscando compreender eventos, processos e transformações ao longo do tempo. A História é objetiva em sua abordagem, baseando-se em evidências, análises e interpretações para reconstruir narrativas do passado.

Semelhanças entre memória e História: Apesar das diferenças fundamentais, memória e História compartilham algumas semelhanças importantes. Ambas estão intrinsecamente ligadas à identidade individual e coletiva, fornecendo uma base para compreender quem somos e de onde viemos. Além disso, tanto a memória quanto a História estão sujeitas a interpretações e revisões contínuas, influenciadas pelo contexto cultural, político e social de cada época. Ambas também desempenham um papel vital na construção de narrativas e na transmissão de conhecimento de geração em geração.

Complementaridades entre memória e História: Enquanto a memória fornece uma perspectiva subjetiva e intimista do passado, a História oferece uma visão mais ampla e analítica, contextualizando eventos e processos dentro de um

quadro temporal mais amplo. A memória pode inspirar investigações históricas, fornecendo pistas e *insights* sobre eventos e experiências passadas. Por outro lado, a História pode validar e enriquecer as narrativas individuais e coletivas, oferecendo uma compreensão mais profunda dos contextos e significados subjacentes aos eventos lembrados.

Seguindo nesse entrelaçamento entre memória e História, pode-se argumentar que a História consiste em uma análise crítica do passado, ou um exame do presente a partir de uma perspectiva histórica. O trabalho histórico é uma atividade intelectual que, mais do que simplesmente recordar eventos passados, requer uma avaliação crítica das fontes utilizadas, compreensão de sua origem, aplicação de teorias como instrumentos de análise e interpretação do passado por meio de um método científico rigoroso.

A função da História não é glorificar o passado, mas compreendê-lo e analisá-lo criticamente. Assim, frequentemente, o trabalho científico do historiador pode desafiar narrativas construídas pela memória coletiva. A História faz uma reconstrução do passado que demanda uma abordagem crítica, embasada em teoria e metodologia, sujeita ao escrutínio de outros acadêmicos na área.

Por outro lado, a memória desempenha um papel diferente na compreensão do passado. Ela é um conhecimento pretérito moldado pelo presente, seja pelas lembranças individuais ou pelas memórias coletivas de um grupo. No entanto, a memória muitas vezes é influenciada por jogos de poder e interesses, sem passar pelo rigor da pesquisa ou crítica das fontes. Ela pode exaltar ou distorcer eventos do passado, refletindo julgamentos morais que podem mudar com o tempo e conforme os interesses e disputas contemporâneas.

Como observado por Nora (1993), a memória é dinâmica, sujeita a revisões e manipulações ao longo do tempo. Ela pode ser moldada para atender aos interesses políticos, econômicos ou culturais do presente, ou para preservar a identidade de um grupo contra supostas ameaças externas.

Assim, a memória é carregada de afetos e é expressa de forma narrativa, refletindo a reconstrução subjetiva do passado pelo indivíduo ou pelo grupo. A memória é como uma correnteza que flui através da vida dos grupos humanos, constantemente em transformação. Ela está sujeita à constante interação entre lembranças e esquecimentos, muitas vezes sem que tenhamos consciência das mudanças que ocorrem. Vulnerável a influências externas, a memória pode ser moldada e manipulada, permanecendo latente por longos períodos para então ser revivida de forma repentina e intensa.

Além disso, destaca-se a distinção entre memória e lembrança. Enquanto a lembrança é uma experiência individual, enraizada em vivências pessoais e percepções subjetivas, a memória transcende o âmbito individual ao incluir, por exemplo, eventos que um indivíduo não testemunhou diretamente, mas que são compartilhados por um grupo do qual ele faz parte. Esse fenômeno é particularmente evidente em casos de traumas coletivos, como genocídios ou experiências de grupos afetados por regimes ditatoriais ou, ainda, tradições religiosas, nos quais a memória é transmitida mesmo para gerações posteriores que não vivenciaram os eventos em primeira mão. Nesse sentido, ao mencionar um “grupo”, este texto não se limita a minorias ou grupos étnicos específicos, mas abrangendo uma variedade de conexões sociais.

A memória pode ser nacional, unindo pessoas de diversas origens sociais através de uma experiência comum que cria uma memória compartilhada e, por vezes, um senso de identidade coletiva. Essa dimensão coletiva da memória é essencial para todos, docentes e discentes, compreendermos não apenas o indivíduo, mas também a sociedade como um todo. As memórias compartilhadas moldam a maneira como os grupos se percebem e interagem, influenciando valores, tradições e narrativas culturais. Elas fornecem um substrato para a coesão social, ajudando a solidificar laços comunitários e a construir uma História coletiva.

Um aspecto importante a considerar sobre a memória é a maneira como certos indivíduos personificam memórias específicas. Tome-se como exemplo um nome amplamente reconhecido no Brasil: Lula. Para muitos, esse nome está

intrinsecamente ligado às memórias das lutas dos trabalhadores do ABC paulista contra o regime militar. Mesmo indivíduos mais jovens, que não viveram essa época, podem se engajar nessa memória coletiva por afinidade política.

Por outro lado, há aqueles que associam a figura de Lula à corrupção e à crise econômica, refletindo uma memória construída por diversas dinâmicas sociais na sociedade brasileira recente. Nas redes sociais, é possível observar crianças e adolescentes discutindo sobre eventos passados, não por lembranças individuais, mas por compartilharem dessa memória coletiva com outras pessoas.

Outro elemento relevante para compreender a memória são os chamados “lugares de memória” que são espaços físicos ou simbólicos que evocam lembranças significativas para uma comunidade ou sociedade. Podem ser monumentos, edifícios históricos, locais de tragédias ou eventos marcantes, que funcionam como pontos de ancoragem para a memória coletiva de um grupo. Esses lugares de memória desempenham um papel crucial na preservação e transmissão da História e cultura de uma sociedade, contribuindo para a construção e manutenção de identidades individuais e coletivas.

O historiador francês Pierre Nora (1993) cunhou o termo “lugares de memória”³³. Ele argumenta que, em tempos modernos, houve uma transformação significativa na maneira como países e grupos sociais se relacionam com o passado. Nora enfatiza a importância contemporânea de conciliar o respeito pelo passado, seja ele factual ou idealizado, com um senso de pertencimento a uma comunidade específica. Ele destaca a interseção entre a consciência coletiva e a valorização da individualidade, entre a memória e a identidade, como temas cruciais na cultura contemporânea. Perceba-se que o termo “lugares” não se restringe apenas a espaços físicos, como museus, arquivos e monumentos, mas também engloba cerimônias públicas, datas comemorativas, eventos relacionados à mártires, catástrofes etc. Os professores têm papel crucial em estimular debates, promover pesquisas *on-line* e usar recursos tecnológicos

³³ *Lugar de memória* (do francês *lieu de mémoire*) é um conceito histórico introduzido na série de livros intitulada *Les Lieux de Mémoire*, que foi publicada entre 1984 e 1992 sob a direção de Pierre Nora. Esta obra ainda não possui uma tradução completa para a língua portuguesa.

para reconstruir textos históricos de forma participativa. O passado é imutável, mas seu significado é influenciado pelos agentes sociais. O papel do professor é essencial para explorar memórias individuais e coletivas, Histórias orais e tecnologia, promovendo aprendizado significativo em História.

[...] questões de fundo identitário estão na base do conceito de consciência histórica que, em poucas palavras, podemos definir como uma das estruturas do pensamento humano, o qual coloca em movimento a definição da identidade coletiva e pessoal, a memória e a imperiosidade de agir no mundo em que está inserido (Cerri, 2020, p. 13).

Ao trazer identidade e memória coletiva para a escola, os professores ampliam a compreensão dos alunos sobre o passado e seu reflexo no presente, promovendo uma visão mais crítica da História. A memória, seja individual ou coletiva, é influenciada pelas mudanças culturais e políticas atuais, sendo moldada pelos grupos que a interpretam. Isso gera narrativas diversas, refletindo os interesses do momento. Halbwachs (1940) destaca a influência do contexto social nas memórias individuais, que refletem os valores e marcos sociais da sociedade.

Não basta reconstituir pedaço por pedaço a imagem de um acontecimento passado para obter uma lembrança. É preciso que esta reconstituição funcione a partir de dados ou de noções comuns que estejam em nosso espírito e também no dos outros, porque elas estão sempre passando destes para aqueles e vice-versa, o que será possível se somente tiverem feito e continuarem fazendo parte de uma mesma sociedade, de um mesmo grupo (Halbwachs, 2013, p. 39).

A memória é influenciada pelo contexto social, moldando nossas lembranças individuais. Halbwachs destaca a relação entre memória individual e coletiva. Alguns historiadores preferem "memórias compartilhadas", destacando a sobreposição de experiências sociais. A memória constrói identidades, redefinidas por crises internas ou externas. Um exemplo disso são os refugiados na Europa, que geram debates sobre memória e identidade. Suas jornadas traumáticas influenciam suas identidades e perspectivas, provocando memórias coletivas na Europa. As narrativas históricas europeias moldam percepções e respostas à crise dos refugiados, variando entre países e grupos. Os debates

refletem a dinâmica entre memória individual, coletiva, lembranças e História. O diálogo inclusivo é crucial para soluções eficazes e sustentáveis. A memória não é apenas um registro passivo de dados, mas sim um processo ativo de construção de identidade. Ela sustenta nossa noção de identidade individual e coletiva, sendo influenciada por crises internas ou externas que levam à reinterpretação do passado. Estes momentos de crise são propícios para revisões e redefinições da identidade do grupo, muitas vezes resultando em narrativas mitificadas ou revisionistas.

Ao mesmo tempo, a presença de refugiados imigrantes na Europa desperta memórias coletivas em diferentes países e comunidades. Muitos europeus têm lembranças históricas de migrações passadas, tanto voluntárias quanto forçadas, que moldaram a demografia e a cultura do continente ao longo dos séculos. Essas memórias coletivas podem influenciar atitudes em relação aos refugiados contemporâneos, desencadeando debates sobre identidade nacional, soberania, solidariedade e responsabilidade humanitária.

Além disso, a narrativa histórica da Europa também desempenha um papel significativo na percepção e na resposta aos refugiados imigrantes. As experiências passadas de conflitos, guerras e deslocamentos em toda a região são invocadas para contextualizar e compreender os eventos atuais. No entanto, essa interpretação da História europeia pode variar amplamente entre diferentes países e grupos sociais, levando a narrativas divergentes sobre as origens e as soluções para a crise dos refugiados.

Assim, os debates sobre refugiados na Europa refletem as complexidades entre memória individual, coletiva, lembranças e História. Soluções eficazes exigem reconhecimento e reconciliação de perspectivas diversas, promovendo um diálogo inclusivo que valorize as experiências de todas as partes.

Entre o eco do silêncio e as sombras do esquecimento: Reflexões sobre a formação da Memória Coletiva

A formação da memória coletiva ou compartilhada não se limita apenas às lembranças, mas também inclui os esquecimentos e silêncios. Toda narrativa

do passado é uma seleção, pois a memória é necessariamente seletiva, incapaz de reter todos os acontecimentos. O processo de construção da memória envolve escolhas sobre quais eventos do passado devem ser lembrados e quais devem ser esquecidos.

Eventos traumáticos do passado geram memórias dolorosas ou esquecimentos, especialmente em conflitos entre grupos nativos, moldando a narrativa nacional. Alguns optam por esquecer para evitar interferências no presente e futuro, enquanto outros buscam identidade nacional em épocas antigas.

Questionar os “projetos de esquecimento” é importante, investigando seus beneficiários e razões, mas com responsabilidade para evitar teorias infundadas. O silêncio e o esquecimento também podem ser mecanismos de defesa diante de traumas, como mostram estudos sobre sobreviventes de campos de concentração.

A memória tem o poder de construir identidades grupais, muitas vezes enfatizando elementos que reforçam o pertencimento a um coletivo e excluindo aqueles que não se enquadram nesse grupo. No entanto, essa memória não precisa, necessariamente, ser respaldada por uma pesquisa histórica rigorosa, embora seja desejável. Quando uma pesquisa histórica desafia mitos de memória, é comum que os defensores dessas narrativas reajam, acusando a pesquisa de ser uma mentira conveniente.

A memória tende a idealizar eventos e ideologias, distorcendo o passado, mas ainda é uma fonte histórica valiosa, usada e potencialmente útil no futuro. Coletivamente, é preciso superar repetições, esquecimentos e abusos políticos, promovendo um debate reflexivo sobre o passado.

O uso de tecnologias na educação enriquece a compreensão crítica do passado. Na construção da memória, grupos fazem escolhas sobre eventos a serem lembrados, ocultando outros. Professores devem questionar os “projetos de esquecimento”: quem, por que e quem se beneficia? Isso abre novas perspectivas na pesquisa sobre as disputas pela memória, revelando interesses políticos e econômicos. Entretanto, tudo isso deve ser feito com responsabilidade,

para que não abramos as portas para conspiracionismo e revisionismo infundado, por isso, todo questionamento deve ser feito com método, rigor e responsabilidade próprios da História, já que nem todo esquecimento e nem todo silêncio é uma tentativa deliberada de ocultar verdades com fins políticos, culturais etc.

Estudos, como o de Michael Pollack (1990) sobre sobreviventes de campos de concentração³⁴, mostram que silêncio e esquecimento diante de traumas podem ser mecanismos de defesa. A memória, fonte histórica, reflete seleções influenciadas por lugar, grupo e tempo, exigindo análise do historiador.

A memória constrói identidades de grupos, enfatizando a coesão interna em detrimento de estrangeiros, diferentes religiões, cores, ideologias ou regimes políticos. Essa memória é reforçada e reinventada em resposta a desafios externos, mesmo sem respaldo de pesquisa histórica.

Teia do conhecimento: Memória, História e TDICs na educação em tempos de transformação

Quando ocorrem mudanças importantes na sociedade, é comum que as instituições, como as escolas, levem algum tempo para se adaptar a essas transformações, muitas vezes mantendo métodos de ensino tradicionais por um longo período. No entanto, com a chegada da pandemia de COVID-19³⁵ e a consequente transição para aulas remotas, além do rápido avanço da tecnologia, não podemos mais nos dar ao luxo de procrastinar essa adaptação. É urgente

³⁴ O referido estudo de Michael Pollack intitulado *"L'expérience concentrationnaire: essai sur le maintien de "identité sociale"*, em tradução livre: *A experiência do campo de concentração: um ensaio sobre a manutenção da "identidade social"*, foi publicado em Paris, pela editora Éditions Metailié, no ano de 1990.

³⁵ A pandemia de COVID-19, também conhecida como coronavírus, foi uma crise global de saúde que começou no final de 2019. Causada pelo vírus SARS-CoV-2, a pandemia resultou em milhões de infecções e mortes em todo o mundo. Governos impuseram restrições significativas à mobilidade e ao funcionamento das sociedades, incluindo quarentenas, lockdowns e o fechamento de escolas e locais de trabalho. A educação foi profundamente afetada, com uma transição abrupta para o ensino remoto, desafiando a capacidade das instituições de ensino de adaptar-se rapidamente às novas exigências tecnológicas e pedagógicas.

buscar maneiras de integrar efetivamente as tecnologias como ferramentas educacionais, visando uma aprendizagem significativa, motivadora e impactante.

Essa reflexão deve nos inquietar como educadores, pois o mundo passou por transformações profundas e rápidas, enquanto muitos professores ainda mantêm uma abordagem de ensino de História que remonta ao século passado. Não se trata de culpabilizar os professores, mas sim de reconhecer que essa resistência à mudança pode ser atribuída a uma série de fatores complexos. Isso inclui a falta de tempo para aprimorar suas habilidades devido a múltiplos empregos, os baixos salários que causam desmotivação e até mesmo problemas de saúde na classe docente, além da falta de recursos nas escolas.

No entanto, ao aprofundarmos nossa análise, percebemos que há diversas razões que também contribuem para o fraco desempenho na disciplina de História, assim como para a falta de interesse dos estudantes, dos professores e da direção pela matéria. Esses motivos podem abranger questões estruturais do sistema educacional, lacunas no programa escolar e a falta de conexão entre o conteúdo histórico e a vivência dos estudantes, entre outros desafios. Embora este texto não se proponha a explorar essas questões em detalhes, não poderíamos ignorar essa realidade.

Para respaldar essa questão, mencionamos Pierre Lévy (1999), filósofo francês, que destaca o impacto da tecnologia digital em nosso pensamento e aprendizado, explorando a cibercultura, virtualidade e inteligência coletiva. Sua influência no debate sobre o papel da tecnologia na sociedade é significativa. Além disso, a demanda por educação está mudando, com ênfase na personalização e diversificação dos cursos, em resposta às necessidades individuais e trajetórias de vida.

A demanda de formação não apenas conhece um enorme crescimento quantitativo, ela sofre também uma profunda mutação qualitativa no sentido de uma necessidade crescente de diversificação e de personalização. Os indivíduos toleram cada vez menos seguir cursos uniformes ou rígidos que não correspondem a suas necessidades reais e à especificidade de seu trajeto de vida (Lévy, 1999, p. 169).

Pierre Lévy, conforme mencionado acima, destaca a crescente resistência da geração atual em relação a atividades que não atendam às suas necessidades individuais. Estratégias como História oral, o uso de fotografias de família e diários, quando disponíveis, podem ser eficazes nesse sentido.

Nesse contexto, a tecnologia emerge como um recurso essencial, uma vez que faz parte do cotidiano dos estudantes e não pode ser ignorada pela escola. Em um período em que as fronteiras entre o real e o virtual se confundem, é crucial abandonar o ensino unidirecional e desinteressante, baseado apenas na memorização sem significado.

O ciberespaço, definido por Lévy como um ambiente de troca de conhecimento e potencialização da inteligência coletiva, juntamente com o caráter lúdico das mídias digitais, exemplificado pelos jogos eletrônicos, moldam as narrativas históricas e influenciam a abordagem ao conhecimento histórico. Redes sociais conectam culturas, ultrapassam fronteiras e reduzem distâncias, enquanto a evolução da linguagem é uma das muitas possibilidades oferecidas pelas tecnologias, especialmente a internet e o ciberespaço, para o ensino de História, como argumentado por Souza e Tamanini (2019). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo para as redes de ensino e instituições de ensino públicas e privadas no Brasil, é uma referência obrigatória para a elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas para a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio no país. A BNCC prevê:

Assim, propostas de trabalho que potencializem aos estudantes o acesso a saberes sobre o mundo digital e a práticas da cultura digital devem também ser priorizadas, já que, direta ou indiretamente, impactam seu dia a dia nos vários campos de atuação social e despertam seu interesse e sua identificação com as TDIC. Sua utilização na escola não só possibilita maior apropriação técnica e crítica desses recursos, como também é determinante para uma aprendizagem significativa e autônoma pelos estudantes (Brasil, 2018, p. 489).

“TDIC”, mencionada na BNCC, abrange tecnologias digitais de informação e comunicação, como computadores, tablets, smartphones e softwares. Elas desempenham papel crucial na vida cotidiana, incluindo educação, trabalho e entretenimento. No ensino, são utilizadas para facilitar a aprendizagem.

As TDICs proporcionam acesso a informações instantâneas, interatividade e personalização do aprendizado. Educadores e estudantes podem criar ambientes de aprendizagem dinâmicos e adaptados às necessidades. Estratégias incluem apresentações, vídeos, pesquisas *on-line* e jogos educativos, enriquecendo o ensino de História.

As tecnologias digitais oferecem oportunidades e desafios para o ensino de História. Professores devem adotar uma abordagem reflexiva e crítica, considerando o contexto cultural e histórico dessas ferramentas. Isso promove uma compreensão mais contextualizada do passado e desenvolve uma consciência histórica autônoma, crítica e emancipatória nos estudantes.

Neste sentido, os professores precisam fomentar a capacitação dos estudantes para uma utilização consciente e reflexiva das tecnologias digitais, incentivando-os a explorar as diversas dimensões culturais e históricas presentes nessas ferramentas. Ao fazê-lo, os educadores contribuem para a formação de sujeitos críticos e socialmente engajados, capazes de compreender e situar-se historicamente, politicamente e socialmente na contemporaneidade.

| Considerações Finais

Após essa breve reflexão, podemos dizer que é viável instruir, conduzir, dar subsídios para descobertas para a atual geração sobre eventos passados e presentes ao empregar as tecnologias digitais. No entanto, a mera utilização dessas ferramentas em ambiente educacional não garante uma melhoria substancial na abordagem pedagógica. As práticas de ensino e avaliação podem permanecer inalteradas, com os recursos tecnológicos meramente suplementando a didática tradicional.

Para que as TDICS, aliadas a outros recursos pedagógicos, efetivamente aprimorem o ensino de História, é imperativo que o aluno seja colocado no centro do processo de aprendizagem. Seu contexto cultural e social deve servir como ponto de partida para as discussões em sala de aula. Os educadores precisam adotar estratégias mais inclusivas e participativas, utilizando linguagem e recursos familiares aos estudantes. Isso inclui o emprego da memória individual e coletiva,

a História oral, a História social e o aproveitamento das tecnologias da informação e comunicação, bem como outras fontes históricas disponíveis.

Ensinar História para a geração digital implica integrar os conteúdos históricos, as narrativas orais e as memórias pessoais e comunitárias com o uso da tecnologia, uma vez que ela se tornou uma parte intrínseca da vida contemporânea. Por meio dos recursos tecnológicos disponíveis, é possível explorar, desconstruir e reconstruir o conhecimento histórico em diversos formatos, como *podcasts*, *blogs*, museus virtuais, mapas interativos e vídeos *on-line*.

O papel do professor é motivar e incentivar o interesse dos estudantes, provocando reflexões e questionamentos que facilitem a compreensão e a assimilação dos conhecimentos. O professor não precisa ser um especialista técnico em tecnologia, mas sim um mediador que orienta os estudantes na reflexão sobre os melhores usos das ferramentas digitais disponíveis.

No ensino fundamental, um dos propósitos delineados na BNCC é o desenvolvimento de uma “alfabetização histórica” entre os estudantes, proporcionando-lhes os fundamentos conceituais e categorias essenciais para a compreensão do tempo, dos eventos históricos e dos agentes históricos. Por meio desse processo, os estudantes serão habilitados a interpretar o mundo que os cerca com uma consciência histórica, aplicando os conhecimentos adquiridos de maneira prática e estabelecendo conexões significativas. Assim, promove-se não apenas o seu crescimento intelectual, mas também sua afirmação pessoal e autonomia.

Esse contexto ressalta a importância do entrelaçamento entre História, memória e TDICs no contexto educacional, proporcionando aos estudantes uma compreensão mais abrangente e aprofundada do passado e do presente, além de capacitá-los para uma participação crítica e reflexiva na sociedade contemporânea.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 12 de fevereiro de 2024.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de História e consciência histórica**. 5ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2020.

FEBVRE, Lucien. **Combates pela História**. Lisboa: Ed. Presença, 1989 [original: 1953].

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. Trad. Beatriz Sidou. 2ed. São Paulo: Centauro, 2013.

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

PRENSKI, Marck. (2001). "Digital Natives, Digital Immigrants." On the Horizon, 9(5), 1-6. Disponível em <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>

NORA, Pierre. Entre memória e História: a problemática dos lugares. Trad. Yara Aun Khoury. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, [S. l.], v. 10, dez. 1993. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12101/8763>. Acesso em: 11 de novembro de 2023.

Introdução

O tempo, assim como a mente humana, é plástico, distorcivo e fluído. E ainda que seja uma das grandes forças que regem a nossa compreensão da existência e do entendimento de decorrência, permanência e finitude. Para nós humanos, ao experienciarmos a partir da perspectiva da nossa lógica circadiana, numa faísca de humanidade, convertemos o tempo no seu *ethos*. Transfiguramos a sua natureza inexorável e constância newtoniana em imprecisão, sujeito a conjecturas e a friabilidade. Passado, presente e futuro seriam não mais que potentes abstrações mentais construídas pelo cérebro humano no afã de decompormos a complexidade do meio ambiente em algo minimamente cognoscível (Nicoletis, 2020). E, como tal, passível de relativização, assim como tudo que é humano. Sendo o tempo da memória um tempo mais próximo da concepção einsteiniana ou bergsoniana (Bosi, 1993). Complexificado pela experiência psicológica, subconsciente e onírica, e pelos processos mentais, não necessariamente seria o tempo psicológico o mesmo que o tempo histórico ou o tempo social.

Tempo e memória

A experiência no tempo e a lógica que se extrai dele, tanto como referência quanto sentimento, assim como a perspectiva da qual o sujeito observa o universo é única e inigualável. Porém, isso não significa que não possa ser reproduzida de forma mental, transmitida ou narrada, levando-se sempre em conta, que a cada movimento de expansão e impulsionamento de lembranças, experiências, ideias e conceitos, tanto pela narrativa oral quanto a escrita - mais recentemente através das tecnologias e linguagens digitais. Ainda que sejam fiéis a uma essência nuclear, algo novo surgirá desse processo de transmissão e assim, num

movimento tão errático quanto incessante, à medida que flui, transcende. Absorvendo e mudando de significado sucessivamente ao sabor das paixões humanas. E essa experiência, dependendo da relevância psicológica, se converte em memória. Assim a descreve Ecléa Bosi, no artigo *Pesquisa em Memória Social*.

A Memória, é sim um trabalho sobre o tempo, mas sobre o tempo vivido, conotado pela cultura e pelo indivíduo. O tempo não flui uniformemente, o homem tornou o tempo humano em cada sociedade. Cada classe o vive diferentemente, assim como cada pessoa. Existe a noite serena da criança, a noite profunda e breve do trabalhador, a noite infinita do doente, a noite pontilhada do perseguido. (Bosi, 1993, p. 281).

Certamente, sendo a memória de forma conjunta com a nossa elevada capacidade de raciocínio cortical e lógico-criativa, um dos fatores que alçou o *homo sapiens* ao topo da lista quando se trata de capacidade cognitiva animal. Segundo o antropólogo evolutivo Walter Neves³⁶, numa das suas palestras do ciclo “USP Talks”, isso se deveria, sobretudo, a importância evolutiva da mediação de relações sociais complexas, e a elevada exigência mental para se manter um grande grupo hominínio, sadio, produtivo e combativo (Neves, 2017).

Ao contrário do que se acreditava há um século, nosso processo de encefalização, mais especificamente o desenvolvimento da massa cinzenta, ou seja, do córtex, está relacionado não à criação e manuseio de ferramentas como principal pré-requisito evolutivo. Mas, que a verdadeira pressão evolutiva residiria, não na habilidade de um indivíduo solitário de produzir algo único e significativo, e sim no enorme conjunto de habilidades heterogêneas compartilhadas pelo grupo, e de um mecanismo eficiente de difusão e transmissão intergeracional de conhecimento que, combinadas, faria disso um poderoso ativo evolutivo (Neves, 2017). Foi o cérebro social que nos fez chegar até aqui. Racionalizando e hierarquizando as memórias, obedecendo a uma lógica prática de importância e significado. Num equilíbrio complexo entre manutenção e descarte. Na qual a

³⁶ Palestra apresentada em 2017, pelo professor Walter Neves, titular do Instituto de Biociências da USP, no evento USP Talks “Conectando universidade e sociedade_Evolução humana: A História de nossos ancestrais - edição número 12”.

capacidade de reter memórias, mais do isso, transmiti-las de forma eficiente e inteligível, foi crucial para o nosso florescimento enquanto espécie.

Embora distantes 7 mil anos do *homo sapiens sapiens* comportamentalmente moderno, nossa mente ainda continua obedecendo a essa lógica evolutivamente testada e aprovada do ponto de vista darwiniano (Neves, 2017). Ou seja, da gigantesca massa crítica de memórias geradas incessantemente. Não obstante a nossa enorme capacidade de armazenamento, apenas algumas serão qualificadas e mantidas. Obedecendo a hierarquia biológica de autopreservação, florescimento social e transmissão de carga genética.

Memórias são registros biológicos, capturados por um ser vivo que, usando seus aparelhos sensoriais e seus filtros mentais, as armazenam em um órgão estruturalmente complexo, composto primordialmente por tecidos de células especializadas denominados neurônios e células gliais³⁷. O órgão da existência, consciência e o mais importante do corpo, o qual denominamos de cérebro.

Não podemos cometer o erro de comparar a memória humana com a sua homônima digital, pois, fora o nome, não partilham nada do ponto de vista procedimental, nada existe de similitude para que se faça tal associação. Memórias e lembranças não são fotos ou filmes de acontecimentos passados - embora sob certas circunstâncias possam assim nos parecer. São reminiscências biologicamente aparelhadas, armazenadas e acondicionadas numa caixa óssea, diluídas em uma massa coloidal, composta basicamente de gordura, proteína e água. Sobre a relatividade de memória, Ecléa Bosi nos instrui.

É verdade, porém, que nossos ritmos temporais foram subjugados pela sociedade industrial, que dobrou a tempo a seu ritmo, "racionalizando" as horas de vida. É o tempo da mercadoria na consciência humana, esmagando o

³⁷ São células não neuronais que propiciam suporte e nutrição aos neurônios. As células gliais se comunicam com os neurônios e umas com as outras. São capazes de modificar sinais sinápticos entre os neurônios e podem até mesmo influenciar o local da formação das sinapses. Devido a essa proeza, podem ser essenciais para o aprendizado e para a construção de lembranças. (Malloy-Diniz, et al, 2016)

tempo da amizade, o familiar, o religioso... A memória os reconquista na medida em que é um trabalho sobre o tempo, abarcando também esses tempos marginais e perdidos na vertigem mercantil. (Bosi, 1993, p. 281).

As memórias, juntamente com a linguagem, lógica e raciocínio crítico, estão na base do que nos torna humanos, se servindo desse ferramental evolutivamente esculpido para alçar a sociabilidade como a mais relevante e nossa principal característica enquanto espécie. Na nossa biologia, tudo converge para a magnificência da alteridade.

Contudo, sob perspectiva do homem como ser social e, em decorrência disso, histórico, estas peculiaridades que envolvem a percepção e conceituação do tempo e a complexidade da sua função na produção social da memória, constituem um fato. Com certa estranheza e relutância, tal avaliação acabou por convencer boa parte dos profissionais da História, e, ainda devido, a inconsistência dos registros mnemônicos como dado, referência ou fonte histórica, exigiriam uma abordagem e métodos igualmente complexos, na mesma medida da enorme insondabilidade da mente humana. Constatação que, por vezes, poderia desestimular ou desmerecer a importância das memórias na composição de mosaicos historiográficos e etnográficos mais completos, apenas pela incapacidade profissional, talvez idiossincrática, de lidar com uma fonte que suscitaria aprofundada compreensão filosófica, enorme capacitação técnica e teórica no seu processo de validação, rotulando-a apenas de fonte “não confiável” (Le Goff, 2003). A memória, inclusive a coletiva, se comporta muitas vezes como uma criança brincando numa escada rolante. Que, ignorando as convenções reinantes, insiste em mover-se na direção oposta ao fluxo normal e, trombando com os demais transeuntes, vai criando um ritmo e lógica próprios. Contudo, a despeito do seu comportamento irrefreável e pouco previsível, não deixa de ser “criança” e, como tal, pode ser ouvida, interpelada, significada e, quem sabe, compreendida. Isso desde que se tenha o ferramental para trazê-la para perto de si ou a disposição para ir até onde está, importância reconhecida por Jacques Le Goff (2003), ao tratar da memória coletiva, no capítulo relativo ao “Valor da memória”, do livro *História e memória*.

A evolução das sociedades, na segunda metade do século XX, elucida a importância do papel que a memória coletiva desempenha. Exorbitando a História como ciência e como culto público, ao mesmo tempo a montante, enquanto reservatório (móvel) da História, rico em arquivos e em documentos/monumentos, e aval, eco sonoro (e vivo) do trabalho histórico, a memória coletiva faz parte das grandes questões das sociedades desenvolvidas e das sociedades em vias de desenvolvimento, das classes dominantes e das classes dominadas, lutando, todas, pelo poder ou pela vida, pela sobrevivência e pela promoção. (Le Goff, 2003, p. 469).

Desde as postulações sobre memória de Le Goff (2003), em *História e Memória*, em meados dos anos setenta, em que referencia a partir de quais bases científicas relativas ao cérebro ele tece suas proposições, avançamos muito. Tanto na profundidade dialética, quanto na compreensão prática da atividade do cérebro-mente. Auxiliados, sobre tudo, por modernas técnicas interpretativas e equipamentos de neuroimagem cada vez mais precisos, novas pesquisas têm prospectado ainda mais fundo na percepção do funcionamento do sistema nervoso (Malloy-Diniz *et al*, 2016). Concepções alicerçadas exclusivamente em análises comportamentais e casos clínicos atípicos foram, aos poucos, sendo suplantadas pela neurociência moderna e graças a médicos como Broca (1861), Wernike (1874), Lúria e Vigostki (1968), que ajudaram a compor o quadro científico atual, bem mais detalhado, complexo e dinâmico, ao pesquisarem o funcionamento do sistema nervoso, do cérebro, dos processos cognitivos e, em especial, da memória.

Paulatinamente, concepções relacionadas às atividades de centros cerebrais com funções mentais específicas, no entendimento científico conhecido como “localizacionismo”. A despeito da sua importância transiente, foram gradativamente cedendo lugar ao surgimento da concepção “modular”. Que, por sua vez, considerava uma maior complexificação das atividades cerebrais, devido à comprovação do recrutamento de mais centros cerebrais na realização de determinada tarefa. Ou seja, em uma ação ou processo cognitivo específico, várias dissociações simples poderiam ser requeridas (Malloy-Diniz *et al*, 2016).

Dessa forma, o “localizacionismo” e o “modularismo” restrito já não eram mais as únicas formas de compreender a relação entre a atividade do cérebro e

os processos mentais. Passando-se, então, num segundo momento, a se considerar a possibilidade de uma abordagem holística nos processos mentais. Pensamento partilhado por pesquisadores como Pierre Flourens e Karl Lashley, no qual o cérebro funcionaria verdadeiramente como um sistema integrado (Malloy-Diniz *et al*, 2016).

Embora continuemos avançando significativamente no campo das neurociências, que, na atual fase de pesquisas, dado a enormidade e complexidade da área, poderia ser considerada como, no máximo, promissora. É ponto pacífico que ainda resta muito o que evoluir no tocante ao funcionamento do sistema nervoso, em especial do cérebro. E que processos mentais, como a memória, por exemplo, nas suas várias concepções, é um sistema bem mais intrincado do que se supunha há quarenta anos.

Memórias coletivas através da oralidade

A memória faz parte do processo de florescimento da consciência e da construção psicológica do “si” ou do ego, pela concepção junguiana³⁸. A trajetória do nosso corpo e da nossa mente, através do tecido temporal, dá-nos uma experiência sentimental de existência e uma lógica para a nossa vida biológica, percepções elementares nas diversas abstrações mentais que mediam nossas interações com o meio ambiente e com a sociedade. É o que a neuropsicologia chama de memória autobiográfica³⁹.

Contudo, ainda que nossas próprias memórias sejam de enorme importância, elas só têm significado na presença do outro, ou seja, na alteridade. Sobretudo, pelo processo de autorreferência e significação que isso propicia. É quando nos percebemos partícipes de um contexto maior que atenda os pré-

³⁸ Para Jung, o ego é o centro do consciente humano, um dos principais arquétipos da personalidade e o centro da consciência (Jung, 1960).

³⁹ A memória autobiográfica caracteriza-se por um estado de consciência cujas qualidades estabelecem um senso de re-experiência e de viagem de volta ao tempo do evento original. Dentre os julgamentos que o indivíduo executa sobre o evento e a memória dele, destaca-se a relevância pessoal. (Malloy-Diniz, *et al*, 2016, *ibidem*).

requisitos estabelecidos pelas nossas próprias abstrações mentais, individuais e das coletivas, que comungamos é que nos sentimos únicos. Mas nunca isolados.

Sendo o testemunho dos que partilham o mesmo universo social, um incontestado e sempre bem-vindo reconhecimento da nossa existência. Seria nesse contexto de auto significação e ressignificação social mútuas, que as narrativas e, em função disso, a oralidade, como amálgama interrelacional, exerceria sua maior força.

É apenas pelos olhos do outro, que nos libertamos da prisão da unilateralidade e que alcançamos a autorreferência que nos diferencia identitariamente. Ainda sobre o valor da linguagem e da narrativa, o médico e neurocientista Miguel Nicolelis, ressalta a importância social dessa habilidade humana tão marcante, ao lembrar das pesquisas sobre comunicação e linguagem do antropólogo Robin Dunbar⁴⁰.

Complementada por gestos, grunhidos e assobios, a linguagem oral articulada ofereceu à nossa espécie um meio muito eficiente para manter unido um grande grupo de seres humanos. De fato, Dunbar propôs um exemplo muito interessante do impacto da linguagem oral como forma de amálgama social humana. Ao estudar o conteúdo de conversas dispersas por diferentes grupos sociais na Inglaterra contemporânea, ele descobriu que, não importa quem esteja envolvido na conversa, aproximadamente dois terços destes diálogos revolvem ao redor das nossas vidas sociais (Dunbar, apud, Nicolelis, 2018, p. 31).

“O homem é um animal histórico”, afirmou Catroga, aludindo a Umberto Eco (Catroga, 2009, p. 469). É a nossa História individual que já nasce como um capítulo na História dos nossos pais. Que nos posiciona, social e historicamente, enquanto indivíduos dentro do complexo universo fruto da abstração mental humana, na qual os modelos arquetípicos, historicamente consagrados e imiscuídos em nosso subconsciente coletivo, ajuda-nos com a tarefa de logicizar a realidade, independente de origem ou cultura (Jung, 1960).

⁴⁰ *Grooming, Gossip and the Evolution of Language* é um livro de 1996 do antropólogo Robin Dunbar, no qual argumenta que a linguagem evoluiu da preparação social. (Nicolelis, 2018, op.cit)

Chegamos frágeis e imaturos ao seio do nosso núcleo social. Carentes de atenção e diferentemente da maioria dos mamíferos, mesmo de outros primatas, na grande parte dos aspectos práticos do convívio social, completamente dependentes. A maturidade do *homo sapiens* é muito tardia em comparação a outras espécies. Desde a concepção até o nascimento, a fêmea humana já demanda, *a priori*, de uma estrutura social estabelecida, que forneça as condições mínimas de auxílio e cuidado para que possa dar à luz e cuidar da criança até que esteja pronta para tornar-se aprendiz (Neves, 2017). É uma pressão social enorme, que apenas se converterá em possibilidades vantajosas se for abraçada pelo grupo. Que numa demonstração de compreensão do fluxo temporal, planejamento e concepção de infinitude (do *status quo* social), entende que é mister tal esforço, mesmo que o objetivo imediato não envolva a própria prole.

Comportamentos assim complexificados, possibilitaram que diversos grupos humanos, organizados socialmente, conseguissem prosperar nos mais variados ambientes e contextos históricos, desde as savanas escaldantes, as estepes, florestas equatoriais aos planaltos gelados, em guerras, fomes ou êxodos. E, embora tal conformação social e comportamentos empáticos nos pareçam modernamente lógicos e plausíveis, frente aos desafios dos nossos ancestrais. Evocando uma extrema inclinação a racionalidade inata, na verdade, seria apenas exteriorização comportamental, socialmente complexificada e mediada pelo nosso córtex evoluído, das mesmas pulsões primordiais impostas a outros primatas.

O fato é que na encruzilhada evolutiva, quando deixamos de ser exclusivamente arborícolas, defrontando as vantagens e desvantagens do bipedismo pleno (Neves, 2017), dado a fragilidade física e individual, foi na nossa inclinação gregário-colaborativa, que encontramos as mais diferentes e eficazes estratégias de autopreservação, fortalecimento pessoal e transmissão da carga genética. Contudo, intrinsecamente ligados à sociedade, há novos problemas.

Com o passar do tempo e a complexificação das relações intergrupais dirigidas à manipulação do ambiente e a mediação social, a linguagem, a narrativa e a memória tornaram-se habilidades imprescindíveis ao sujeito e a sua

descendência. Sendo a oralidade a primeira e o principal canal de transferência do saber e das competências necessárias para o sucesso do filho, pupilo ou aprendiz.

Como predito, no caso dos seres humanos, que demandam um tempo relativamente maior que a média dos primatas no processo maturação psicológica, cognitiva e motora, para o sucesso evolutivo na transmissão da carga genética, não bastava procurar pelo ambiente aquedro, a fêmea ou macho mais qualificado, ou escolher a melhor sazonalidade de procriação. Pais ou cuidadores teriam que certificar-se de que aquele jovem humano, o qual investiram tanto tempo e energia, estará devidamente aparelhado para os desafios e vicissitudes, que certamente defrontará naquela Jornada. E este, cedendo as mesmas pulsões que impeliram seus ancestrais, munido daquelas informações vitais, transferirá sua carga genética com sucesso, contribuindo, de certa forma, para infinitude biológica de todos da sua linhagem.

Trata-se de uma lógica inconsciente e aparentemente simplista, mas que orienta e intermedia os mais intrincados comportamentos e abstrações mentais humanas, da educação à cultura, passando pela religião. Das cosmologias mais diversas, aos mais complexos tratados sociais que, espontâneos ou regulatórios, têm nas pulsões biológicas primordiais seu *ethos* principal. Na concepção de Carl Gustav Jung (1960), que ressalta o processo cultural na repressão progressiva do que há de animal no homem. Pois, seguindo no mesmo pensamento do médico austríaco, isso seria impossível sem as decorrentes consequências psíquicas, já que o foco da maioria das neuroses residiria exatamente no embate do id, de energia animal, com o superego, apaziguador e a complexa mediação da realidade abstrata criada pelo próprio ser humano no meio ambiente histórico-social.

Traumas Históricos e oralidade

Não existiria a História dos vencedores, derrotados, dos desimportantes, dos vingados, expropriados, injustiçados e etc., sob a lupa da perspectiva personalista, apenas uma única História se sobressairia e seria digna de notoriedade, a sua própria. Do adágio popular “Viver para contar”, o *ethos* humano

residiria mais sobre “ter” para quem e “por que” contar, do que em “viver”. Já que a História é inerente à vida e a experiência humana no fluxo do tempo seguirá independente de contribuirmos ou não com nosso simplório fio vital⁴¹. No emaranhado da nossa finíssima fibra de individualidade, à trama universal, seríamos quase imperceptíveis no conjunto de cordões do tramado portentoso do fluxo histórico. Mas, inexorável como o tempo, a História seguirá, ainda que incompleta, de nós. Como assinala Rüsen, seria da raiz social da História, de interações básicas das pessoas, que ela se espraia. Sendo o fluxo histórico a soma de todas as narrativas.

Durante o século XIX, quando os historiadores definiram sua disciplina, eles começaram a perder de vista um importante princípio, a saber, que a História é enraizada nas necessidades sociais para orientar a vida dentro da estrutura tempo. O entendimento histórico é guiado fundamentalmente pelos interesses humanos básicos: assim sendo, é direcionado para uma audiência e tem um papel importante na cultura política da sociedade dos historiadores (Rüsen, 2010, p. 25).

Dessas interações, muitas vezes atritantes e conflituosas, tragédia e superação emergem como dois vocábulos intrinsecamente ligados à condição humana. Independentemente da nossa aparente fragilidade física, talvez a tenacidade seja outra das características que, pela proximidade semântica, também nos definiria. Desde a diáspora pan-africana, na epopeia humana da migração transatlântica que insistimos em realizar o improvável. À exceção da Antártica, não há ambiente seco no planeta o qual não possamos chamar de lar. Desertos (de areia, ou gelo), florestas, montanhas, savana ou tundra, todos foram ambientes subjugados pela inventividade e adaptabilidade, mas, também, também pela tenacidade do *homo sapiens*. Entretanto, a despeito da resiliência necessária para superar as agruras relativas aos elementos e as questões naturais, fica tudo mais difícil quando aquelas tragédias se somam às produzidas por mentes e mãos humanas.

⁴¹ Referente ao mito grego das Moiras. Três irmãs responsáveis por fabricar, tecer e cortar aquilo que seria o fio da vida e do destino de todos os indivíduos, tanto dos deuses, quanto dos seres humanos.

No caso do Brasil, temos as nossas próprias tragédias, a maior parte delas, infelizmente, não naturais. São anomalias fruto de abstrações mentais nefandas, no campo econômico, político e social. Numa ilógica hiperracionalização que subverte os valores biológicos mais subjacentes, poluindo, extinguindo, asfixiando, expropriando, empobrecendo, invisibilizando, discriminando, oprimindo e matando. É uma autoimolação de uma sociedade que se comporta como se estivesse em transe.

Somos uma terra prolífica do ponto de vista geológico e climatológico, onde o clima, quase sempre aprazível, e a estabilidade tectônica seriam uma dádiva. Padecemos de outras tragédias. A tragédia social étnico-racial da escravidão talvez seja uma das mais avassaladoras. Mas também temos a antropológica, dos povos originários, a ambiental, com a extinção quase completa de biomas e espécies, e somada a essas e a outras tantas, que a elas se conectam de maneira intrínseca, temos também a tragédia social da educação (Freire, 2016).

Como observado por Le Goff, “Tal é o significado do termo grego, e de sua raiz, indo *wid-*, *weid-*, “ver”. Que a História tem a sua essência no “relato”, na narração. “Eu vi, senti”, esse seria o aspecto da História-relato, da História-testemunho (Le Goff, 2003, p. 421). E talvez não exista ferramental tão importante para transmitirmos à nossa descendência quanto as experiências colhidas e armazenadas no transcurso das “tragédias”. Fazendo a ressalva que “tragédia”, aqui, também tem uma conotação que leva em conta a questão da escala, ou seja, que no nível personalista poderia estar circunscrita a concepções relativas a micro História ou a História individual, por exemplo.

Embora todos os canais de comunicação e linguagens, partilhados por um grupo social, sejam potencialmente competentes para a transmissão de narrativas, os carregados de maior energia emocional seriam, *a priori*, os mais eficazes do ponto de vista da latência, transmissibilidade e reverberação, dessa forma, dignos de incorporação ao produto social. Ao reconhecer a importância da apreensão dos vestígios mnemônicos do comportamento narrativo, principalmente nas sociedades ágrafas, Le Goff, pontua:

Alguns cientistas foram, assim, levados a aproximar a memória de fenômenos diretamente ligados à esfera das ciências humanas e sociais. Assim, Pierre Janet "considera que o ato mnemônico fundamental é o "comportamento narrativo", que se caracteriza antes de mais nada pela sua função social, pois se trata de comunicação a outrem de uma informação, na ausência do acontecimento ou do objeto que constitui o seu motivo". Aqui intervém a "linguagem, ela própria produto da sociedade" (Janet, apud Le Goff, 2003, p. 421).

Assim, a oralidade, manifestação primordial na comunicação social, caracterizada pela importância que adquire quando partilhada nas células sociais mais básicas, à exemplo da família, constitui-se como o principal canal de aparelhamento intergeracional de conhecimento e memórias, que, pela transmissão consciente e inconsciente de informações relevantes, propicia que os jovens componentes daquele grupo social tenham mais chances de prosperar de acordo com visão cosmológica, noção social e histórica do grupo ao qual pertencem.

Como predito, a linguagem, as memórias e a nossa inclinação à sociabilidade estão na base das mais importantes fontes comportamentais e procedurais do ser humano. Obedecendo, ainda que de forma sociologicamente complexa, aos mesmos imperativos biológicos, aos quais as nossas mais profundas pulsões estão estreitamente ligadas. Embutida em nós está toda uma série de mecanismos que foram cuidadosamente arranjados por milhares de anos de evolução para que, em última análise, repassemos com sucesso a nossa carga genética. Numa obediência inconsciente à lei maior da vida, a qual todos os seres vivos estão sujeitos.

Raciocínio defendido, também, por Jean Piaget, que, devido a sua forte formação em ciências naturais, defendia que a ontogenética⁴² do desenvolvimento cognitivo das crianças estava ligada de maneira determinante, além da hereditariedade, também ao meio ambiente (Wadsworth, 1989).

Formava-se, assim, já nos primórdios da psicologia moderna, uma corrente que se distanciava cada vez mais da filosofia kantiana ou cartesiana de

⁴² Ontogenética: refere-se às mudanças do desenvolvimento que ocorrem no indivíduo (Wadsworth, 1989, op.cit).

que corpo e mente habitavam em dimensões separadas, da mesma sorte que os processos mentais decorreriam de fontes espirituais, numa dissociação da influência do ambiente nas alterações ontogenéticas. Graças às contribuições de pesquisadores como Vigotski, Darwin, Durkheim, Luria, Freud, Jung, o próprio Piaget, e tantos outros, hoje sabemos como a hereditariedade, o ambiente, a experientiação e as emoções influenciam na mediação da memória e, por sua vez, no comportamento individual e coletivo.

No caso da memória, especificamente, Vigotski (2009) identificou dois tipos primordiais, uma ligada a estágios mais primitivos do desenvolvimento social, predominante em povos iletrados, ao qual denominou de memória natural. Por sua vez, muito ligada aos estímulos externos. Por outro lado, também existiria a memória estimulada além das dimensões biológicas do sistema nervoso humano, que numa demonstração de evolução cognitiva, incorporaria estímulos artificiais autogerados, ou seja, os signos.

Ainda segundo Vigotski (2009), de acordo com o amadurecimento dos indivíduos, haveria uma mudança tanto de estrutura quanto do caráter funcional do processo de lembrança. Pois, de acordo com a fase etária, essa assumiria diferentes papéis na atividade cognitiva. A memória da criança em fase inicial seria uma das funções psicológicas mais centrais, por exemplo, em torno da qual toda uma série de habilidades sociais seria construída. Dessa forma, o peso psicológico das memórias variaria de acordo com a idade, sendo que a energia psíquica de uma memória transmitida por um ancião seria bem diferente que a captada pelo aprendiz, momento onde ocorreria um rearranjo geracional, um filtro de ressignificação social de reforço ou desvanecimento daquela memória.

Tais mecanismos de modulação da função social da memória, de mediação, difusão e transferência geracional, poderiam converter-se numa ação importantíssima para o sucesso de um grupo social. Desde as sociedades mais primitivas, pelo reforço intencional de estímulos autogerados, de certa forma marcando as memórias socialmente relevantes, com uma forte dose de energia psíquica. Contudo, nem mesmo essas teriam a garantia da transferência intergeracional, já que a cada ciclo seriam retestadas quanto ao valor,

representatividade e pertinência pelos novos membros do grupo, de acordo com o ambiente vigente.

Memórias coletivas que atravessam gerações, indubitavelmente, são memórias potentes. Tanto no campo da significação, representatividade e pertinência, quanto da energia psíquica. Sua presença no ideário grupal é um aviso subliminar da sua relevância social, para que as ações e as respostas a elas associadas devam ser mantidas sob atenção, em alguns casos, alerta.

Mais que a superação das tragédias impostas a cada grupo social, a transmissão das memórias coletivas, seja pela oralidade, ou outros canais que possibilitem tal apreensão, nas palavras de Le Goff (2006, p. 421), dos “vestígios mnemônicos”. De forma consciente ou inconsciente, traduzem-se em um poderoso ferramental de exaptação⁴³ social, ao qual os indivíduos, principalmente os mais invisibilizados, lançam mão, talvez como único e mais valioso legado que possuem, para transmitir à sua descendência.

| Conscientização histórica como fortalecimento psicológico

Pode ser que o indivíduo reconheça, talvez a partir de uma perspectiva de inferioridade ou condição de “conscientização inocente”, nas bases propostas por Paulo Freire (2016), ou de limitada consciência histórica na concepção ruseniana, o fluxo histórico e social com estranhamento, como um processo formal e anacrônico, ou seja, encara-o qual um ente nebuloso e mal sabido que distante operaria de forma velada.

Assim como um rio famoso, porém longínquo, do qual só reconheceria o nome. Contudo, pela sabedoria popular do “ouvir dizer”, enormidade e repercussão de certos fatos, imagina que tal “rio”, quem sabe, alimente o minguido córrego que passa perto da casa onde mora. Nesse caso, o “rio” é a

⁴³ *Da biologia: o termo "exaptação" é atribuído ao paleontólogo Stephen Jay Gould e a paleoantropóloga Elizabeth Vrba, em "Exaptation - a missing term in the science of form," Paleobiology 8 (1982) - uma explicação de como estruturas complexas podem evoluir de estruturas mais simples. Dessa forma, criou-se o termo exaptação para definir as "adaptações" de utilidade atual. Portanto, as características pré-existentes que adquirem novas aptidões sem haver mudança, por seleção natural, no fenótipo são chamadas exaptações. (Neves, 2017, ibidem).*

História. Transfigurada num elemento tão estranho que, ao seu ver, não o abarcaria.

Seria aquela História mais importante que a História que toca a sua pele? Que a anedota que pôs um sorriso nos lábios dos seus filhos, a recordação que vincou o rosto dos avós ou a carestia do pão que pesou nas decisões que tomará para superar as demandas diárias? Se a vida não deixa tempo para deliberações e aprofundamentos filosóficos sobre a História, no fluxo desse “rio”, um palmo de conscientização seria o suficiente. É a História individual que urge, uma que está na fila do supermercado, na novela e no jornal que embrulha o peixe. Esse é o máximo de História a que se teria direito. Uma suficiente para as questões da vida quotidiana, uma que chegaria, no máximo, aos tornozelos.

E essa desidratação histórica, tão perigosamente triste, mais que um lugar ou classe social, poderia transformar todo o país num semiárido, se já não o fez. É essa minguada conscientização histórica, uma que umedece levemente as solas dos pés, que os jovens levariam para a vida, para a escola e para o convívio social. Uma que se evapora sob o sol escaldante no caminho a pé até o grupo escolar, que se derrete quando esperam por uma hora no ponto de ônibus ou é espremida à força na condução lotada. Mas que, sem ela, ressecam, enfraquecem, definham.

Aos jovens na escola, é certo que vão falar que existe um “rio”, vão dar-lhe um nome, contar por onde passa, cobrar que decorem os afluentes, enaltecer a importância na sua vida ou comunidade. Contudo, nada disso os aproximaria do tal “rio”. Também, é bem provável que sequer os educadores o conheçam de perto ou tenham se banhado nele. No máximo, o reconheceriam por uma foto ou lembrariam dele dos livros da época de faculdade. E, talvez, incomodados com a impossibilidade de levá-los até lá ou de trazer um rio inteiro até a sala de aula, irrequietos professores de História, num ato simples e prático, mas cheio de significado, poderiam simplesmente dar-lhes um copo d’água.

A conscientização histórica é uma sede que as pessoas não sabem que têm. Mas, quando bebem dessa “água”, não entendem como viveram sem ela até ali. Uma sede tão grande que deve ser saciada aos poucos. Tomar um gole de cada vez, sem esquecer de dar aos outros, num ato educacional, pedagógico e

empático. Pois, mesmo que com o tempo alguns nunca encontrem o tal “rio” do qual tanto falam os professores, ao menos, saberão onde encontrar sozinhos boas fontes de água.

Sobre essa “conscientização”, Moacir Gadotti, professor da USP e presidente do Instituto Paulo Freire, nos situa sobre o conceito na visão freireana.

[...] “Conscientização”, Paulo Freire deu a essa palavra um conteúdo político-pedagógico tão particular a ponto de nos permitir afirmar que ela “renasceu”, tornando-o “pai” desse novo vocábulo. Para Paulo Freire, conscientização é o desenvolvimento crítico da tomada de consciência, um ir além da fase espontânea da apreensão do real para chegar a uma fase crítica na qual a realidade se torna um objeto cognoscível. Já a tomada de consciência, ou “prise de conscience”, expressão muito utilizada por Jean Piaget, é uma etapa da conscientização, mas não é a conscientização. A conscientização é a tomada de consciência que se aprofunda, é o desenvolvimento crítico da tomada de consciência. A conscientização implica ação e a tomada de consciência, não. (Gadotti, Moacir. “Conscientização”, Freire, 2016, p. 15).

O desenvolvimento crítico o qual se refere Gadotti, que também habita na consciência histórica proposta por Rüsen, como um elemento de auto referenciamento no fluxo histórico. Que, todavia, depende de um amadurecimento neuropsicológico que propicie uma mínima cognição histórica. Isso fica evidente quando Gadotti (2016) alude a Piaget. Assim, na conscientização freireana que aponta na direção da gradativa formação do pensar histórico, por sua vez crítico. É mais do que o saber-se ou identificar-se como um sujeito pensante que coabita esse mesmo fluxo. Porém, uma pessoa madura, social e psicologicamente, que agora pode, com o desanuviamento da visão, buscar intencionalmente seus objetivos, antes impossíveis ou irreconhecíveis, ao mover-se de forma consciente e autodeterminada dentro do fluxo histórico.

Contudo, o processo de individuação junguiano, que abarcaria tanto a “conscientização”, maturação neuropsicológica, quanto um nível genético de consciência histórica ruseniana, pode ser extremamente doloroso do ponto de vista psíquico, especialmente para grupos sociais mais vulneráveis e historicamente discriminados. Exigiria o entendimento de que a mediação das consequências neuropsicopatológicas, decorrentes do processo de

conscientização, são tão importantes quanto a consciência crítica e a orientação histórica.

Abordando os temas psicologicamente sensíveis de maneira proativa, antes que se tornem focos de neuroses, talvez sob uma perspectiva adleriana⁴⁴ contribua inclusive para o fortalecimento da cognição e do pensar histórico. Pois, no processo de autorreferenciamento, ao deparar-se com abstrações que denotem uma pseudo-inferioridade histórica. O indivíduo, na análise de sua própria proto-narrativa, confrontada com as expectativas e pressões sociais estabelecidas, pode provocar sofrimento psicológico caso estas questões não sejam didaticamente equalizadas e contextualizadas. O que, por sua vez, requereria numa intervenção psicopedagógica adequada, na abordagem de temas psicologicamente e historicamente sensíveis (não apenas destes), de forma a construirmos ambientes de aprendizado saudáveis, docentes mentalmente preparados e alunos psicologicamente equilibrados.

| Considerações finais

O momento escolar representa o que há de mais evoluído na conformação social humana. Assim como a medicina e a tecnologia, é uma das nossas credenciais como espécie evoluída. Contudo, no caso da educação, se reveste de ainda mais importância por ser um dos mais importantes baluartes da civilização. Uma relação que se mantém significativa graças a força imagética de arquétipos tão antigos quanto o próprio homo sapiens, como o sábio e o aprendiz.

Sentir, compreender e individualizar. Cada aluno é um mundo próprio dentro do universo escolar, um enorme investimento biológico e social. Um ser pensante culturalmente aparelhado de Histórias, vivências e memórias, com o qual teremos a honra e a oportunidade de interagir.

Por esse motivo, a escola, a sala de aula e a relação do professor com o seu aluno se inunda, não por acaso, de uma poderosa energia psíquica que jamais

⁴⁴ Alfred Adler (1945) médico austríaco, pioneiro da psicologia individual. Considera os aspectos sociais e comunitários de uma pessoa como fundamentais para seu domínio interno como motivação no movimento de inferioridade para superioridade.

deve ser desprezada ou desperdiçada. É um momento luminoso que evoca as pulsões mais antigas do aprendizado e da evolução a que todos os seres humanos estão submetidos e predispostos.

Uma ocasião extraordinária que proporciona pelo alargamento da visão e profundidade dos questionamentos, que as brechas nas crostas socialmente mais endurecidas surjam. Mesmo nas mentes mais áridas e nos indivíduos mais reticentes a cristalização da visão histórica pode ser abrandada. E ao se conectarem com a ciência e a filosofia, num elo mental civilizatório que une professor e alunos, são levados à reflexão, ao questionamento e indubitavelmente à alguma mudança. O caminho é pelo diálogo, e não pelo embate de proto-narrativas anacrônicas com conhecimento e a realidade. É o ensejo a mudança de paradigma, o polimento do prisma pelo qual observam a vida e o mundo. Fato que em muitos casos mexe com valores arraigados, cultivados em ambientes estéreis e desconectados da realidade, firmemente apegados a crenças ou valores morais, mesmo que distorcidos. Um terreno espinhoso que só alguém muito especial tem o direito de transitar.

Nesse contexto, independente da queda do prestígio e da unanimidade, o educador tem que ser esse alguém. Pois, talvez seja um dos poucos atores sociais com a capacidade, mais que isso, com a habilidade e a credibilidade para penetrar a blindagem dos vários grupos sociais sem ferir suscetibilidades. É uma possibilidade maravilhosa de transformação, mas também uma enorme responsabilidade.

Contudo, devido ao meio ambiente social cada vez mais complexo e ácido, com relações humanas cada vez mais irracionais e atritantes, nessa mesma medida deve se preparar o professor. Pois a formação básica e o empirismo que há algum tempo seriam suficientes para conduzir uma turma, já não bastam. A formação continuada é o caminho, e, dentro dela, o aprimoramento de habilidades voltadas ao bem-estar mental e psicológico são cada vez mais importantes. De maneira a contribuir para a conscientização histórica, entendendo ela como um fator determinante para o fortalecimento psicológico e

florescimento psicossocial do jovem, num destrancar de portas às possibilidades e um abrir de janelas para o futuro.

Referências

ADLER, Alfred. **A ciência da natureza humana**. São Paulo: Companhia editora nacional, 1945.

BOSI, Ecléa. Pesquisa em memória social. **Revista de psicologia da USP**. 4(1/2), p 277 a 284. São Paulo: USP, 1993.

CATROGA, Fernando. Entrevista concedida a Marieta de Moraes Ferreira. **Revista Brasileira de História (RBH)**, v. 29, n. 58, p. 469-487, 2009.

DAMÁSIO, António. **A estranha ordem das coisas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Cortez editora, 2016.

JUNG, Carl Gustav, O eu e o inconsciente. *In: Obras Completas de C. G. Jung* vol. VII. São Paulo: Editora vozes, 1960.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. São Paulo: Unicamp, 2003.

MALLOY-DINIZ, Leandro, F. (org). **Neuropsicologia aplicações clínicas**. Porto Alegre: Artmed, 2016.

NEVES, Walter. *Evolução humana: A História de nossos ancestrais*.

Palestra apresentada em 2017, USP_Talks "Conectando universidade e sociedade". Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=5PZFW-SICTA>> acesso em: 15 jun, 2023.

NICOLELIS, Miguel. **O verdadeiro criador de tudo**. Como o cérebro esculpiu o universo como nós o conhecemos. São Paulo: Planeta, 2020.

SCHMIDT, M.A; BARCA, I; MARTINS, E.R. **Jörn Hüsen e o ensino de História**. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. p.59. Universidade Federal do Paraná, 2010.

VIGOTSKI, L. Semenovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins fontes, 2009.

WADSWORTH, Barry, J. **A inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**. São Paulo: Livraria pioneira editora, 2ed, 1993.

NARRATIVAS ORAIS NA LITERATURA INFANTIL AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA, MEMÓRIA E IDENTIDADE CULTURAL

Míriam Couto Ferreira

Introdução

Neste texto será abordada a importância da Literatura Africana e Afro-brasileira utilizada nas escolas, sendo de autores brasileiros ou africanos. Trago considerações sobre a potencialidade de suas narrativas orais, pertencentes a tradição oral, promulgada pelos “contadores de histórias” tão importantes na perpetuação das memórias e história. Estas narrativas, que compõem a memória coletiva de um povo, estão presentes em vários títulos da Literatura Infantil de temática africana, logo serão abordados. Os aspectos teóricos metodológicos que justificam a importância deste material como recurso pedagógico nas escolas para a preservação da memória e conhecimento da ancestralidade africana pelo público infantil.

A Literatura Infantil Africana e afro-Brasileira, na escola, consistem em potentes fontes históricas para que se possa tornar conhecido aos alunos a importância da História da África, e da população afro-brasileira. Essa literatura é considerada como uma ferramenta no ensino e aprendizagem de História do Brasil, para uma melhor compreensão e reflexão de nossa própria história, elucidando as inter-relações entre o continente africano e Sul-americano. Validando a importância que a escola passe a apropriar-se e municiar-se desses conhecimentos, para que não continuem reproduzindo e perpetuando por mais tempo, no cotidiano escolar, práticas centradas na superioridade “branca e europeia”. Sobre o ensino da cultura africana e afro-brasileira, trazemos a legislação existente, a lei 10.639/03, determinante para que se torne possível este reconhecimento.

As Diretrizes Curriculares para a educação das relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana prevê que:

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura afro-brasileira e africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores (2004, p. 76).

Sendo assim, com esse direcionamento previsto pela lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino sistemático da História das culturas africana e afro-brasileira, por conta desta legislação foi acrescentado à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/96, o artigo 26-A, que torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura afro-Brasileira., e Art. 79 –B inclui no calendário escolar o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”. Atualmente, foi determinado pela lei nº 14.759, a partir da data de 21 de dezembro de 2023, que essa data se tornou feriado nacional, dessa forma com a Legislação estabelecida, ficou para os educadores brasileiros, brancos e negros, o pensar pedagógico e o olhar atento, crítico e sensível sobre a sua práxis, tendo em suas mãos tão importante responsabilidade de dar visibilidade ao que estava invisível por tanto tempo

É no cotidiano da escola, e de atitudes práticas de desconstrução de padrões excludentes e da conscientização dos valores culturais das diversas etnias, que a realidade vai se transformando, e se pode chegar ao entendimento de que: “A diversidade não constitui um fator de superioridade ou inferioridade entre grupos humanos e sim de complementariedade e de enriquecimento” (Munanga, 2005, p.15). É colocando as tradições e culturas africana em seu lugar de constituinte deste país, sendo, então, as pessoas que descendem desta cultura, cidadãos de direito a vivenciar sua identidade e se sentir pertencente em todos os espaços.

Porém, trazer para a escola para a sala de aula, fatos históricos passados requer uma compreensão por parte do historiador, que nesta ação estará fazendo conexões importantes no tempo, pois o estudo da História não consiste em considerar os fatos como estanques acabados, mas sim colocá-los em uma perspectiva dinâmica como também constituinte do presente.

Para compreender esse fato, trago Koselleck (2014) em sua obra: *Estratos do tempo*, afirmando que os acontecimentos estão presentes dentro de um determinado tempo cronológico, e obedecem, em grande parte, a uma estrutura

geral dentro de uma estrutura de repetição. Cabe ao pesquisador observar as singularidades dos fatos históricos dentro dessas estruturas de repetição. Isso implica que o estudo e o conhecimento dos fatos históricos não se esgotam em si apenas naquela época histórica em que se sucederam, mas sim a sua importância para a humanidade, e que esses acontecimentos são ressignificados mediante fatos posteriores aos acontecimentos, no tempo presente.

Mas para que a pesquisa tenha um direcionamento organizado e válido cientificamente, é necessário um posicionamento metodológico. Pois, conforme afirma Koselleck (2014, p. 31), “[...] não se pode haver dúvida que uma experiência histórica, quando enquadrada metodologicamente se transforma em um fator autônomo, causando efeitos muito significativos”.

Com essas considerações, estamos cientes que, retornar ao tempo histórico requer cuidados com os efeitos do anacronismo, com a consciência de que o historiador está situado no presente com suas experiências e conhecimentos e que ao revisitar o passado traz essas concepções. Se apropriar dos fatos históricos, com racionalismo, exige do historiador um espírito crítico, sobretudo quanto às suas fontes.

O autor Antoine Prost contribui brilhantemente para a historiografia, quanto retrata a importância das críticas às fontes históricas, e como o pesquisador pode se servir destas fontes para chegar o mais próximo possível da verdade do fato histórico. Considerando a Literatura Infantil como importante fonte histórica, é fundamental analisar a origem das informações encontradas nos relatos orais presentes nas literaturas Africana e Afro-brasileira, para apresentar aos alunos dados fiéis quanto às especificidades culturais. “Tudo que é perceptível para o historiador pode ser utilizado do ponto de vista racional, como prova (*evidence*), seja qual for o assunto, se ele vier a formular a questão adequada em sua mente.” (Prost, 2012, p. 75).

No espaço escolar, lugar de formação e convivências sociais primárias dos sujeitos, onde há o encontro de diversas etnias, é necessário se posicionar contra ideologias preconceituosas, procurando utilizar, em sua prática, materiais que possam contribuir para uma formação crítica de seus alunos.

Isso deve ser feito de maneira que os alunos possam compreender que as denominações e associações negativas em relação a cor preta, ofuscam a beleza da pluralidade cultural. Essas são atitudes do professor crítico e pesquisador, que tem um olhar sensível e aberto para os valores culturais presentes na sociedade.

| Literatura como fonte histórica

Ao historiador, em seu trabalho, cabe analisar suas fontes de uma maneira crítica, para que possa se aproximar dos fatos pesquisados com a maior autenticidade possível. Ao escolher a abordagem dentro da temática da cultura africana e afro-brasileira, é fundamental selecionar que fontes Literárias serão utilizadas. Prost (2012, p. 57) observa que:

É necessário ser já historiador para criticar um documento porque, no essencial, trata-se de confrontá-lo com tudo o que já se sabe a respeito do assunto abordado, do lugar e do momento em questão; em determinado sentido, a crítica é a própria história e ela se afina à medida que a história se aprofunda e se amplia.

O uso da Literatura, neste estudo, compreende a importância de ela ser uma fonte histórica reconhecida pela historiografia atual, que, desde o século XX, passou por renovações, pois de acordo com a evolução da sociedade, os estudos da historiografia também evoluíram. Dessa forma, compreende-se que muitas fontes desconsideradas no século anterior são, na verdade, importantes no processo da compreensão dos tempos históricos.

Anteriormente a Literatura foi deixada de lado como conceito de documento, pois, na perspectiva positivista, eram considerados como fonte histórica somente documentos reconhecidos pelo Estado e outras instituições. Conforme Carmo e Oliveira (2020, p. 158): “Dessa maneira, o conceito de documento histórico foi sendo ressignificado, incorporando outros recursos e materiais como fonte histórica. Com base nisso, a literatura, a fotografia e, até mesmo, a estatística surgem como recurso de investigação histórica”.

A partir da nova história, o conceito de documento é reformulado, assim como a aceitação de fontes históricas variadas, pois revelam sobre o homem e

sua passagem na história. Esse movimento iniciou e ganhou força a partir de “Annales”, que foi uma escola fundamental no repensar da historiografia, pois seus fundadores perceberam que apenas documentos escritos oficiais não estavam abrangendo a totalidade da história, uma vez que não contemplavam o desenvolvimento e significados dos fatos.

Num movimento interdisciplinar, a historiografia passou a considerar as outras ciências como importantes para o estudo da história, caráter este estruturalista, que compreende a realidade do homem a partir de diversos olhares, dentro de uma nova perspectiva do tempo histórico. Não adotando mais o pensamento centrado em narrativas estanques do passado, mas um olhar sobre o passado que volta para o presente que se debruça sobre o futuro.

Com a renovação da historiografia no século XX, viu-se necessário a compreensão da sociedade em seus contextos culturais e em sua diversidade, portanto as vozes de sujeitos que não protagonizavam as narrativas históricas, passaram a ser ouvidas e suas vivências e contribuições na construção da sociedade passaram ser estudadas e ressignificadas. Trata-se dos sujeitos de origem africana, mulheres, crianças, oprimidos, trazendo as suas vivências seus anseios de liberdade.

A historiografia se desenvolve de acordo com a evolução e mudanças sociais no cenário mundial. Consequentemente, o papel do historiador terá, em sua prática, outras possibilidades de análise, pois diversas fontes históricas contribuirão para embasar e fundamentar sua teoria. Sobre essa evolução da historiografia, Carmo e Oliveira colocam

Um movimento de busca por fontes que representassem a “história dos debaixo”, uma história que estivesse desassociada da linha tradicionalista que, com o auxílio da etnologia, possibilitou a ampliação do conceito de fonte histórica. Nesse sentido, trouxe-se como possibilidade a investigação dos fenômenos sociais a partir de documentos que não são, necessariamente, documentos vinculados ao Estado (2020, p. 158).

É nessa perspectiva que analisaremos o uso da Literatura em sala de aula, tendo em vista que será considerada fonte histórica quando, em sua narrativa, se

pode visualizar os sujeitos inseridos e atuando no contexto histórico, e que ao leitor possa se tornar compreensível o desenvolvimento social e cultural, evidenciando pensamentos, ideologias, costumes e, sobretudo, que tragam memórias e histórias orais nestas narrativas. Neste artigo, portanto, será tratado a importância da literatura voltada à temática africana, analisando os elementos históricos e sócio culturais que servirão a pesquisa como potencial fonte histórica, para que, no contexto escolar, possa ser importante recurso para a desconstrução de estereótipos vinculados a posturas racistas, contribuindo para a compreensão da pluralidade cultural em nosso país.

| Narrativas Oraís: rememorando as memórias presentes na Literatura

Contendo narrativas orais, sendo transcritas por seus autores africanos ou não, a Literatura Infantil Africana e afro-brasileira traz, em seu contexto, conhecimentos sobre a história diversificada da África, que, de uma maneira geral, é interpretada com suas especificidades locais. Quanto a importância da história oral como resgate da memória coletiva e como fonte histórica, Pollak coloca que:

Podemos portando dizer que a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si (1992, p. 204).

A literatura está composta de diversos títulos que trazem, em seu texto, narrativas orais resgatadas pelos autores em um processo de pesquisa, que objetivam trazer a história da ancestralidade de vários grupos africanos. Vemos isso na descrição dos personagens, dos lugares de origem dessas narrativas e no conhecimento cultural que objetivam propagar.

Os livros de Literatura Infantil, em grande parte, apresentam histórias orais que são transcritas pelos autores, passando da oralidade para o papel, trazendo a figura do contador de histórias tradicional. Essas narrativas transmitem aos leitores infantis a tradição cultural africana, e se tornam um elo importante entre o Brasil e a África, continente que deu origem às tradições da

cultura negra no Brasil. Portanto, eles cumprem um papel de resgate de memórias que são transmitidas de geração em geração, como uma maneira de não se esquecer da ancestralidade e manter vivas as tradições culturais.

Nesse contexto, tornam-se presentes as fontes históricas orais como um resgate das memórias, sendo elas um importante instrumento de comunicação entre o passado e o presente, tornando possível uma reconstrução de identidades. A literatura africana, destinada ao público infantil, proporciona a afirmação de uma identidade coletiva, pois aqui neste contexto de utilização das histórias, elas possuem elementos da tradição oral africana que pertencem às memórias coletivas e abrangem conceitos comuns à cultura africana.

As memórias têm um caráter reflexivo, espontâneo, têm um movimento dialético, pois ao mesmo tempo que são narrativas pessoais e individuais, também se remetem a um evento coletivo, no qual a sociedade como um todo participou e recebeu as influências deste fato histórico.

| Considerações sobre História Oral: “Do griô ao vovô”

A história oral é uma metodologia de pesquisa que consiste em realizar entrevistas induzidas, estimuladas e gravadas, com pessoas que podem testemunhar sobre acontecimentos, conjunturas, instituições, modo de vida ou outros aspectos da história contemporânea (Santos, 2008, p. 3). Pode ser usada por meio de recursos como documentos escritos, Literatura, músicas, fontes icnográficas, entre outras. Também é uma metodologia utilizada como instrumento e recurso por outras ciências sociais, como a Antropologia, Filosofia e Psicologia.

Ela contém narrativas ligadas às memórias individuais e coletivas, é concebida por meio de narrativas de sujeitos sociais sobre os mais diversos assuntos presenciados, ou que, de uma forma ou de outra, deles tomaram conhecimento. Nos primórdios, a história oral tinha uma relação estreita com a literatura, narrando feitos heroicos, antes por heróis mitológicos e imaginários. Com o decorrer do tempo, narrar os acontecimentos passou a ser função

específica de um contador de histórias, que contava os feitos humanos no tempo e no espaço.

O uso da História oral e seu reconhecimento como fonte histórica surgiu na historiografia contemporânea. Tornou-se um assunto debatido entre os historiadores de todo o mundo, suscitando divergências quanto seu valor e seu uso. Mesmo após o evento dos “Annales”, a história oral não se constituiu, de imediato, como uma fonte histórica a ser utilizada pelos historiadores eruditos e nem pela academia. As narrativas orais não recebiam a credibilidade para tal, portanto, os documentos ainda prevaleciam sobre as demais fontes históricas.

A linguagem e a oralidade, sempre foram uma via de comunicação para transmissão de conhecimento e saberes entre as gerações, assim que a humanidade iniciou a comunicação pela fala. Seus aspectos teóricos e metodológicos, como importante fonte histórica, se dão no seu valor por retratar as identidades, realidades, experiências, modos de vida de uma comunidade, em cada contexto e nas mais variadas relações sociais. As narrativas são elementos fundantes da história oral que compõem os fundamentos das memórias.

Pollack aponta que:

Se a memória é socialmente construída, é óbvio que toda documentação também o é. Para mim não há diferença fundamental entre fonte escrita e fonte oral. A crítica da fonte, tal como todo historiador aprende a fazer, deve, a meu ver, ser aplicada a fontes de tudo quanto é tipo. Desse ponto de vista, a fonte oral é exatamente comparável à fonte escrita. Nem a fonte escrita pode ser tomada tal e qual ela se apresenta (1992, p. 207).

Portanto, como cita com propriedade o autor, a história oral compõe um conjunto das diversas fontes históricas, utilizadas pela historiografia e reconhecida em sua importância na pesquisa histórica.

| Perceber o valor das memórias, através da Tradição Oral Africana: “Os Griôs”

“Contar é ritualizar. É dar voz ao ancestral. É abrir o corpo para o sagrado. É compactuar com a visão mágica. Palavra lapidada na boca do velho griô é palavra fulgurante. Joia de mil brilhos. Pedra multifacetada. Ele tem muitos corpos: feiticeiro, bicho, caçador, sacerdote, rei, bruxo, chefe, guerreiro. O

mundo começa na sua palavra. Dançar o céu, o mar, o rio, a nuvem, a sombra. Cantar os velhos ensinamentos. Narrar a natureza, o clã, a aldeia, os símbolos, a floresta, a savana, o deserto. Seu itinerário é reforçar laços. Ordenar o mundo. Perfumar a memória. Virar história” (Silva, 2013, p.3).

Trago para este tópico, elucidando o valor da história oral como fonte histórica, outro aspecto a ser estudado neste trabalho: a tradição oral, destacando a tradição oral africana, com o objetivo de tornar compreensível a sua presença nos livros de Literatura infantil, questão deste estudo.

A respeito da tradição oral, o autor Amadou Hampaté Bâ, explica:

E, pois, nas sociedades orais que não apenas a função da memória é mais desenvolvida, mas também a ligação entre o homem e a palavra é mais forte. Lá onde não existe a escrita, o homem está ligado a palavra que profere (2010, p.168).

O conhecimento, a cultura, a espiritualidade, os rituais e as explicações de fenômenos eram transmitidos de geração para geração pela oralidade. A fala nesta cultura é considerada como um “Dom de Deus”. Os responsáveis por essa transmissão recebiam essa incumbência desde o seu nascimento, para substituir aquele que desempenhava essa função, seu pai. Eram treinados e preparados para tal posição, tão importante é seu papel na comunidade. Estamos falando dos “Griôs”, ou tantas outras denominações atribuídas para aquele que é o porta-voz das tradições e sabedorias preservadas pela memória.

Segundo Silva, (2013, p. 3):

Há, de fato, uma profusão de nomes, regiões e povos ligados ao contador de histórias tradicional africano! O que vemos, em geral é que, mudando a língua, ou o grupo ou a região, os termos para designarem esses artistas da palavra e da tradição mudam também.

Sem usar a escrita, pois essa surgiu nos tempos modernos, os contos tradicionais africanos atravessaram o tempo sem serem escritos. Fixar as suas histórias na memória coletiva, com o intuito de que as tradições não sejam perdidas no tempo, os contadores de histórias tradicionais faziam do momento da contação de história, uma ocasião única, no qual utilizavam os recursos

artísticos e poéticos que conheciam, expressando-se corporalmente e musicalmente, utilizando instrumentos e cantos, criando desse momento um espetáculo, fazendo com que seus ouvintes e sentissem abençoados ao poder ouvi-lo.

São guardiões da tradição e costumes, preservam a história e memórias e identidade cultural de seu povo, são cantores, sábios, conselheiros, filósofos e tantas outras funções importantes que um verdadeiro griô, exercia na comunidade, tornando-se um líder, sendo ouvido por todos tamanha sua sabedoria.

Há registros da atuação desses artistas desde o século XIV, onde já atuavam no Império Mali. São eles os mantenedores da tradição oral africana, nos últimos setecentos anos, sem dúvida. De fato, a arte verbal dos griôs é tão antiga quanto a mais antiga das cidades da África Ocidental e as pesquisas arqueológicas podem nos fazer crer que tal arte já era mesmo praticada, na África, antes de Cristo (Silva, 2013, p. 3).

O que se sabe até hoje, no Brasil, sobre a ancestralidade da cultura africana na Literatura infantil, são frutos da escrita de vários autores, porém a maioria dessas narrativas orais são provenientes da tradição dos contadores de histórias africanos, os griôs. Por isso, neste estudo, esse assunto merece um tópico destinado à compreensão da importância dessas preciosidades da tradição.

O sentimento de pertencimento e identidade entre os povos de origem africana ganha, na escola, por meio do uso da literatura Infantil, um sentido de resgate das memórias e descoberta das origens ancestrais, pois:

Com efeito, a memória dos grupos (coletiva) é a memória compartilhada que não busca coerência nem unificação, mas garante a coesão e a solidariedade entre o grupo, contribuindo para o sentimento de pertencimento e identidade (Olivindo, 2017 p. 5).

Esses mantenedores da tradição procuravam repassar para a comunidade as histórias da tradição de um modo que ficassem retidas na memória, de uma maneira que as emoções individuais fossem tocadas também coletivamente, para

que, assim, não fossem esquecidas em sua essência. Essas histórias passaram a ser escritas por pessoas que chegavam à África com diversos objetivos, tais como: missionários, antropólogos, mercadores, expedicionários, principalmente americanos e europeus, iniciando, após a aquisição da escrita, a divulgação da história oral africana.

| Da Palavra Falada à Escrita

Como nos coloca tão eloquentemente, Catroga refere-se à memória não como informações e lembranças guardadas, mas: “Bem pelo contrário. Ela é retenção afetiva e quente dos traços inscritos na tensão tridimensional do tempo – passado–presente–futuro – que permanentemente a tece”. (2015, p. 16-17, *apud* FREIRE, 2016, p.135).

Porém, de que maneira pela escrita, esses relatos orais seculares dos “Guardiões da tradição e costumes”, podem chegar à contemporaneidade, ao público infantil, causando essa retenção afetiva tão bem lembrada por Catroga. Há de ser pelos autores, que, pela arte da Literatura, procuram transcrever com toda a fidelidade as histórias dos contadores de histórias, transmitindo todos os seus atributos orais e a espetacularidade da fala com toda a emoção que lhes embarga no momento que se aproxima das pessoas para transmitir seu patrimônio cultural.

Transmitir para a escrita a palavra de um griô é uma atitude que com certeza necessita levar em consideração que faltará aspectos representativos dessa fala, pois um griô representa com seu corpo e com a musicalidade, ao mesmo tempo que é um autor, pois as narrativas podem ser modificadas, porque cada apresentação está inserida em um contexto diferente. Sobre este aspecto, Silva nos coloca que:

Um caminho para isso tem sido levar a figura do contador africano tradicional, mesmo que seu papel passe por uma simplificação e seu público de coletivo se torne individualizado (2013, p. 7).

Nas narrativas das histórias da África, trazidas pelos autores contemporâneos, eles ressignificam a atuação dos griôs, dando representatividades deles nas histórias que escrevem. Um exemplo seria a personificação de um contador de história tradicional na pessoa de um avô ou uma avó. Várias histórias trazem essa presença tão respeitada e ouvida na cultura africana, sua participação é daquele líder que ensina, por meio do compartilhamento de lições de vida, extraídos das memórias coletivas e individuais, através da tradição oral. Muitas vezes o próprio autor pode ser a representatividade de um contador de histórias tradicional, quando busca em sua escrita, transmitir suas experiências, conhecimentos e vivências dentro da cultura africana e afro-brasileira.

Novamente cito Pollak: "Se destacamos essa característica flutuante, mutável, da memória, tanto individual quanto coletiva, devemos lembrar também que na maioria das memórias existem marcos ou pontos relativamente invariantes, imutáveis." (1992, p. 201).

Não perder a essência das memórias transmitidas pela tradição oral, dessa maneira, os autores contemporâneos têm essa incumbência de reavivar a fala dos griôs por meio da escrita, mantendo a magia de suas narrativas para que essa tradição e memória também seja apreendida pelos leitores.

A tradição oral africana chegou ao Brasil por conta da migração forçada da população africana para cá. Suas histórias passaram a enquadrar o folclore brasileiro, sendo escrita por autores, que escreveram esse repertório tradicional, as histórias e contos, com o intuito de fazer entender as tradições africanas.

Nesse legado é que autores iniciaram a escrita contemporânea, que são por utilizadas na escola, com o leitor infantil, e que merecem, por parte dos professores, uma compreensão maior do contexto dessas narrativas e sua importância na desconstrução do racismo e valorização da pluralidade cultural.

Já citado neste trabalho, reafirma-se a importância da Literatura Infantil na formação das identidades. Novamente esse conceito é trazido neste enfoque, pois a transmissão das memórias coletivas é um fator importante na formação da identidade de um povo, portanto contribuirá potencializando entre as crianças

negras e não negras a compreensão acerca da ancestralidade africana e sua importância e valor na educação étnico racial e constituição cultural de nosso país.

Trazemos somente pequenos trechos de algumas histórias para elucidar as Literaturas que mantêm a tradição oral na contemporaneidade:

História: "O Casamento da Princesa"

Autor: Celso Sisto

"A notícia da suprema graça de Abena, circulou pelas tribos, atravessou os mares, subiu aos céus, correu por toda a África tropical. Mas só quando os habitantes dos mais distantes povoados começaram chegar para ver com seus próprios olhos a princesa mais linda do mundo, é que chegaram também os de casamento." (Trecho extraído do livro)

História: Bruna e a Galinha D'Angola

Autora: Gercilga de Almeida

"Bruna era uma menina que se sentia muito sozinha. Sua avó veio da África e sempre lhe contava histórias. Uma que ela gostava muito era a do panô da galinha que sua avó trouxera da África. Conta a lenda de uma aldeia africana que Ósún era uma menina que se sentia só e para lhe fazer companhia resolveu criar o que ela chamava de "o seu povo". Foi assim que surgiu Conquém, a galinha d'Angola." (Trecho extraído do livro)

História: Bichos da África

Autor: Rogerio Andrade Barbosa

"Você vai ler Histórias contadas pelo vovô Ussumane, ao seu neto Malati. Os velhos são os sábios das comunidades, donos de perpetuarem as tradições e história de seus povos.

As histórias de animais gozam de um prestígio enorme e neles os animais são comparados em defeitos e qualidades aos homens. (Trecho extraído do livro)

| Considerações Finais

Trazer para a contemporaneidade, a tradição oral, responsável pela perpetuação da memória coletiva cultural de um povo, com o intuito de resgatar as memórias dele, é não deixar se perder no tempo todo a riqueza de uma cultura. É não deixar que este legado se perca no tempo histórico, para que não ocorra o apagamento das tradições.

O trabalho na escola com tais narrativas presentes na Literatura infantil, requer do educador um pensamento crítico quanto a sua prática e seu envolvimento e compromisso com os valores da história cultural e da importância do conhecimento das diversidades que compõem a nação brasileira, promovendo em sua prática o diálogo étnico racial.

Portanto, o movimento de pesquisa quanto às fontes literárias de temática africana, como recursos pedagógicos potentes para a manutenção das memórias desta cultura, é um ato de promoção do conhecimento, tornando possível o entendimento e reconhecimento da ancestralidade africana como constituinte deste país, e importante fator para a educação étnico-racial. As pessoas que descendem dessa cultura, são cidadãos de direito a vivenciar sua identidade e se sentir pertencente em todos os espaços, a diversidade cultural é um fator de enriquecimento social e não de superioridade ou inferioridade.

| Referências

KI-ZERBO, Joseph, Ed. BÂ, Hampaté. **A Tradição viva**. In KI-ZERBO, Joseph C-**História Geral da África I: Metodologia e pré-história da África**. Brasília: UNESCO, 2010, p.167-212.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Diretrizes Curriculares nacionais para a Educação das relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SEF, 2004.

BRASIL, **Lei de diretrizes e bases da educação: (Lei 9.394/96)** / apresentação Carlos Roberto Jamil Cury. 7.ed. Rio de Janeiro DP&A, 2004.

CARMO, João Pedro Rodrigues; OLIVEIRA, Paulo Cesar Soares. História e literatura: limites e possibilidades do uso da literatura no processo de ensino aprendizagem de história. **Educação e cultura em debate**, v. 6, n. p.149-166, 2020. Disponível em: <http://www.revistas.unifan.edu.br/index.php/RevistaSE/article/view/468/376>.

FREIRE, Diego José Fernandes. **O (des) encontro entre História e Memória. Hist. Historiog.** Ouro preto, nº 21, p. 132-139, ag. 2016.

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

MUNANGA, Kabengele org. **Superando o racismo na escola.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2005

OLIVINDO, Mário Sérgio Pereira. Ensino de História e memória: usos do passado e os desafios do historiador e do professor. *In:* 29 Simpósio de História nacional. Contra os preconceitos: **História e Democracia.**Brasília:ANPUH, 2017.

POLLAK, Michael. **Memória e Identidade Social. Estudos Históricos,** Rio de Janeiro, vol.5, n. 10,1992, p. 200-212. Disponível em <https://periodicos.fgv.br/reh/article/view/1941>

PROST, Antoine. **Doze lições sobre a História.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editoria, 2012.

SANTOS, Jurandir dos. **História Oral, Fontes documentais e narrativas como recursos metodológicos na Educação.** In 2ºSeminário de Educação: memórias, Histórias. São Paulo, 2008.

SILVA, Celso Sisto. **Do Griô ao Vovô: O contador de histórias tradicional africano e suas representações na Literatura Infantil.** Nau Literária, PPG-Let-UFRGS. Vol.09, n.1, jan-jun 2013.

TRAÇOS DA IDENTIDADE LUSO-AÇORIANA ATRAVÉS DA MEMÓRIA E DA CULTURA NA LOCALIDADE DO ESTREITO

Pricila Mendes Garcia

Introdução

Esta produção surge do interesse em aprofundar os estudos teóricos no processo de imigração da população luso-açoriana no município de São José do Norte, em produzir um material que sirva como meio de pesquisa para aprofundar os estudos acerca da história do processo de ocupação luso-açoriana, principalmente no que tange a localidade do Estreito. Para isso, será apresentada uma reflexão quanto aos vestígios culturais ainda presentes na comunidade, bem como estudado a diversidade cultural preservada, o que é uma maneira de, não somente aprofundar as origens da população, mas também de preservar a história e compreender os hábitos locais existentes.

O estudo da oralidade estará presente na composição da metodologia desta pesquisa, no campo das memórias, que será conduzida através de revisão bibliográfica e de pesquisa qualitativa. As narrativas de pessoas moradoras da localidade do Estreito serão primordiais no estabelecimento da linha do tempo e de como a cultura açoriana se faz presente nas festas ainda realizadas na localidade, principalmente no que se refere a religiosidade, pois, através do estudo da oralidade, traça-se o caminho de tempo por meio das memórias, do tempo vivido.

O conjunto de lembranças é também uma construção social do grupo em que a pessoa vive e onde coexistem elementos de escolha e rejeição em relação ao que será lembrado. (Bosi, 2003, p.54)

O Intuito principal desta pesquisa não é somente mapear o contexto histórico da presença açoriana na localidade, mas, também, utilizar das narrativas orais para apresentar que a cultura se mantém viva, passando de geração em geração.

| Contexto Histórico da Migração Luso-Açoriana

Portanto, para estudar o processo de imigração luso-açoriana, é necessário fazer um apanhado no tempo, percorrendo sobre o município de São José do Norte até chegar ao processo migratório na localidade do Estreito, apresentando autores que serviram como fonte para construção desse conhecimento, e também narrativas de pessoas que vivem a cultura local da localidade do Estreito.

Para compreender o processo de ocupação luso-açoriana, é preciso iniciar pelas razões da tomada do Rio Grande, que se dá diante do contexto histórico da luta por dominação das terras da Banda Oriental, que compreendia o Uruguai, Rio Grande do Sul e Santa Catarina. O acúmulo de tensões antigas entre os dois colonialismos rivais na América do Sul, a partir do Rio de Prata, fez com que ocorresse a invasão espanhola. Inicialmente, Portugal conquistou espaço com a derrubada do meridiano de Tordesilhas, após lutou pela Colônia de Sacramento, a qual foi fundada no ano de 1680, na República do Oriental Uruguai, pertencente a Buenos Aires.

A Colônia, uma possessão portuguesa, surgiu com poucos ranchos construídos com capim e barro, tornando-se, no início do século XVIII, numa sólida fortaleza que abrigava igreja, hospital, casas de pedra, várias ruas e quartel. (Torres, 2004, p.179)

Concebe a história, que o governo português tirou proveito do Tratado de Utrecht, no ano de 1725, e do Tratado de Madri, no ano de 1750, visando fortalecer e ingressar sua expansão desde o litoral que dava de Laguna, Rio Grande e Sacramento até o interior, adentrando a via Jacuí até a região missioneira, em direção a oeste, onde o Forte do Rio Pardo dava cobertura ao avanço luso-brasileiro.

Para Xavier (1980) a inserção do comércio luso nas praças de Tucuman, Salta e outras relacionadas à tráfego da prata retirada do Cerro Rico de Potosi, não foi de grande movimentação, sendo quieta, porém não menos eficiente.

Os portugueses foram tomando espaço, a presença lusa na Banda Oriental fazia grande pressão aos governadores espanhóis, que tentavam a todo

custo sobreviver na Colônia de Sacramento. Somente na metade do século XIX, depois de muitos conflitos e tratados serem pautados, foi quando Portugal conseguiu possuir as terras que hoje fazem parte da composição do estado.

O governo de Portugal acompanhava as aspirações dos ilhéus e, através do Conselho Ultramarino, definia as estratégias geopolíticas para a expansão territorial e populacional do Império ultramarino lusitano. (Torres, 2004, p. 180)

Concebe a história, que, ligada à um fraco crescimento econômico das ilhas dos Açores, a pressão demográfica e a concentração territorial são consideradas causas impulsionadoras da colonização açoriana no Sul do Brasil, além da população ficar apreensiva com o vulcanismo, os abalos sísmicos, cataclismas que o arquipélago sofria.

Em 31 de agosto de 1746, foi publicado, nas Ilhas dos Açores, um edital que abria inscrições para os casais que almejassem transferir-se para o Brasil. Por esse documento, o Rei acenava com uma série de privilégios e regalias aos que quisessem lançar-se na aventura da imigração. Entre esses privilégios, incluía-se o transporte até o local de origem por conta da Fazenda Real. O critério básico para inscrição era uma idade limite de 40 anos para os homens, e de 30, para as mulheres. (Torres, 2004, p. 180)

A chegada dos açorianos até o Brasil não foi fácil, a travessia marítima pelo Atlântico no século 18 era demorada, além de ter riscos a sua saúde. Os açorianos necessitavam, também, que sua viagem fosse regida pelas normas oficiais da Coroa Portuguesa.

Na descrição de Dante Laytano, a ocupação açoriana no Sul, formada pela colonização de casais, casais esses, que dão sentido na história do povoamento brasileiro, compostos por Marido e Mulher, tendo a estrutura de um lar organizado, a formação de bases decentes, sólidas, apontando assim, que a colonização por esses casais, é uma originalidade propriamente moral.

O processo de descoberta da Vila do Rio Grande de São Pedro, como foi denominada, deu-se por meio de uma expedição marítima realizada no ano de 1532:

Comandada por Martin Afonso de Souza navegando em direção ao Rio de Prata, insinuou-se pelo litoral do atual Estado do Rio Grande do Sul. Desta expedição decorreu a descoberta da embocadura da Lagoa dos Patos que, confundida com um rio, foi denominada Rio Grande de São Pedro, em homenagem a Pero (Pedro) Lopes de Souza, irmão de Martin Afonso, e comandante de uma das embarcações. (Piragine, 1995, p. 03)

Para Queiróz, a Vila do Rio Grande foi a porta de entrada da corrente açoriana que se deslocou da Ilha de Santa Catarina para o continente do Rio Grande. Atendendo ao objetivo principal de sua imigração, os casais deveriam ser deslocados em grupos para o interior, e lá aguardar a ocasião para ocupar a região das Missões.

Os Açores foram descobertos no século XV e colonizados por portugueses, flamengos e mouros, formando, assim, uma raça típica. Essa foi a gente que a metrópole escolheu, para povoar as terras que ia conquistando no sul do Brasil. (Piragine, 1995, p.05)

Queiroz acentua que a importância da imigração açoriana para a Vila do Rio Grande, em termos demográficos, foi excepcional. Ela representou um acréscimo, em menos de cinco anos, de pelo menos 1.273 pessoas adultas brancas, a uma população que, incluindo todos os grupos raciais, na metade da década anterior, teria 1.400 almas. De imediato, estabeleceu-se um predomínio numérico do grupo sobre a população branca da vila, e, possivelmente, também sobre o conjunto da população livre.

No processo histórico, a colonização açoriana vai além do povoamento. A ocupação traz consigo produção, abastecimento e expansão do Rio Grande do Sul, dando aspecto de uma colônia portuguesa.

Com a chegada de Silva Paes e a fundação oficial do Rio Grande em 1737, também a península foi beneficiada. Um dos primeiros atos do brigadeiro foi a criação da Fazenda Real de Bojuru, em 1738. Com Silva Paes, aparece no Rio Grande o elemento militar e também negro. (Bunse, 1981, p. 16)

Para a historiadora e escritora Maria Luiza Queiroz (1987, p. 91), “A Vila do Rio Grande foi a porta de entrada da corrente açoriana que se deslocou da ilha de Santa Catarina para o continente do Rio Grande”. Acontecimento de

deslocamento, datado por volta de 1748 e 1753, constituída por famílias camponesas que trabalhavam na agricultura.

Devido aos intensos conflitos entre Portugal e Espanha, no ano de 1763, a Vila do Rio Grande foi tomada pelos espanhóis. Com a chegada deles, casais açorianos, que aguardavam por assentamento, acabaram se refugiando na margem Norte do Canal no ano de 1763.

Em 1763 a Vila contava com 714 casais, destes, 545 eram formados por açorianos e mistos açorianos, e 169 não-açorianos. Com a invasão, muitos destes casais transferiram-se para o norte do canal (São José do Norte) e outras espalharam-se pelo Rio Grande do Sul, ou rumaram para São Paulo, Rio de Janeiro e Santa Catarina. (Piragine, 1995, p.07)

Assim, ocorre a ocupação da faixa litorânea, a população oriunda do Rio Grande dá origem a São José do Norte, Estreito, Tavares e Mostardas. Ainda, houve a dispersão dos ilhéus para Santo Antônio da Patrulha, Capela Grande de Viamão, Porto dos Casais e pelo Vale do Jacuí.

Em 1763, parte da população de origem luso-brasileira de Rio Grande e São José do Norte fixa-se na aldeia do Estreito, resultado da invasão espanhola àquelas povoações. Esta passa a ser, daquela data em diante, não mais uma localidade indígena mas portuguesa ou luso-brasileira. (Tagliani et al., 2000, p.33)

| Processo Histórico do Estreito

Fundado em 25 de outubro de 1871, o município de São José do Norte, no Estado do Rio Grande do Sul, fica situado entre a Laguna dos Patos e Oceano Atlântico, a uns 60 km da Capital Porto Alegre. A cidade foi agraciada por Dom Pedro II através de Decreto com a denominação de “Mui Heróica Vila de São José do Norte”, pela resistência às tropas Farroupilhas, que queriam chegar ao Porto do Rio Grande. Porém, em São José do Norte aconteceu a primeira experiência urbana no local da Aldeia do Estreito. Para Bunse (1981), ocorre uma confusão de data quanto ao ano de fundação do Estreito, pois padre Manoel Tavares de Veiga escreveu que Estreito surgiu no ano de 1750, afirmando que foi no mesmo período em que foi invadida a vila do Rio Grande de São Pedro, porém data 1763

como período que ocorreu a tomada do Rio Grande. Ainda, é importante destacar que a elevação de freguesia do Estreito ocorreu no ano de 1765.

Seja como for, aquela aglomeração de gente originada pela tomada do Rio Grande pelos espanhóis fez com que se criasse, de fato, a povoação do Estreito, elevada, sob a invocação de N. Sra. da Conceição, à freguesia, em 1765, sendo então o posto mais avançado dos portugueses, a chamada Fronteira do Norte, em cujas proximidades foi construído o forte de São Caetano da Barranca, no tempo em que os espanhóis tiveram sua cabeça de ponte na Barranca do Norte. (Bunse, 1981, p. 22).

O Estreito, como o nome diz, é uma estreita faixa de terra da restinga, entre a Laguna dos Patos e o Oceano Atlântico, distante cerca de 40km da sede do atual município de São José do Norte. Fatos históricos permeiam o Estreito como a ocupação da conhecida Vila do Estreito, como ficou denominada, por abrigar boa porção de luso-brasileira, alguns poucos estrangeiros, e também por ter sido sede de um acampamento militar, nomeado de São Caetano das Barrancas do Norte, local em que os portugueses resistiram aos constantes avanços Castelhanos.

Dentre os fatos históricos que fazem referência ao povoamento da Vila, Bunse (1986) relata que há descrições de outra forma, com referência ao povoamento da vila, expondo que os povoadores foram alguns casais exilados de Portugal e do Brasil, fundando a freguesia e estabelecendo uma capelinha denominada de Nossa Senhora da Conceição, a qual foi construída em honra à Nossa Senhora das Candeias, também chamada de Nossa Senhora da Candelária ou Nossa Senhora da Luz, nome de devoção a origem espanhola, posteriormente, denominada de capela de Nossa Senhora da Conceição a qual é padroeira de Portugal.

Esta igreja do Estreito serviu de matriz até o ano de 1812; e porque os povos concorreram em grande número para o Porto do Norte, onde se havia edificado a capela de N. Sra. dos Navegantes, até o ponto de não ficarem juntos no local mais que onze moradores ali permanentes, foi por isso mudada a freguesia Matriz para o Norte. (Bunse, 1981, p. 22 apud Faria, 1917, p. 40)

Conforme aponta Bunse (1981), o motivador da construção da capela inicialmente denominada de Nossa Senhora das Candeias foi o capelão dos índios minuano que morava na Fazenda Real Bojuru.

Mas, ainda, com relação ao povoamento, cabe ressaltar a menção segundo Tagliani *et. al* (2000 *apud* Ribeiro 1999) onde afirma que a vila foi inicialmente povoada por população indígena, por isso, se denominava de Aldeia do Estreito.

Em 1753, Índios tape (guarani) estavam acampados nos arredores da vila do Rio Grande. Receosos de algum ataque por parte destes, resolveu o governo português reuni-los do outro lado do canal, 35km ao norte: surgiu a aldeia de Nossa Senhora da Conceição do Estreito. Dez anos após, fugindo da invasão e conquista espanhola de Rio Grande e São José do Norte, parte da população destes povoados se estabelece na aldeia do Estreito. Mais tarde é transferido o local da aldeia para onde se encontra em nossos dias. (Tagliani et. al. 2000, p. 20 apud Ribeiro, 1999, p. 119-129)

Para Queiroz (1987), o maior número de casais foi enviado para o Estreito, 118 casais contra 109 destinados a outras localidades. Portanto, considera-se que neste momento aconteceu a povoação açoriana da vila do Estreito, pois desses 118 casais, 98 eram açorianos, contra 11 não açorianos, sem falar na população pré-existente, que não era açoriana.

Cabe ressaltar que frente à persistência da ocupação que fez surgir a freguesia do Estreito, em 1765, servindo como marco da fronteira norte portuguesa, elevada sob a invocação de Nossa Senhora da Conceição, no ano de 1773, surgiu a freguesia de Mostardas. Devido a permanência de Cristóvão Pereira na região, Mostardas tem sua origem, como afirma Bunse:

Possuía, já em 1742, um posto de vigilância, a “Guarda de Mostardas” sendo possível que esse posto represente o núcleo da futura povoação que foi fundada em vista da ocupação espanhola do Rio Grande, pelo governador José Marcelino Figueiredo e povoada por casais de açorianos dispersos e sem radicação à terra. (Bunse, 1981, p. 19)

Os portugueses tinham o objetivo de colonizar rapidamente a região de Mostardas de modo a impedir a expansão espanhola. Com a colonização de novos

grupos sociais como açorianos, retirantes da Colônia do Sacramento e escravos negros que foram trazidos. As interações desses novos colonos com os minuanos da Fazenda Real do Bojuru e com os "tapes" são pouco conhecidas. Conforme, apresenta Bunse (1981) já mencionado por Saint-Hilaire (1939), foi oportunizada uma visão vívida e detalhada da Freguesia do Estreito em um momento específico, onde Saint-Hilaire teve a oportunidade de capturar não apenas a geografia e o aspecto arquitetônico da povoação, mas também os desafios ambientais que os habitantes enfrentavam na época. Conforme, Saint-Hilaire (1939) menciona, ele ficou numa pequena povoação denominada de Freguesia dos Estreito, tendo seu nome de Estreito devido a sua posição no ponto mais estreito do istmo. Ele também faz menção a existência da sede de uma paróquia, a qual sofreu o soterramento junto com as casas, efeito dos fenômenos naturais que movimentaram areia, levando a mudança dos habitantes para o local atual da povoação.

Mudanças ocorreram, e com elas a perda da importância estratégica, a região foi gradualmente esquecida pelas autoridades e pelas frentes de colonização. O soterramento descrito por Saint-Hilaire foi um dos fatores que contribuíram para o abandono final da Aldeia.

No ano de 1846, foi criada a paróquia, entretanto, mais uma vez as intempéries acabaram por soterrar a localidade no ano de 1872, passando a se localizar na beirada do arroio de Bojuru, localizada no extremo sul da antiga Fazenda Real. A vila do Estreito foi reconstruída não muito longe de sua localização inicial, tendo como data a nova capelinha o ano de 1899.

Até o ano de 1812 a igreja de Nossa Senhora da Conceição do Estreito foi a matriz. Após, devido ao restrito número de habitantes, a matriz passou a ser em São José do Norte, onde havia mais moradores e onde se havia erigido uma capela em honra a Nossa Senhora dos Navegantes. É possível que a primeira Festa de Navegantes, ocorrida já no ano anterior, 1811, tenha influenciado nesta decisão de transferência da matriz, já que tanto o porto quanto a cidade estavam em desenvolvimento. (Farinha, 2016, p. 819)

| Estudo da Oralidade com Pessoas da Localidade do Estreito

Por meio de entrevista com alguns moradores da localidade do Estreito, os quais têm relatos sobre a comunidade em que vivem, é possível evidenciar por meio das narrativas como a antes conhecida vila do Estreito é tão rica em história que preserva memória, cultura e identidade luso-açoriana. Além de diversos sítios arqueológicos, as entrevistas foram realizadas em áreas específicas da localidade. Para entrevistar seu Assis, foi solicitado a autorização, que permitiu a entrada em suas terras e que fosse entrevistado. Nas terras de seu Assis Brasil Jardim, temos o que é considerado um dos primeiros núcleos populacionais do município. Segundo Jardim, nas suas terras já foram encontrados pedaços de cerâmicas, moedas datadas do século XIX, pedra chamada de “quebra-coco”, além, de relatar que, ao escavar a terra para construção de cerca, encontrou vestígios de antiga construção, que possivelmente, segundo historiadores que tiveram na local, seria da primeira igreja.

Os levantamentos arqueológicos realizados no local, encontraram a antiga ocupação, distante 500m ao sudoeste da atual. Foram encontrados fragmentos de cerâmica Tupiguarani: simples, corrugada, corrugada-ungulada, pintada de vermelho interna, idem externa, vermelho sobre branco externa, idem interna, iberoindígena (indígena aculturada com português, espanhol ou negro): simples, pintada de vermelha interna e vermelha em ambas as faces e outros aspectos, tais como pratos, bordas com applique externo digitado, alças, bases planas. Algumas das formas (vasilhas e pratos) e fragmentos pintados com vermelho lembram a cerâmica missioneira (fase Missões). Dois ou três fragmentos da cerâmica indígena ou característica do período pré-colonial, simples, poderiam pertencer à Tradição Vieira. Isto comprovado, levaria à afirmação que índios minuano fizeram parte da população da aldeia do Estreito. (Tagliani et al., 2000, p. 33)

As entrevistas com o Arqueólogo André Ferreira e Silva e a moradora Laureci Pinheiro da Silva foram realizadas em frente à igreja. Na fala de André, é possível evidenciar o contexto histórico do Estreito, com o traçado do tempo, elencando como a cultura açoriana é evidente não apenas na localidade, mas também na região. Assim, segue a narrativa do Arqueólogo e morador da localidade do Estreito, André Ferreira e Silva:

É impossível agente falar do Estreito, sem falar como tudo começou na região sul do Brasil, na realidade essa região ela era povoada, no primeiro momento por índios que aqui habitaram, logicamente o povo açoriano a partir de 1763, quando os espanhóis invadem a cidade de Rio Grande, automaticamente eles passam para esse lado da lagoa dos patos, povoando assim, cerca de 40 km adentrando a restinga, o lugar que nós conhecemos hoje como Estreito. Aqui se desenvolve costumes, cultura, religiosidade, formas de falar, formas de saber e assim esse lugar, se caracteriza hoje, como sendo um dos protótipos iniciais da região. A região açoriana quando se estabelece aqui, é evidente que um conflito aconteceu que propiciou isto daí, as terras portuguesas que foram dadas a eles neste lugar fizeram com que eles se estabelecessem aqui com suas famílias, construíssem aqui seus assentamentos, com a peculiaridade deles de agricultura, a peculiaridade deles de criação de rebanho, até hoje é manifesta na população da região. É interessante que alguns estudiosos eles ao analisarem sobre esse lugar, percebem que até bem pouco tempo, início dos anos 2000, São José do Norte assim como Estreito estava em capsulada no tempo, ou seja, acontecia que aqui não tinha uma estrada com pavimentação, a energia elétrica chegou a pouco tempo no início dos anos 2000, fez com que esse lugar fosse excelente um exímio lugar de observação para pessoas que vinham aqui interpretar todo o contexto histórico que se desenvolveu aqui, como que se formou a região, como ela se construí e se estabeleceu até os dias de hoje. (Silva, 2023)

Já na narrativa da moradora Laureci Pinheiro da Silva, é apresentado o contexto histórico, mas principalmente destacado as memórias da moradora com relação às festividades ligadas à religiosidade.

Quero dizer que primeiramente a nossa comunidade não era Nossa Senhora da Conceição, era Nossa Senhora das Candeias, pois essa aqui, é a terceira igreja, então depois passou a se chamar Nossa Senhora da Conceição. Mas, as festas não era um dia, eram oito dias de festas, isso ainda foi do meu tempo, tinha doce nas festas, era aquela festa bem animada, com banda, então depois da missa a procissão com os festeiros, depois de um tempo parou o movimento de bandeira, mais depois o Fernandinho⁴⁵ resgatou de novo a tradição das bandeiras, então começou as bandeiras, iam nas famílias saindo daqui da igreja dando a benção, saindo os cavaleiros nas famílias, todos a cavalo, tem o tamborim e os outros cavaleiros com a bandeira branca e a vermelha, as famílias recebiam, levavam as bandeiras dentro de casa abençoando a casa, o pessoal gosta muito das visitas das bandeiras, ai depois resgatou-se a Nossa

⁴⁵ Fernando Costamillan trabalhava como presidente do Instituto Histórico e Geográfico de São José do Norte, no Museu de Combate Farroupilha, de 16 de Julho de 1840.

Senhora do Rosário, que a Nossa Senhora do Rosário e o Divino são todos os dois as festas feitas em maio, de 13 de maio, aí resgatou-se a da N. Sra. do Rosário e continua, essa pertence mais aos morenos, diziam que era N. Sra. do Rosário porque pertencia aos morenos, mas o dia 13 de maio mesmo, pertence a Nossa Senhora de Fátima, mas como consideravam que era dos morenos, então ficou também N. Sra. do Rosário, aí os morenos se interessavam em sair mais com as bandeiras, porque pertencia a eles. O pessoal participa bem, que é em dia de semana, e na nossa aqui são dias marcados o 08 de dezembro e 13 de maio, aqui na comunidade se sabe que nesses dias não se trabalha, porque a N. Sra. da Conceição é a Padroeira da nossa comunidade. (Silva, 2023)

Na narrativa acima é mencionado sobre a revitalização das bandeiras de Nossa Senhora do Rosário, a qual teve a retomada no ano de 2013, e a do Divino Espírito Santo que ocorreu no ano de 2006. Devido a importância dessa cultura cabe aqui, explicar, como é mantida essa cultura na comunidade, a qual inicia-se com quatro homens montados a cavalos, onde um desses homens é conhecido como alferes, denominado de festeiro, que vai com uma bolsa para recolher os donativos, outros dois, denominados de portas bandeiras, levando um a bandeira branca e, o outro, levando a vermelha, e um homem sendo o tamboreiro, que faz o anúncio da chegada da bandeira pelas casas. Considerando, que a festa de devoção à Nossa Senhora do Rosário tem seus primeiros registros de realização no século XVIII, no Estreito era por tradição que a Bandeira do Divino, a qual é vermelha e representa o Divino Espírito Santo, que tem estampada a imagem de uma pomba simbolizando o Divino Espírito Santo, saísse da Igreja Nossa Senhora da Conceição do Estreito e fosse para o Sul, já as bandeiras do Rosário e dos Santos Morenos, no caso Nossa Senhora Aparecida e São Benedito, fossem para o norte. As bandeiras, levadas pelos cavalarianos, iam de casa em casa, para que fosse abençoado a casa, família, animais e aquilo que fosse de interesse da família que estava recebendo as bandeiras. O resgate da tradição das bandeiras foi necessário devido ao esvaziamento no campo, ocorrido pela mudança de população da zona rural para a área urbana do município de São José do Norte, por volta da década de 1980 e 1990.

O resgate da cultura é possível evidenciar através das narrativas que permeiam as memórias, as vivências, o conhecimento e as experiências de cada um dos entrevistados, também, é possível analisar um fenômeno complexo e

dinâmico, onde os entrevistados trazem narrativas pessoais e interpessoais, sobre os fatos históricos de forma a manter a cultura viva, trazendo uma releitura ativa dos vestígios do passado. Oportunizando através das narrativas orais, que experiências pessoais e histórias de vida sejam documentadas e preservadas.

[...] a Memória vem cada vez mais sendo concebida como fenômeno complexo: não envolve apenas a ordenação de vestígios, como também a releitura de vestígios. A memória, e ainda nos referimos aos processos mnemônicos relativos ao Indivíduo, dá-se de maneira ativa e dinâmica, envolvendo diversos aspectos, tal como o “comportamento narrativo”, ressaltado como fundamental por Pierre Janet e também por Flores em seu ensaio de 1972 sobre A Memória (1972:12). Com isto, vemos que a Memória, mesmo no âmbito da vida biológica, individual, vai deixando de ser concebida como passiva para cada vez mais ser compreendida como um processo ativo, dinâmico, complexo, interativo. (Barros, 2011, p. 319 apud Changeux, 1972, p. 356).

| Considerações Finais

Considerar as evidências da presença da cultura açoriana no Estreito é resgatar, valorizar e fomentar o processo de ocupação pelos açorianos. Por isso, a importância desta pesquisa, pois, por meio dela, é possível evidenciar nas narrativas a forte cultura açoriana ainda presente na maneira de devoção da religiosidade. Através dos relatos, permite-se demonstrar que no Estreito as pessoas são mantenedores da cultura, memória e identidade açoriana, não apenas através da religiosidade, a qual faz parte de um paradigma doutrinário da Igreja Católica Apostólica Romana, mas também no cultivo, na produção de doces que são vendidos nas festas religiosas, nos fragmentos de objetos encontrados nas terras da localidade etc. As memórias representam parte importantes para realização de resgate e traçado cultural, na composição de uma história que retrata a luta pela busca por terra e por um espaço para colonizar e deixar sua herança cultural, a qual ainda é preservada, e que sempre estará presente na região.

| Referências

André Ferreira e Silva. Depoimento oral. Entrevista concedida para PRICILA MENDES GARCIA, Estreito – RS, no dia 15 de janeiro de 2023. (15 min e 10 seg).

BARROS, José D'Assunção. História e memória: uma discussão conceitual. **Revista Tempos Históricos**. v. 15, p. 137-343, 2011. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/tempohistoricos/article/view/5710/4287> Acesso em: 20 de jul. 2023.

BOSI, E. A pesquisa em memória social. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 4 n. 1/2, p. 277-284, 1993.

Bosi, E. (2003). **O tempo vivo da memória**: ensaios de Psicologia social. (2. ed.). São Paulo: Ateliê.

BUNSE, H. **São José do Norte**: aspectos linguísticos e etnográficos do antigo município. Porto Alegre: Mercado Aberto. 1981.

COELHO, Geraldo Mártires. Catolicismo devocional, festa e sociabilidade. In: JANCÓS, István e KANTOR, Íris. (Orgs.) **Festa**: Cultura e sociabilidade na América Portuguesa. São Paulo: Hucitec, 2001.

COSTAMILAN, J. e TORRES, L. **São José do Norte**: o início de um povoamento. Rio Grande: Fundação Universidade do Rio Grande, 2007.

FARIA, O. **Histórico da Divisão Administrativa do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Porto Alegre, 1917.

FARINHA. Alessandra. **Memória e História da Mui Heróica Villa de São José do Norte**: a Festa de Nossa Senhora dos Navegantes. 2017. Tese - Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Patrimônio Cultural do Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, p. 260, 2018. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/ppgmp/files/2018/04/TESE-ALESSANDRA-BURIOL-FARINHA-PPGMP-UFPEL.pdf> Acesso em: 20 de jul. 2023.

Laureci Pinheiro e Silva. Depoimento oral. Entrevista concedida para PRICILA MENDES GARCIA, Estreito – RS, no dia 15 de janeiro de 2023. (7 min e 35 seg).

PIRAGINE, M. **Rio Grande Portuguesa com certeza**. Rio Grande: Taurus, 1995.

QUEIROZ, M. **A vila do Rio Grande de São Pedro (1737-1822)**. Rio Grande: FURG, 1987.

RIBEIRO, L. **Subsídios para um ensaio sobre a Açorianidade**. Angra do Heroísmo: Instituto Açoriano de Cultura, 1964.

RIBEIRO, V. **Alfabetismo e atitudes**: Pesquisa com jovens e adultos. São Paulo; Campinas: Ação Educativa/Papirus, 1999.

SAINT-HILAIRE, A. **Viagem ao Rio Grande do Sul (1820-1821)**. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1939.

TAGLIANI, P. **Estratégia de planificação ambiental para o sistema ecológico da Restinga da Lagoa dos Patos** – Planície Costeira do Rio Grande do Sul. São Carlos, Tese de Doutorado, UFSC/SP, 228p. 1995.

TAGLIANI, P. et al. **Arqueologia, História e Socioeconomia da Restinga da Lagoa dos Patos**: uma contribuição para o conhecimento e manejo da reserva da biosfera. Rio Grande: Fundação Universidade Federal do Rio Grande, 2000.

XAVIER, P. **Hipólito José da Costa**. Porto Alegre: IEL, 1997.

MEMÓRIA, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O USO TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC) NO ENSINO DE HISTÓRIA DURANTE APANDEMIA DA COVID-19

*Sandra Helena Santos Azevedo
Rita de Cássia Grecco dos Santos*

Memória e História

Nos diferentes campos da Psicologia, memória é o armazenamento de informações significativas. Nela são guardados os acontecimentos vividos e aprendizados adquiridos direta e indiretamente, até o momento em que há necessidade de recuperá-los.

Mas será que a memória se resume a um simples local de armazenamento, como um HD (*Hard Disk*ⁱⁱ) de um computador, um *pendrive*ⁱⁱⁱ, ou a famosa nuvem (*Google Drive, Onedrive, Dropbox,...*^{iv}), que há quem diga que salva tuas lembranças, conteúdos e informações eternamente?

Para Candau (2011), a memória está muito mais a frente desse pensamento reducionista, para ele:

Teríamos dificuldade de reduzir a memória a uma simples forma de cognição, pois, ela é sem dúvida a própria forma de cognição '[...]'. De fato, é o conjunto da personalidade de um indivíduo que emerge da memória [...]. Através da memória o indivíduo capta e compreende continuamente o mundo, manifesta suas intenções a esse respeito, estrutura-o e coloca-o em ordem [...] conferindo-lhe sentido. (Candau, 2011, p. 61).

Para a História, memória não deve ser entendida apenas como um processo individual, mas também coletivo. A memória é um modo de construção social e cultural, na qual estão nossas experiências passadas, sendo o lugar onde são armazenadas lembranças, datas, acontecimentos, informações.

Le Goff (1990, p. 478) diz que “a memória, onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado, para servir o presente e o futuro”, e é justamente nesse processo que vamos agregando novas informações às

lembranças já existentes, possibilitando dar novos significados ao vivido, ouvido ou presenciado nesse ciclo compartilhado com outras pessoas ou grupos sociais.

O autor Pierre Nora, quando fala sobre memória, afirma que:

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, 1993, p.19)

Com o passar do tempo, muitas informações acabam sendo esquecidas e é preciso que outras pessoas ou fatos nos ajudem a relembrar o momento, isso reforça a questão de que a memória, além de individual, é social e interage com a História.

Desde já, algumas questões fundamentais merecem ser colocadas para uma maior compreensão acerca da Memória Social e de suas formas de interação com a História. Entre elas, e de modo a superar a inadmissível avaliação da memória como mero depósito de dados e de informações relativas à coletividade ou à vida individual, devemos pensar na Memória como instância criativa, como uma forma de produção simbólica, como dimensão fundamental que institui identidades e com isto assegura a permanência de grupos. (Barros, 2009, p. 36-37).

A memória não se resume a ser aquele lugar no qual são guardadas as lembranças de uma pessoa ou de um grupo, mas sim um “como espaço vivo, político e simbólico no qual se lida de maneira dinâmica e criativa com as lembranças e com os esquecimentos que reinstituem o Ser Social a cada instante.” (*Ibid.*, 2009, p. 37). A memória vem a ser uma das maiores e mais importantes características do ser humano, podendo ser, para a História, tanto fonte como fenômeno histórico.

Está tanto na constituição do indivíduo quanto na base da civilização, de maneira que é possível identificá-la nas lembranças pessoais, na oralidade, nos lugares, nos símbolos, nas comemorações, nos calendários, nos documentos, nos monumentos etc. Assim, por constituir-se traços do passado é para o historiador uma ferramenta importante para a análise das experiências

humanas ao longo do tempo e para o professor de história um conceito fundamental para fazer pensar historicamente. (Olivindo, 2017, p.2)

Na perspectiva de Halbwachs (2004), a memória coletiva é provedora de memórias individuais, visto que nossas lembranças são formadas a partir das relações em grupo por meio do compartilhamento de vivências, mas preservando as diferenças socioculturais.

A presença dos lugares de memória em conjunto com as constantes buscas por mantê-la viva e perpetuá-la, se vê como um reflexo da luta por não deixar cair no esquecimento. Como nos mostra Pierre Nora,

se o que [os lugares de memória] defendem não estivesse ameaçado, não se teria a necessidade de construí-los. Se vivêssemos verdadeiramente as lembranças que envolvem, eles seriam inúteis (Nora, 1993, p. 13).

Partindo dessa visão, entendemos que existe uma memória coletiva, seja de uma comunidade, de um determinado grupo étnico, país, entre outros, a qual exercerá função representativa de todas as informações ou fatos ocorridos, formando-se a partir das lembranças individuais.

Na memória mais pública, nos aspectos mais públicos da pessoa, pode haver lugares de apoio da memória, que são os lugares de comemoração. Os monumentos aos mortos, por exemplo, podem servir de base a uma relembração de um período que a pessoa viveu por ela mesma, ou de um período vivido por tabela. Locais muito longínquos, fora do espaço-tempo da vida de uma pessoa, podem constituir lugar importante para a memória do grupo e, por conseguinte da própria pessoa, seja por tabela, seja por pertencimento a esse grupo (Pollak, 1992, p. 3).

Reitera-se que a memória de um processo social, que por sua vez torna-se objeto de poder, possibilitando ser usado por diferentes grupos que tomam para si falas, criando e recriando diferentes versões históricas para que sejam ouvidos.

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, na febre e na angústia. Mas a memória

coletiva é não somente uma conquista é também um instrumento e um objeto de poder. São as sociedades cuja memória social é sobretudo oral, ou que estão em vias de constituir uma memória coletiva escrita, que melhor permitem compreender esta luta pela dominação da recordação e da tradição, esta manifestação da memória (Le Goff, 1990, p. 476).

É preciso reatar os laços entre História e memória para que se dê oportunidade de criar e pensar em diferentes histórias e memórias, seja no contexto familiar/afetivo, social, político ou cultural, dando passo a formação de um sujeito histórico, o qual vai definindo seu lugar no mundo por meio de suas ações.

| O ensino de História na pandemia

Debater o ensino de História possibilita realizar reflexões interessantes, principalmente com relação a metodologia utilizada pelos professores, que normalmente são pensadas de acordo com a organização da escola, o tempo, a hora do intervalo e em todas as demais atividades de ensino e de pesquisa realizadas pela instituição, mas também são pensadas considerando a relação de afeto e amizade construída entre os professores e alunos.

No entanto, essa prática precisou sofrer mudanças. Desde fevereiro do ano de 2020, o mundo foi surpreendido com os primeiros casos identificados com o coronavírus (coronavírus 2 da síndrome respiratória aguda grave [SARS-CoV-2], que em questão de dias já havia se alastrado por todo território brasileiro, tomando força como estava acontecendo em todos os países.

O vírus surgiu na China e se espalhou rapidamente pelo mundo, transformando-se em uma pandemia sem controle, exigindo das lideranças internacionais ações emergenciais nas mais variadas áreas da sociedade. As medidas de distanciamento social, sugeridas pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e adotadas na maioria dos países, causaram o fechamento das escolas e das universidades, o que impôs um novo modelo educacional, sustentado pelas tecnologias digitais e pautado nas metodologias do ensino a distância através do ensino remoto.

Diante desse cenário e da necessidade de uma (re)organização do sistema educacional, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD,2020) disponibilizou uma série de recomendações:

- 1) a necessária redefinição dos objetivos curriculares, definindo-se o que é realmente importante aprender/ensinar num período de distanciamento social;
- 2) a clarificação do papel do professor no suporte efetivo à aprendizagem dos alunos, combinando a instrução direta (a distância) e a orientação para uma aprendizagem autoguiada;
- 3) a garantia do suporte e apoio necessários aos estudantes e famílias mais vulneráveis, fomentando a sua participação ativa na implementação destes planos educativos alternativos;
- 4) a relevância de se implementar um sistema de comunicação, adaptado a cada estudante, no sentido de um acompanhamento, de perto, da sua aprendizagem.

No Brasil, foram tomadas medidas para garantir a segurança de alunos, professores e funcionários, com a suspensão das aulas presenciais, que foram substituídas pelo ensino remoto, com atividades totalmente *online* enquanto a situação da pandemia não estivesse controlada, medida assegurada pela Portaria nº 343.

Foi necessário mudar paradigmas e formatar uma escola e uma educação novas, bem como o lugar dos discentes e docentes, mediante a nova realidade e seus desafios e perspectivas, com o uso das TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação e novas atitudes dos sujeitos envolvidos, com a alteração da maneira de ensinar/aprender (Andrade et al., 2020, p. 40).

O isolamento social foi exigido como uma das medidas de segurança diante do elevado índice de contaminação pelo vírus. O afastamento social foi impactou diferentes setores como saúde, economia, educação, ocasionando a

adaptações no modo de vida e do trabalho e por consequência mudando o curso da História.

O ensino remoto se tornou uma alternativa para que as aulas continuassem acontecendo e isso se deu em todos os níveis, educação infantil, fundamental, médio e superior, levando a professores a rever a metodologia e a forma de fazer chegar os conteúdos a todos os alunos, uma vez que a pandemia trouxe ainda mais à tona a desigualdade existente no país, na qual milhares de crianças, jovens e adultos tiveram seu aprendizado prejudicado por não terem acesso ao uso de computadores e celulares capazes de comportar os sistemas, aplicativos ou plataformas usadas nessa modalidade. O ensino de História, particularmente, por meio da historicização das diferenças que na sociedade, por vezes, se efetivam como desigualdades, pode nos apontar como essas inter-relações se constroem, seja no espaço escolar presencial ou virtual. (Nicolini; Medeiros, 2021, p. 288).

Diante disso, o professor precisou pensar em uma metodologia que fosse possível ser usada com todos os alunos, sem que acabe excluindo, buscando alternativas na criação dos materiais e fontes usadas para o ensino de história, conectando os fatos do passado com as consequências observadas no presente.

A história entendida ao mesmo tempo como “ciência do passado” e “ciência do presente” gera cuidados para o pesquisador e para o professor. Este, ao propor temas para os alunos estudarem, os quais são selecionados com base nos problemas do presente, precisa estar atento para não incorrer em equívocos tidos como “pecados capitais”. (Bittencourt, 2008, p. 154).

Porém, para que fosse possível buscar essas alternativas no âmbito metodológico, o professor precisou enfrentar outros desafios, em destaque a limitação com o uso das tecnologias, o que deixou mais evidente a necessidade de que haja o incentivo por parte do governo, e dos próprios gestores das escolas, para que os professores façam cursos de formação continuada, se mantendo atualizados para o uso das tecnologias podendo atender as demandas que surgirem.

A formação de professores sinaliza para uma organização curricular inovadora que, ao ultrapassar a forma tradicional de organização curricular, estabelece novas relações entre a teoria e a prática. Oferece condições para a emergência do trabalho coletivo e interdisciplinar e possibilite a aquisição de uma competência técnica e política que permita ao educador se situar criticamente no novo espaço tecnológico. (Mercado, 1998, p.94).

O professor é aquele que irá conduzir os alunos no processo de aprendizagem e será mediado pela tecnologia, buscando diferentes fontes historiográficas como imagens, fotos, vídeos, documentos que possam ser relacionados aos conteúdos das aulas de história, como forma de estimular discussões e reflexões e motivar, despertando a curiosidade e o pensamento crítico.

As experiências das crianças em seu contexto familiar, social e cultural, suas memórias, seu pertencimento a um grupo e sua interação com as mais diversas tecnologias de informação e comunicação são fontes que estimulam sua curiosidade e a formulação de perguntas. (Brasil, 2017, p. 58).

É necessário considerar todos os conhecimentos prévios dos alunos, para que se sintam parte da história, trazendo para as discussões suas memórias. Nesse momento, o professor irá atuar como um investigador, se a tendo aos detalhes das falas, dos vestígios que vai encontrando pelo caminho e usando-os para estimular a reflexão sobre os fatos históricos.

| O uso das TICs no ensino de História

O uso de diferentes recursos disponíveis no ciberespaço potencializa tanto a inteligência individual como a coletiva, pois através das tecnologias digitais é possível o compartilhamento de documentos digitais e informações, também pode-se usar de programas em rede nos quais grandes grupos podem estar conectados ao mesmo tempo.

Lévy (1999, p. 158) diz que o grande problema da educação e da formação são justamente essas mudanças rápidas que acontecem quando se fala em tecnologia, o que hoje é inovação amanhã já será um saber defasado, justamente

por esse motivo, torna-se impossível realizar um planejamento fechado, ele deve ser flexível, passível de ser revisto e adequado conforme a necessidade.

Diante dessas constantes mudanças, o professor assume outro papel, mas nunca deixando de ser o mediador do saber. Os ciberespaços passam a exercer um papel importante, uma vez que será neles onde serão transmitidos os conhecimentos construídos pela sociedade, pois eles possibilitam ampliar os conhecimentos humanos, beneficiando todas as áreas por meio da tecnologia, que é o “conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade” (Kenski, 2008, p. 24).

O novo professor precisaria, no mínimo, de uma cultura geral mais ampliada, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional, saber usar meios de comunicação e articular as aulas com as mídias e multimídias. (Libanêo, 2004, p. 4).

É necessário que haja a construção de novos modelos do espaço dos conhecimentos e assim surgem duas formas necessárias nos sistemas de educação e formação. A primeira vem como a inserção da Educação a Distância (EAD) no cotidiano, essa modalidade de ensino permite uma comunicação interativa através de diversas ferramentas digitais.

Segundo Valente (2011, p. 14):

O desafio da Educação, em geral, e da Educação a Distância (EaD), em particular, está em criar condições. Isso implica a elaboração de diferentes abordagens de EaD, contemplando tanto a transmissão de informação como a construção de conhecimento praticamente inexistente. (Valente, 2011, p. 14).

As escolas recebem diariamente novas gerações de alunos capazes de responderem ao mesmo tempo a diferentes estímulos. Isso nos mostra que a aprendizagem deve ser significativa, capaz de potencializar esses estímulos, com a utilização de recursos tecnológicos. As novas gerações estão mudando sua forma de aprender e a internet trouxe consigo novas formas de aprendizagem, mudando a forma como os materiais educacionais são projetados.

A utilização dos OA, principalmente na educação básica, é recente e requer do professor uma nova postura didática, na qual ele terá que rever sua metodologia, utilizando-se dos novos recursos disponíveis, a fim de potencializar a aprendizagem e proporcionar maior interatividade entre os diferentes atores por meio de uma prática pedagógica envolvente. (Junior; Freitas, 2013 p. 757).

Hoje encontramos uma diversidade enorme de recursos e possibilidades que podem ser inseridas na prática do professor de história, uma dessas alternativas são os Objetos de Aprendizagem (AO), que são recursos pedagógicos que potencializama aprendizagem desde a sua criação, desenvolvimento bem como para utilização na elaboração e realização de trabalhos, agregando valores, conhecimentos e habilidades de maneira colaborativa.

Segundo Wiley (*apud* Junior; Freitas), os Objetos de Aprendizagem são:

*Qualquer recurso digital que pode ser reutilizado para apoiar a aprendizagem”e “esta definição inclui qualquer coisa que possa ser entregue através da rede sob demanda, seja ela grande ou pequena. Existem atributos que são essenciais de um OA, ele precisa ser reutilizável, digital, recurso e aprendizagem. (Wiley, 2002, *apud* Junior; Freitas, 2013 p. 756).*

A vantagem de usar os OAs nas aulas é a de que eles podem ser reutilizados em diferentes ambientes e acessados por várias pessoas ao mesmo tempo. As novas tecnologias estão cada vez mais presentes na vida das pessoas e tanto a escola quanto o professor devem estar preparados para receber os alunos dessa geração, buscando se aperfeiçoar e por consequência também a sua prática.

| Considerações finais

Diariamente somos atingidos por notícias e informações que invadem as mídias, porém nem todas são de fontes confiáveis. Precisamos, enquanto educadores, desenvolver um senso para detectar o que é verídico e o que não é, definindo o que pode ser levado para sala de aula e discutido com os alunos.

O professor de História tem um papel ainda mais importante atualmente, pois ele pode levar para sala, virtual ou presencial, os mais diversos assuntos e

materiais que conduzam a discussões sobre as consequências da pandemia no Brasil e no mundo, os diferentes setores e relacioná-los com a História e usar a memória como fonte é aproximar o aluno da História, é aproximar os fatos e acontecimentos passados ao presente.

O ensino de História deve estar totalmente conectado a realidade dos alunos, de forma de atenda as necessidades de determinada comunidade, ligando também a noção de cidadania e despertando a consciência histórica de cada sujeito.

Com as TICs, temos a oportunidade de mudanças no modo como as pessoas e a sociedade vem se relacionando, seja no estudo, no trabalho ou nas relações familiares e com amigos, estando presente em nosso dia a dia. A internet e o uso de computadores e celulares são inovadores e é a partir deles que surgem novas formas de comunicação e interação, tornando mínima a distância entre as pessoas que se encontra há quilômetros de distância, e por consequência, também alterando a forma como as pessoas aprendem.

O professor deve ser capaz de planejar e (re)criar as aulas de forma que sejam mediadas pelas tecnologias, de forma que a aprendizagem aconteça de maneira significativa, colaborativa e interativa, envolvendo os alunos através do uso de diferentes recursos pedagógicos como os Objetos de Aprendizagem.

Referências

ANDRADE, A. R. de.; *et al.* Desafios e perspectivas: o ensino de história no contexto pandêmico. In: **Ações Educativas em Tempos de Pandemia**. TEODORO, J. V.; PINTO, I. M. (org.) Campo Grande: Ed. Inovar, 2021.

BARROS, José D'Assunção. História e memória – uma relação na confluência entre tempo e espaço. **MOUSEION**, vol. 3, n.5, Jan – Jul/2009. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/documentos/documentos/Mouseion/Vol5/historia_memoria.pdf> Acesso em: 08 dez. 2021.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2ed. São Paulo. Cortez, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017.

CANDAUI, Joël. **Memória e identidade**. São Paulo: Contexto, 2011.

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

JUNIOR, Ney Izaquirry de Freitas; FREITAS, Neida Maria Camponogara de. Objetos de aprendizagem para o ensino da história: uma busca na web. **Revista Latino- Americana de História** v. 2, n.6 – ago. de 2013 – Edição Especial.

Disponível em: <file:///D:/Dialnet-ObjetosDeAprendizagemParaOEnsinoDaHistoria-6238716.pdf> Acesso em: 08 jan. 2022.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. São Paulo: Papirus, 2007.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: Ed. da Unicamp, 1990.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1999. p. 157-184. LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.

MERCADO, L. P. L. Formação docente e novas tecnologias. In: Formação continuada de professores e novas tecnologias. Maceió. EDUFAL, 1999. **Repositório Institucional** - RIUFAL da Universidade Federal de Alagoas – UFAL. Disponível em:

<<https://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/1324>> Acesso em: 23 jun. 2024.

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. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12101/8763>> Acesso em: 21 dez. 2021.

OECD. **A framework to guide education response to the COVID – 19 Pandemic**. Paris: OECD Publishing, 2020.

OLIVINDO, Mário Sérgio Pereira de. **ENSINO DE HISTÓRIA E MEMÓRIA**: USOS DO PASSADO E OS DESAFIOS DO HISTORIADOR E DO PROFESSOR. XXIX Simpósio Nacional de História - Contra os Preconceitos: História e Democracia. 24 a 28 jul. 2017. BRASILIA/ UNB. Disponível em: <https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1502847512_ARQUIVO_ENSINODEHISTORIAEMEMORIASIMPOSIOe.pdf> Acessado em: 06 jan. 2022.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v.5, n.10, 1992.

VALENTE, José Armando; Moran, José Manuel; Arantes, Valéria Amorim; (org). **Educação a distância**: pontos e contrapontos. São Paulo.

ⁱⁱ Disco rígido, ou disco duro, popularmente chamado, também, de HD, "memória de massa" ou "memória secundária", é a parte do computador onde são armazenados os dados.

ⁱⁱⁱ Dispositivo portátil (pequeno e prático) para armazenamento de fotos, vídeos, documentos, entre outros.

^{iv} Plataformas de armazenamento em nuvem sincronizadas com celulares e computadores. São adequadas para diferentes aplicativos, usuários e configurações

Introdução

A memória é uma das faculdades mais preciosas e essenciais da mente humana. Ela nos permite armazenar, recuperar e reter informações adquiridas ao longo do tempo, moldando nossa identidade, aprendizado e percepção do mundo ao nosso redor. Desde tempos imemoriais, a memória tem fascinado filósofos, psicólogos, neurocientistas e estudiosos de diversas áreas, impulsionando pesquisas e debates para compreender sua complexidade e funcionamento.

A compreensão da memória é fundamental não apenas para aprofundar nosso conhecimento sobre o funcionamento da mente humana, mas também para desenvolver aplicações práticas em áreas como educação, saúde e tecnologia. A investigação nesse campo continua a desvendar novos mistérios, desafiando nossas perspectivas e revelando a incrível e enigmática capacidade do cérebro de preservar e evocar experiências passadas.

Ao longo deste artigo, convido você a embarcar nesta jornada fascinante pelo mundo da memória, explorando suas facetas surpreendentes e descobrindo como ela nos modela como indivíduos e seres sociais. Para isso, foi escolhido como método de pesquisa a revisão de literatura, que desempenha um papel crucial na produção de conhecimento científico, pois permite a compreensão das descobertas passadas e sua aplicação para aprimorar e expandir o conhecimento em novas direções.

Segundo Brizola e Fantin (2016):

Revisão da Literatura ou RI, nada mais é do que a reunião, a junção de ideias de diferentes autores sobre determinado tema, conseguidas através de leituras, de pesquisas realizadas pelo pesquisador. A revisão da literatura é, neste sentido, a documentação feita pelo pesquisador sobre o trabalho, a pesquisa que está se propondo a fazer. (2016, p. 27).

Para esta comunicação em específico, o objetivo é descrever os resultados encontrados a partir de um movimento de revisão de literatura acerca do tema memória e ensino superior em bases de dados científicas, produzindo um panorama dos conhecimentos produzidos até então e identificando através dos resumos expostos quais os achados na temática e onde a memória está inclusa.

| Metodologia

Segundo Ferreira (2002), o Estado da Arte, também denominado de Estado do Conhecimento, é um mapeamento de caráter bibliográfico que busca discutir determinada produção científica em diferentes áreas do conhecimento, respondendo a determinadas pautas.

A Análise Temática consiste, segundo Souza (2017):

A AT é um método de análise qualitativa de dados para identificar, analisar, interpretar e relatar padrões (temas) a partir de dados qualitativos. O mínimo que a AT proporciona é organizar e descrever o banco de dados em rico detalhe; quanto ao máximo, “o céu é o limite”, pois esta análise colabora muito para a geração de uma análise interpretativa sobre os dados. (2017, p. 52).

A produção dos dados foi realizada dentro das bases de dados BVS/LILACS, Scielo e Portal Capes, no período de 09/06/2023 a 23/06/2023 e para termo de busca, utilizou-se o envelhecimento docente.

Em um primeiro momento, ao realizar a fase de busca inicial, foram encontradas 1197 produções. A partir disso, aplicamos filtros com o intuito de selecionar as produções a serem analisados, sendo eles: FILTRO 1 - Critérios: ter acesso ao texto na íntegra; estar escrito em português; estar publicado entre os anos de 2018 e 2023, alcançando 187 produções; FILTRO 2 - Ler título, resumo e palavras-chaves e verificar se estavam de acordo com o tema de pesquisa, chegando a 9 produções; totalizando, ao final, 9 documentos que foram analisados a partir da Análise Temática.

Resultados e Discussão

Os dados apresentados nesta análise são parciais. Na Tabela 1 constam as três bases de dados utilizadas com os respectivos números encontrados a cada filtro. Ao final dessa primeira etapa, o estudo ficou composto por 9 produções, sendo 8 artigos e 1 tese (TABELA 1).

Na segunda etapa do processo, foram extraídas algumas informações de cada produção encontrada, tais como: título, autoria dos trabalhos, ano de publicação, resumo, palavras-chave e Programa de Pós-Graduação ou Revista que a produção foi encontrada. (Apêndice 1)

TABELA 1: Número de produções encontradas sob os termos “memória, ensino superior”.

Bases de Dados	Palavra – Chave	Sem filtro	Com filtro 1	Com filtro 2
BVS/LILACS	Memória, ensino superior	785	110	1
SCIELO	Memória, ensino superior	3	2	0
PORTAL CAPES	Memória, ensino superior	409	75	0

Fonte: a autora (2023).

Analizando os dados a partir do apêndice 1, identificou-se que no ano de 2018 houveram duas publicações, 2019 uma publicação, 2020 três trabalhos publicados, 2021 também contou com três e nos anos de 2022 e 2023 não houveram publicações encontradas. Três dos trabalhos continham a palavra “memórias” em suas palavras-chave e três tinham a palavra “ensino superior”. Além disso, a área mais citada dentro das temáticas foi educação.

As abordagens metodológicas utilizadas nos trabalhos foram: qualitativa, cujo método adotado foi o (auto) biográfico, com diários de aula da docente; qualitativa, por meio da elaboração de diários reflexivos; estudo observacional,

transversal, de caráter analítico, com abordagem quantitativa; estudo qualitativo com caráter descritivo; pesquisa narrativa; pesquisa amparada metodologicamente na história oral biográfica; abordagem metodológica qualitativa por meio de narrativas (auto)biográficas; pesquisa de natureza qualitativa, na qual teve como método de investigação os estudos da (auto)biográfica com foco nas narrativas formativas.

Explorando acerca das temáticas, observou-se que o padrão encontrado nas referências é relacionado à formação de professores. Essa formação de professores está dividida em tópicos de carreira, autoanálise e relações sentimentais. Dentro da categoria de **formação de professores e carreira**, o estudo realizado pela autora Reisdoefer (2020), com um grupo de Egressos de um curso de Licenciatura em Matemática, identificou que fatores experiências e relacionais, centrados na figura do professor, são componentes que contribuíram para falhas de constituição docente ou para desencantos e desgostos com a profissão, favorecendo assim que esse grupo de Egressos abandonasse a docência assim que finalizada a licenciatura. Assim, percebe-se que a memória é um elemento central na formação de professores, desempenhando um papel fundamental em todos os aspectos da prática educacional. A capacidade de reter informações, conceitos e experiências passadas é essencial para que educadores construam uma base sólida de conhecimentos e habilidades, que serão utilizadas no ambiente escolar para orientar, motivar e inspirar seus alunos, fazendo com que muitos desejem ou não construir uma carreira acadêmica depois da sua formação.

Dentro da categoria de **formação de professores e autoanálise**, Fernandes, Aguiar e Fernandes (2018) expõe que o trabalho contribuiu para a (auto) formação como professores, permitindo repetir e analisar a relação com os alunos, pois as memórias evocadas por meio dos diários de aula são um excelente recurso para um repensar do fazer docente. Sobre a autoanálise e a formação de professores, sabe-se que a formação de professores é um processo complexo e contínuo, que envolve a aquisição de conteúdos teóricos, habilidades pedagógicas, reflexão sobre a prática e a construção de uma identidade

profissional. Nesse contexto, a memória desempenha um papel crucial na aprendizagem ao longo da vida, pois é responsável por consolidar e acessar informações essenciais para o exercício da docência.

Dentro da categoria de formação de professores e relações sentimentais, Faria (2020), em seu texto "Experiências e memórias: o trabalho com diários reflexivos", observou em sua pesquisa que as relações sentimentais e de afeto estão conectadas à formação docente. Essas relações e a formação docente envolvem a capacidade de lembrar-se de teorias educacionais, estratégias de ensino, experiências vivenciadas em sala de aula e o desenvolvimento pessoal como educador permite que o professor compreenda as necessidades de seus alunos, adapte sua prática pedagógica e tome decisões embasadas ao longo do processo educativo, porém, o professor só irá compreender isso através de vínculos emocionais com seus alunos.

Além disso, a memória acaba sendo responsável por preservar memórias afetivas e emocionais associadas ao ato de ensinar, possibilitando que o professor estabeleça conexões significativas com os alunos e crie um ambiente de aprendizado acolhedor e motivador.

Ao compreender a importância da memória na formação de professores, poderemos ampliar o diálogo sobre práticas educacionais mais eficazes e, assim, contribuir para a construção de uma sociedade mais instruída e preparada para enfrentar os desafios do futuro.

Logo, percebe-se que, segundo Azevedo e Bemfica (2011):

Toda criação gera algo novo que deriva de partes já existentes e a partir de uma simbiose forma o objeto dessa intuição. Esses objetos são, geralmente, objetos do meio exterior e interior da vivência do indivíduo e que permitem a transfiguração no poder intuitivo de nossa mente. Nosso processo de educação e autoeducação se dá em decorrência desses circuitos mentais do reconhecimento de mundo que nos rodeia. Essas experiências podem ser chamadas de estéticas e ajudam a compor nossa formação como sujeitos. (2011, p. 97).

| Conclusão

A revisão de literatura é um componente essencial da pesquisa acadêmica, atuando como uma base sólida para o desenvolvimento e contextualização do estudo. Ela consiste na análise sistemática e crítica de trabalhos científicos, teses, artigos e outras fontes relevantes relacionadas ao tema de interesse.

Essa abordagem metódica permite aos pesquisadores obter uma visão panorâmica do conhecimento atual em determinada área, identificar tendências, lacunas e contradições, além de situar o próprio estudo dentro do contexto acadêmico.

Porém, analisando somente os resumos, não é possível obter um panorama específico de futuras pesquisas, pois as informações são breves e sucintas, para isso, recomenda-se ler os resultados e discussões em uma próxima pesquisa.

| Referências

AZEVEDO, Cláudio Tarouco de; BEMFICA, Vera Teresa Spetotto. Falando sobre memória: relações com a educação. **Momento**, Rio Grande, 20 (1): 87-100, 2011. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/momento/article/download/1663/1364/6901> > Acesso em: 15 jul. 2023.

BRIZOLA, Jairo; FANTIN, Nádia. REVISÃO DA LITERATURA E REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA. **Revista De Educação Do Vale Do Arinos - RELVA**, 3(2), 2017. Disponível em: <<https://periodicos.unemat.br/index.php/relva/article/view/1738> > Acesso em 26 jul. 2023.

FERNANDES, Aleksandra Nogueira de Oliveira; AGUIAR, Ana Lúcia Oliveira; FERNANDES, Stenio de Brito. Narrativas de uma professora do ensino superior e sua relação com os alunos: aprendizagem, conhecimento e formação. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, v. 23, n. 3 (2018). Disponível em: <<https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/4083/pdf> > Acesso em: 26 jul. 2023.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, n. 79, Agosto/2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FfrdCtqfp/?format=pdf&lang=pt> > Acesso em: 4 jul. 2023.

REISDOEFER, Deise Nivia. **Os descaminhos da docência**: narrativas de egressos de curso de licenciatura em matemática que não exercem a profissão, 2020. Tese de Doutorado em Educação em Ciências e Matemática do Programa de Pós- Graduação em Educação

em Ciências e Matemática. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/9217> >. Acesso em: 26 jul. 2023.

SOUZA, Luciana Karine de. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. Arquivos Brasileiros de Psicologia; Rio de Janeiro, 71 (2): 51-67, maio/agosto 2019. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/arbp/v71n2/05.pdf>> Acesso em: 21 jul. 2023.

Apêndice 1

Título	Autor	Ano	Palavras-chave	Revista/PPG
A Biograficidade em Curso: Como os professores se tornaram professores	Denise Figueira-Oliveira Maylta Brandão dos Fernandes	2020	Formação de professores, narrativas, Memória social, ensino de ciências,	Revista Insignare Scientia
Narrativas de uma professora do ensino superior e sua relação com os alunos: aprendizagem, conhecimento formação	Aleksandra Nogueira de Oliveira Fernandes; Ana Lúcia Oliveira Aguiar; Stenio de Brito Fernandes	2018	Narrativas; Formação; Ensino Superior; Relação Professor-aluno	Revista de Educação, Ciência e Cultura
Maria Neli Sobreira: história e memória da educação em Juazeiro do Norte	Lia Machado Fiuza Fialho; Zuleide Fernandes de <u>Queiroz</u>	2018	Maria Neli Sobreira. Biografia. Juazeiro do Norte. Educação.	Educar em Revista
Autoavaliação da memória de jovens universitários	Crislayne Kelly Carvalho de Melo; Antônio Vitor da Silva Roseno; Arthur José Lopes da Silva; Tayná Fernandes Pessoa Gabrielly Alves de Santana; Libini Evelyn de Souza Santiago; Déborah Lúcia Feitosa Montenegro; Larissa Nadjara Almeida; Ivonaldo Leidson Barbosa Lima	2021	Memória; Autoavaliação; Ensino superior; Estudantes; Neuropsicologia; Fonoaudiologia	Audiol Commun Res

Revisitando as trajetórias e processos formativos na/da docência: memórias e (res)significações	Lorena Ines Peterini Marquezan	2021	Processos formativos. Docência. Complexidade das trajetórias. Autobiografia.	Revista Educação por escrito
---	-----------------------------------	------	---	------------------------------

HISTÓRIAS EM QUADRINHOS E A SUA CONTRIBUIÇÃO NA FORMAÇÃO DA MEMÓRIA COLETIVA

*Silas do Amaral Bichet
Breadelyn Corrêa Pires*

Introdução

Antes de explorarmos a influência dos quadrinhos na construção da memória coletiva, é fundamental estabelecer um conceito claro sob a perspectiva do filósofo e sociólogo francês, Maurice Halbwachs:

[...] a memória individual existe, mas ela está enraizada dentro dos quadros diversos que a simultaneidade ou a contingência reaproxima momentaneamente. A rememoração pessoal situa-se na encruzilhada das malhas de solidariedades múltiplas dentro das quais estamos engajados. Nada escapa à trama sincrônica da existência social atual, e é da combinação destes diversos elementos que pode emergir esta forma que chamamos de lembrança, porque a traduzimos em uma linguagem. (Halbwachs, 2013, p. 6)

Portanto, entendemos aqui a memória coletiva como um processo social pelo qual as memórias individuais são moldadas e influenciadas pelas interações sociais, pelos contextos culturais e históricos em que os indivíduos estão inseridos. Como vimos, segundo Halbwachs, a memória não é um fenômeno puramente individual, mas sim uma construção social que se desenvolve coletivamente, dentro de grupos e comunidades. Embora no presente artigo o foco seja as Histórias em Quadrinhos, é válido citar que, atualmente, de uma forma mais significativa, outros meios de cultura de massa, como música, filmes, jogos e plataformas de vídeos na internet, tal qual o *Youtube*, também exercem um impacto significativo na maneira como as pessoas percebem, interpretam e se lembram dos eventos históricos, tanto individualmente, quanto como parte de um grupo ou sociedade mais ampla.

Uma das maneiras pelas quais as mídias de cultura de massa influenciam a formação da memória coletiva é por meio da construção de narrativas históricas. Ao selecionar eventos, personagens e contextos específicos para representação,

elas desempenham um papel ativo na escolha do que é lembrado e como é lembrado.

Uma ou mais pessoas juntando suas lembranças conseguem descrever com muita exatidão fatos ou objetos que vimos ao mesmo tempo em que elas, e conseguem até reconstituir toda a sequência de nossos atos e nossas palavras em circunstâncias definidas, sem que nos lembremos de nada de tudo isso (Halbwachs, 2013, p. 31).

Halbwachs sustenta a ideia de que influências externas também são fatores relevantes na formação de memória coletiva. O compartilhamento de lembranças pode envolver distorções, reinterpretações e lacunas gerando então, uma percepção seletiva dos acontecimentos, enfatizando certos aspectos e negligenciando outros, o que pode influenciar profundamente a compreensão coletiva do passado e do próprio presente.

Além disso, as mídias de cultura de massa podem afetar a memória coletiva por meio da criação de ícones culturais e símbolos que se tornam amplamente reconhecidos e associados a determinados eventos históricos. Personagens de quadrinhos como Superman, Batman e Capitão América, por exemplo, podem ser utilizados como representações simbólicas de valores e ideais consagrados, e essas representações podem influenciar a percepção do público sobre determinados períodos socialmente importantes ou ideologias políticas. A forma como os eventos históricos são retratados nas mídias de cultura de massa também pode ter um impacto duradouro na memória coletiva. Os filmes e quadrinhos, por exemplo, têm o poder de criar imagens visualmente impactantes e emocionantes que se fixam na mente das pessoas, contribuindo para a forma como elas recordam e se relacionam com o passado.

Essas representações visuais podem se tornar referências icônicas que influenciam a memória coletiva, muitas vezes sobrepondo ou reinterpretando as fontes históricas originais. Eles representam uma poderosa ferramenta para comunicar emoções, ideias, valores e narrativas que refletem a diversidade e a complexidade da experiência humana. Por meio deles, somos capazes de nos conectar com outras pessoas e aprofundar nossa compreensão de nós mesmo e

do mundo ao nosso redor, pois possuem o poder de nos transportar para outros mundos, nos envolver emocionalmente com personagens e histórias, e nos convidar a refletir sobre questões fundamentais da condição humana e compreensão coletiva.

Ao compreender a influência e o alcance dessas mídias na penetração do imaginário coletivo e na construção da memória, torna-se evidente que elas têm o potencial de se tornarem ferramentas ideológicas. Esse potencial é ainda mais significativo quando consideramos que, enquanto em Estados totalitários a opinião pública tem pouca relevância, em nações democráticas ela desempenha um papel fundamental. A seguir será abordado um pouco sobre as Histórias em Quadrinhos e a sua importância para as representações e discussões da sociedade de seu tempo.

| Quadrinhos

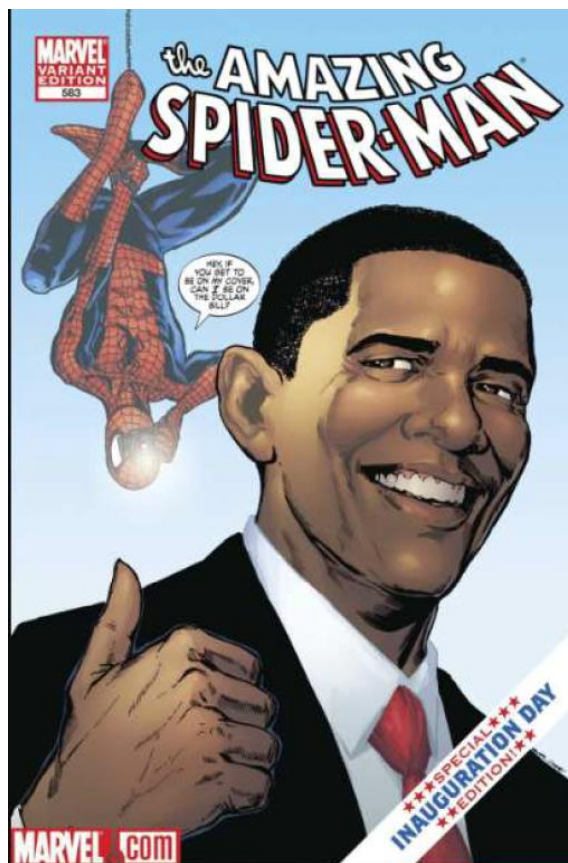
As Histórias em Quadrinhos podem ser definidas, segundo Eisner (1999), como uma “arte sequencial”, mas muito mais do que isso, essa arte sequencial possui uma construção narrativa que vai muito além do entretenimento, pode servir também como forma de transmitir críticas a problemáticas sociais, sobretudo, diante de nossa atual realidade, onde a cultura pop, é tão acessível e diversa.

[...] a necessidade de ficção se manifesta a cada instante; aliás, ninguém pode passar um dia sem consumi-la, ainda que sob a forma de palpite na loteria, devaneio, construção ideal ou anedota. E assim se justifica o interesse pela função dessas formas de sistematizar a fantasia, de que a literatura é uma das modalidades mais ricas. (Candido, 1972, p. 804).

Nessa perspectiva, Candido destaca a necessidade de refugiarmos na ficção, como uma forma de escapar da realidade. No entanto, é crucial considerar que a literatura, incluindo os quadrinhos, é um reflexo do seu tempo e, portanto, possui uma relevância para os leitores que são capazes de interpretar eventos sob uma nova perspectiva. Principalmente se levarmos em consideração que uma das

características marcantes das Histórias em Quadrinhos de heróis é a capacidade de criar narrativas em paralelo aos eventos do mundo real.

Figura 1 - Capa do The Amazing Spider-Man #583



Fonte: Ramita Sr., J.; Fabela, A. Amazing Spider-Man Vol 1 583., mar. 2009. Disponível em: <https://marvel.fandom.com/wiki/Amazing_Spider-Man_Vol_1_583>. Acesso em: 17 jul. 2023.

Ao nos envolvermos com a ficção, criamos empatia com os personagens e torcemos por seus triunfos. Essa empatia pode ter o potencial de tornar o leitor menos atento e crítico, por isso, dependendo do conteúdo, certas histórias e personagens podem influenciar sua ideologia ou sua percepção a certos eventos, por meio das crenças e ações dos heróis retratados. É importante estar consciente do poder de influência da ficção, especialmente quando se trata de ideologias transmitidas pelos heróis. No entanto, essa influência também pode ser uma oportunidade para uma leitura crítica e reflexiva, permitindo que o leitor avalie as ideias e valores presentes nas narrativas ficcionais.

Dessa forma, a relação entre o leitor e a ficção, incluindo os quadrinhos, é complexa. Por um lado, a empatia e o envolvimento emocional podem criar uma

conexão poderosa, no entanto, é necessário manter um olhar crítico e estar ciente da influência ideológica potencialmente presente. Ao reconhecer esses aspectos, podemos abordar a ficção de forma mais consciente e aproveitar seu potencial como uma ferramenta para a compreensão e a reflexão. A seguir faremos uma discussão sobre os quadrinhos e a sua contribuição para a memória coletiva.

| Quadrinhos e formação de Memória Coletiva

Atualmente, vivenciamos um cenário em que há uma proliferação de filmes de super-heróis, tanto da Marvel quanto da DC. No entanto, é importante reconhecer que nas décadas da Guerra Fria⁴⁶, as obras da Marvel, particularmente da década de 60, como *Capitão América* e *Homem de Ferro*, e com a obra da DC, *Watchmen*, nos anos 80, os quadrinhos desempenharam um papel fundamental como o principal meio de consumo desses icônicos personagens. Os quadrinhos eram amplamente populares e constituíam uma forma acessível e difundida de entretenimento, elas também refletiam, como um produto de seu próprio tempo, as preocupações e ansiedades da sociedade da época, apresentando narrativas que, de certa forma, dialogavam com o contexto histórico da Guerra Fria, como a luta entre o bem e o mal, a ameaça nuclear e a busca por um mundo melhor.

Diante desse contexto, vamos analisar aqui algumas edições de revistas em quadrinhos publicadas durante esse período. Sendo elas: “Captain America” e “Tales of Suspense”

⁴⁶A Guerra Fria (1947-1991) foi um conflito pós Segunda Guerra Mundial (1939-1945) entre Estados Unidos e União Soviética, que recebe esse nome pois, ao contrário de uma guerra convencional, “quente”, com ataques militares diretos, ela era uma guerra oposta e indireta, ou seja, uma disputa ideológica com propagandas, espionagem e procuração de territórios com o objetivo de alcançar um número maior de nações aliadas.

Figura 2 - Capa do Captain America #353



Fonte: Dwyer, K.; Milgrom, A. Captain America Vol 1 353., mai. 1989. Disponível em: <https://marvel.fandom.com/wiki/Captain_America_Vol_1_353>. Acesso em: 17 jul. 2023.

Na capa da edição acima, o Capitão América enfrenta os Supreme Soviets, uma contraparte soviética do grupo Os Vingadores. Na imagem, vemos os soviéticos com representações físicas de bárbaros e com traços que os definem visualmente como vilões, como por exemplo a Foice e o Martelo, utilizadas por alguns dos membros em seus uniformes. Essa representação visual na capa dos quadrinhos reflete não apenas a rivalidade política e ideológica da época, mas também pode contribuir para a formação de memórias coletivas que perpetuam estereótipos e visões simplificadas dos personagens não exclusivamente soviéticos, mas a própria ideologia comunista como algo perigoso, influenciando a percepção coletiva e a construção da memória em relação a esse período histórico.

A própria figura do Capitão América personifica uma série de símbolos e valores considerados fundamentais nos Estados Unidos: é um fervoroso defensor

do patriotismo, representando o amor e a lealdade à nação. Ele incorpora o espírito cívico e o senso de identidade e pertencimento à sua nação, buscando proteger os valores e os interesses dos Estados Unidos em suas missões; Ele personifica a ideia de que a liberdade não é apenas um direito, mas uma responsabilidade que deve ser protegida e promovida.

Se por um lado há a personificação do modo de vida norte-americano, do outro, encontra-se o Homem de Ferro, que representa a tecnologia e o Militarismo, sendo fortemente associado à tecnologia avançada e ao uso militar de sua armadura. Essa conexão reflete a importância dada à inovação tecnológica e à defesa militar como pilares da ideologia norte-americana. O personagem foi criado em 1963, por Stan Lee⁴⁷, em um cenário que representa o fervor por tecnologia e militarismo e a Corrida Armamentista⁴⁸. No enredo original, Tony Stark, o alter ego⁴⁹ do Homem de Ferro, é um industrialista e inventor brilhante, que representa o espírito empreendedor e o Sonho Americano⁵⁰, constrói sua armadura de alta tecnologia para se proteger e lutar contra ameaças.

Essa conexão com a tecnologia e armamentos avançados reflete o clima da Guerra Fria, onde o desenvolvimento de tecnologias militares era fundamental para a defesa e a projeção de poder das superpotências. Essa conexão, tecnológica e militar, reflete a forte ênfase estadunidense à defesa militar como pilares da ideologia norte-americana.

⁴⁷Stanley Martin Lieber (1922-2018), mais conhecido como Stan Lee, foi um escritor, editor, publicitário, produtor, diretor, empresário e ator norte-americano. Foi editor-chefe e presidente da Marvel Comics.

⁴⁸A corrida armamentista durante a Guerra Fria foi um período de intensa competição entre os Estados Unidos e a União Soviética para o desenvolvimento e acumulação de armas nucleares e convencionais, em busca de superioridade militar.

⁴⁹É a identidade secreta ou alternativa de um personagem, que difere de sua aparência e personalidade cotidiana.

⁵⁰O Sonho Americano é a crença de que qualquer pessoa, independentemente de sua origem social ou étnica, pode alcançar o sucesso, prosperidade e felicidade nos Estados Unidos por meio do trabalho árduo, oportunidades igualitárias e liberdade individual.

Figura 3 - Capa da edição 46 de Tales of Suspense



Fonte: Kirby, J.; Ayers, D. Tales of Suspense Vol 1 46., out. 1963. Disponível em: <https://marvel.fandom.com/wiki/Tales_of_Suspense_Vol_1_46>. Acesso em: 17 jul. 2023.

Figura 4 - Fidel Castro em edição do Homem de Ferro



Fonte: Kirby, J.; Roussos, G. Tales of Suspense Vol 51., mar. 1959. Disponível em: <<https://www.zipcomic.com/tales-of-suspense-1959-issue-51>>. Acesso em: 17 jul. 2023.

⁵¹ Tradução: "Ataquem-no, meus companheiros! Nenhuma recompensa será grande demais para o homem que destrói um dos mais poderosos Defensores dos Yankees!" (tradução nossa)

As histórias do Homem de Ferro, sobretudo as publicadas durante os anos da Guerra Fria, exploravam narrativas maniqueístas que reforçaram a percepção de uma luta entre o bem e o mal, com os Estados Unidos sendo representados como os defensores da liberdade e os socialistas como ameaças. A imagem destacada retrata um trecho da série de quadrinhos *Tales of Suspense*, protagonizada pelo Homem de Ferro. Nesta edição, de número 51, o enredo se desenvolve em torno do roubo de planos de armamentos secretos por um antagonista, que posteriormente viaja para Cuba com o objetivo de vendê-los aos comunistas. É então que, Fidel Castro⁵², se apresenta como comprador e podemos observar em Fidel, traços visuais que se enquadram em um estereótipo associado a vilões. Essa figura estereotipada utiliza elementos visuais que são comumente associados a características negativas ou ameaçadoras, como a expressão facial e o olhar aterrorizante.

Em algumas situações, o maniqueísmo pode fundir-se a outros estereótipos-clichês, a exemplo do popular binômio civilização versus barbárie. Geralmente os bárbaros são representados como invasores – cruéis, selvagens, bestiais, portanto vestimentas animais, enquanto os protagonistas são condizentes com uma cultura sofisticada, com uma religiosidade nobre, com um comportamento heroico e honesto. (Langer, 2009, p. 6)

Além disso, não somente os elementos visuais buscam estereotipar e compor o conjunto da obra, mas também os elementos textuais são utilizados para reforçar a mensagem ao leitor. É importante destacar que os quadrinhos não são ilustrações com textos, mas sim, a soma desses elementos, que integram a totalidade do produto e dão a característica que define a História em Quadrinho como um gênero textual híbrido. De acordo com Eisner (1999), a História em Quadrinhos é lida com palavras e imagens. Neste caso em específico, os elementos textuais buscam apontar que a representação Fidel Castro está

⁵² Fidel Castro (1926-2016), nascido em 1926, foi um proeminente líder político cubano que desempenhou um papel central na Revolução Cubana de 1959. Como líder da revolução, ele estabeleceu um governo socialista em Cuba e estabeleceu laços estreitos com a União Soviética durante a Guerra Fria.

buscando a destruição dos *Yankees* sendo este, um dos inimigos diretos do Estado americano. Isso pode ser notado até os dias de hoje em que as representações simbólicas da Revolução Cubana não são bem vistas pelos opositores. Como é possível perceber, as HQs têm uma função para além do entretenimento de massa, essas histórias possuem um público alvo e quando consumidas e absorvidas da maneira de passiva, servem também como uma importante ferramenta de veiculação ideológica e críticas sociais.

| Considerações Finais

Sob a perspectiva de Halbwachs, podemos observar a consolidação da memória coletiva à medida que o indivíduo faz parte de um grupo social. Nesse contexto, as Histórias em Quadrinhos da Marvel evocam um sentimento de pertencimento, uma vez que, embora sejam ambientadas em um mundo fictício, os heróis vivem situações e eventos que refletem acontecimentos reais. No entanto, é importante considerar que a constante representação negativa do comunismo nas Histórias em Quadrinhos cria no imaginário coletivo e na memória do leitor uma conexão natural entre o bem e o mal, retratando o capitalismo como o lado bom e o comunismo como o lado mau, que está sempre esperando uma oportunidade de corromper os bons costumes, uma constante ameaça e perigo ao modo de vida norte-americano. Essa narrativa reforça estereótipos e estabelece uma polarização ideológica. Consequentemente, ainda enfrentamos nos dias de hoje, as consequências dessas narrativas constantes dessa natureza. Ainda vivemos com a percepção de ameaças e ataques comunistas, ou que essas ideologias são um perigo para o nosso modo de vida.

Para Halbwachs, a memória pode ser entendida como uma conexão estabelecida entre o presente e o passado, uma relação que nos permite acessar e reinterpretar experiências passadas no contexto atual. Ela atua como uma ponte que nos conecta com eventos, pessoas e emoções. É por meio da memória, que somos capazes de dar significado às nossas experiências, compreender nosso lugar no mundo e construir narrativas sobre quem somos e como chegamos até aqui.

É por meio dessa relação dinâmica entre o presente e o passado que a memória nos possibilita uma compreensão contínua e em constante evolução da nossa existência. Elas podem variar dependendo da posição que ocupamos em determinado grupo social e das relações que esse grupo estabelece com outros meios e perspectivas. É importante reconhecer que nossa compreensão do passado é influenciada por nossa própria localização temporal e cultural. A forma como interpretamos eventos passados é moldada e reconfigurada pelas ideias, valores e experiências do presente, resultando em narrativas que refletem as preocupações, interesses e necessidades atuais. Nossas visões do passado, portanto, o que serve de molde para a formação da memória, são inevitavelmente influenciadas pelo presente. Devemos estar ciente de que nossa compreensão do passado e da nossa memória enquanto grupo social, é um produto de nosso contexto atual, e que a contínua interação entre grupos e perspectivas diferentes pode enriquecer e desafiar nossas narrativas históricas.

Referências

CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. **Revista Ciência e Cultura**, n. 24, set. 1972.

DWYER, K.; Milgrom, A. **Captain America** Vol 1 353., mai. 1989

EISNER, Will. **Quadrinhos e arte sequencial**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2013.

LANGER, Johnni. O Ensino de História Medieval pelos Quadrinhos. História, Imagem Narrativas, n. 8, abr. 2009. Disponível em: <
<https://www2.unifap.br/marcospaulo/files/2013/05/O-ensino-de-Hist%C3%B3ria-Medieval-pelos-quadrinhos.pdf>>.

KIRBY, J.; Ayers, D. **Tales of Suspense** Vol 1 46., out. 1963.

KIRBY, J.; Roussos, G. **Tales of Suspense** Vol 51., mar. 1959

RAMITA Sr., J.; Fabela, A. **Amazing Spider-Man** Vol 1 583., mar. 2009

Cadernos Pedagógicos da EAD

A coleção de cadernos pedagógicos EaD é uma coletânea de artigos científicos elaborados a partir de pesquisas e estudos de professores e pesquisadores de universidades brasileiras.

A iniciativa de produção da coleção surgiu a partir da Secretaria de Educação a Distância da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, com apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Cada volume apresenta temáticas relevantes para o campo educacional e buscam contribuir para a formação crítica para seus leitores.

Suzane da Rocha Vieira Gonçalves e Gisele Ruiz Silva
Coordenadoras da Coleção Cadernos Pedagógicos da EaD

