

OS LUGARES DA CIDADE NOS CONTAM HISTÓRIA(S): A PROBLEMÁTICA DOS LUGARES DE MEMÓRIA NO ENSINO DA HISTÓRIA

PLACES AROUND TOWN AS (HI)STORY TELLERS: THE CONTROVERSY INVOLVING MEMORY PLACES IN HISTORY TEACHING

Daniel Luciano Gevehr¹

RESUMO: O artigo discute o papel desempenhado pelo ensino de História na Educação Básica através da utilização de elementos trazidos pela Nova História Cultural. Nessa perspectiva, buscamos relacionar como as noções do passado, concebidas pelo professor de História, relacionam-se com os conceitos de representação social, monumentalidade e produção da memória social. Através das relações possíveis existentes entre esses conceitos, acreditamos se tornar possível um ensino de História pautado não apenas no estudo das fontes tradicionalmente concebidas pela escola (livro didático, vídeos, etc.), mas também no exercício crítico de interpretação sobre os lugares de memória produzidos em diferentes momentos. Nossa pesquisa busca contribuir para a criação de novas estratégias de ensino-aprendizagem da História, propondo-se a levar para a sala de aula novos elementos simbólicos, como os monumentos históricos e outros diversos lugares de memória. Com isso acreditamos ser possível lançar outros “olhares” sobre a produção do espaço geográfico no qual se insere o passado. Esses novos olhares, por sua vez, permitem ao professor de História explorar novos objetos da História, muitas vezes renegados por outras fontes empregadas no ensino da História na escola brasileira.

Palavras-chave: Lugares de memória. Ensino de História. História Cultural.

ABSTRACT: The present article aims at discussing the role played by the teaching of History in basic education (elementary, middle and high school levels) by analyzing the use of elements from the New Cultural History. From this perspective, we have sought to relate the way past notions, as conceived by History teachers, relate to the concepts of social representations, monumentality and production of social memory. Through the possible relations existing among these concepts, we believe that a new approach to teaching History is possible, based not only on the study of sources traditionally conceived by schools (school books, videos, etc), but also based on the critical exercise of interpreting the memory sites produced at different points in time. Our research seeks to contribute to creating new strategies to teach and learn History, while it tries to enrich the classroom with new symbolic elements, such as historical monuments and other memory sites. We thus believe that it is possible to look differently at the production of the geographical space in which the past is inserted. These new approaches allow History teachers to explore new History objects, often ignored by other sources engaged in teaching History in Brazilian schools.

Keywords: Memory sites. History teaching. Cultural History.

¹ Doutor em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Professor no Instituto Superior de Educação Ivoti (ISEI) e nas Faculdades Integradas de Taquara (FACCAT). Currículo Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4756490D9>. E-mail: danielgevehr@hotmail.com

1 INTRODUÇÃO

É acertado dizer que tanto a memória social como a produção dos sentidos interferem na construção das representações do passado que compõem o mosaico sobre o qual os estudiosos das ciências humanas e, de forma especial, os historiadores se debruçam, tentando fazer, através de suas próprias perguntas e métodos, uma possível leitura do passado.

O vínculo que se estabelece entre as representações sobre o passado e o contexto em que essas são produzidas é fator relevante na análise que pretendemos fazer. Isso se deve especialmente ao fato dessas representações terem servido de instrumento para a justificação de toda uma produção de saberes que, ao longo da evolução do saber, foram alvo de diferentes interesses e ideologias. Essas, por sua vez, acabaram impondo determinadas visões sobre o passado, que na maioria das vezes interfere diretamente na forma como ensinamos a(s) história(s) na sala de aula.

Parte dessa análise – que discute a relação entre a produção do saber histórico e seu ensino – baseia-se na investigação das novas configurações sociais que se expressam, materialmente (entre outros elementos), através da urbanização presente em nossa sociedade – e da construção e nomeação de lugares –, onde a História é celebrada e (re)lembrada através das gerações que se sucedem. Isso em nossa sociedade é perceptível à medida que observamos a ereção de monumentos e nomeação de inúmeros lugares e instituições que têm significados os mais diversos em nosso meio.

2 OS LUGARES DE MEMÓRIA NA SALA DE AULA

Na perspectiva apresentada por Sandra Pesavento (2006), para quem a memória é um elemento indispensável para compreender a construção de representações sociais, é que iniciamos nossa descrição dos contextos nos quais se produzem diferentes representações sobre o passado. Interessa-nos entender, por exemplo, como a memória de sobreviventes de diferentes conflitos que se sucederam ao longo da história humana pro-

duziram discursos e como esses, por sua vez, foram decisivos para a construção dos imaginários sociais sobre o passado da humanidade.

Já para Jacques Le Goff (2003), a memória é um elemento essencial do que se costuma chamar de identidade, seja ela individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais das pessoas e da própria sociedade. Nesse sentido, a memória não é apenas conquista, mas também um instrumento de poder. Existe uma luta pela dominação da recordação e da tradição, estabelecendo aquilo que deve ser lembrado e aquilo que deve ser esquecido.

Na história do Brasil, foram vários os exemplos dessa tentativa de construir uma nova denominação para as localidades que presenciaram conflitos marcantes e que abalaram a vida de seus moradores. Um desses exemplos pode ser encontrado no estudo realizado por Janice Theodoro (1997) em relação a Canudos, na Bahia. A autora aponta para a importância do “apagamento” do local em que ocorreu o conflito em 1897.

Numa tentativa de apagar da memória coletiva o passado de Canudos, o território ocupado pelo arraial foi coberto pelas águas do açude de Cocorobó em 1968 em pleno regime militar. Frequentemente no período das secas, podem ser vistas na área cruzeiros, ossadas e crânios, muros e peças de artilharia.

Em nossa análise, consideramos que as representações sociais construídas sobre os lugares de memória (que normalmente são identificados como os lugares onde o fato histórico aconteceu) não se encontravam apenas em textos historiográficos², mas também em diferentes formas narrativas³. Tendo a concepção de que as representações sociais apresentavam-se de diferentes formas, procuramos analisar como diferentes veículos de representação – textos historiográficos e literários, imprensa e cinema – acabaram difundindo determinadas concepções e pontos de vista sobre a história que será “contada”.

A análise das representações construídas sobre o cenário e também sobre os personagens centrais da História nos faz refletir sobre o contexto em que cada autor se insere, e principalmente sobre os propósitos que le-

² Como nos ensina Antonio Celso Ferreira, que, por sua vez, se valeu dos estudos realizados por Stephan Bann, a caracterização e análise das formas e conteúdos presentes nas representações sociais podem ser realizadas a partir da investigação das mais variadas fontes. Entre elas, Ferreira destaca a análise realizada a partir de textos historiográficos, os diversos tipos de discursos (jurídicos, médicos, filosóficos, teológicos), os textos literários e as pinturas, os museus, as narrativas cinematográficas, entre outras (FERREIRA, 2004).

³ Quando nos referimos aos diferentes tipos de narrativa, estamos tratando das diferentes formas com que elas se apresentam. Nesse caso, consideramos como narrativas as representações sociais construídas e perceptíveis tanto nos textos historiográficos e literários como na imprensa e no cinema.

vam o autor a “contar” a história dessa ou daquela perspectiva. Da mesma forma, torna-se evidente, em alguns casos, a preocupação por parte dos autores em legitimar sua versão sobre os fatos narrados, recorrendo a testemunhos orais ou até mesmo a referendar documentos cuja legitimidade muitas vezes poderia ser questionada.

Essa é, sem dúvida, uma das questões mais intrigantes da História e que, naturalmente, interfere no ato de ensinar História, uma vez que a História a ser ensinada na sala perpassa toda essa produção, que carece de uma discussão epistemológica mais aprofundada.

Isso também nos faz pensar naquilo que Michael Pollack (1989, p. 4) chamou “de trabalho de constituição e de formalização das memórias.” Segundo ele, para que nossa memória se beneficie da dos outros, não basta que ela nos traga apenas o testemunho, mas sim que essa encontre muitos pontos de convergência entre aquilo que queremos afirmar e as memórias de nossos testemunhos. Somente a partir do encontro dessas memórias é que podemos reconstruir as lembranças do passado sobre uma base comum.

Em nossa investigação, procuramos compreender como diferentes autores – que produzem os discursos da História e, portanto, daquilo que chamamos de produção historiográfica – procuram respaldar seus discursos a partir de testemunhos e diferentes tipos de fontes, que procuram dar veracidade às suas narrativas.

As representações sociais construídas sobre o passado histórico permitem-nos ainda pensar naquilo que Pollack denominou de “trabalho especializado de enquadramento” (Ibidem, p. 11). De acordo com o autor, a memória é alvo de manipulações e defesa de interesses pessoais e coletivos, estando necessariamente relacionada com o contexto e com a época em que foi produzida.

Quanto a essa questão, observamos que as representações construídas sobre o passado e que se revelam presentes nos livros didáticos de História – fonte de pesquisa e de estudo presente no cotidiano da sala de aula – inserem-se precisamente nesse contexto, no qual a memória é, muitas vezes, manipulada de forma que a imagem produzida sobre os fatos é *enquadrada* segundo os objetivos de cada autor e de acordo com sua época.

Com isso torna-se significativo o questionamento acerca do processo que envolve a análise dos diferentes veículos de representação (documentos, filmes, imagens, livros, etc.) sobre o passado, observando em cada

um deles a forma como retratam os lugares da História, seus protagonistas e seus diferentes enredos.

Considerando as afirmações de Michael Pollack, podemos ainda analisar as representações sociais ligadas àquilo que Jacy Alves de Seixas descreveu como um conjunto de interesses coletivos, no “qual lembramos menos para conhecer do que para agir” (SEIXAS, 2004, p. 53).

Segundo a autora, a memória está menos ligada ao processo de entendimento do passado, mas sim diretamente identificada com os interesses que fazem as pessoas lembrarem de um determinado fato. Nesse sentido, a memória pode ser manipulada de acordo com os interesses de determinados grupos e de determinadas épocas. O mesmo, podemos dizer, ocorre na sala de aula, à medida que o professor de História é esse elemento mediador, que, ao tratar com as fontes, acaba interferindo também no processo de construção do conhecimento de seus alunos sobre o passado em questão.

De acordo com Seixas, não existe uma memória desinteressada. Ao contrário, a memória teria um destino prático, realizando a síntese do passado e do presente visando ao futuro, buscando os momentos passados para deles se servir. Dessa forma, “a memória carregaria, assim, um atributo fortemente ético, incidindo sobre as condutas dos indivíduos e dos grupos sociais” (Ibidem, p. 53), procurando com isso induzir as condutas dos indivíduos na sociedade. Sem dúvida, essa teoria defendida pela autora ajuda-nos a entender a dinâmica que envolve a construção e a difusão das representações sociais sobre os diferentes acontecimentos do passado nas aulas de História e que assim acabam se relacionando diretamente com o meio social.

Relacionado com essa questão que envolve a memória coletiva e a construção das representações sobre o passado nas aulas de História, devemos atentar para o estudo realizado pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu (1998), que nos mostra como a produção de discursos está diretamente ligada ao contexto no qual esses se fazem presentes. Inseridos no campo das relações de poder, os discursos procuram estabelecer uma determinada ordem das coisas, seguindo interesses de ordem política, econômica, social e cultural.

Para Bourdieu, a produção dos discursos não ocorre de forma “inocente nem inconsciente”, mas sim como resultado de interesses de determinados grupos, detentores de um poder simbólico⁴. Segundo ele, esse

⁴ Para Pierre Bourdieu, o poder simbólico “é um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem gnoseológica: o sentido imediato do mundo (e, em particular, do mundo social) supõe aquilo a que Durkheim chama o conformismo lógico, quer dizer, uma concepção homogênea do tempo, do espaço, do número, da causa, que torna possível a concordância entre as inteligências” (BOURDIEU, 2001, p. 9).

poder age sobre as estruturas sociais, impondo uma determinada visão dos fatos, transformando-os em “verdades absolutas”.

Valendo-nos do pensamento de Bourdieu, podemos entender como a publicação das diferentes obras – com diferentes narrativas e versões sobre o passado – torna-se possível à medida que apresentam leituras e releituras sobre o passado. Seus autores, dotados de reconhecimento no meio social de atuação, são, por assim dizer, *autorizados* a publicar suas versões sobre a História, contribuindo dessa forma para a veiculação de diferentes representações sobre o passado da civilização, o que deve ser observado com muita atenção por aqueles que *ensinam* História.

Assim, acreditamos que as representações sociais produzidas sobre o passado e, de forma especial em nosso caso, sobre o processo que envolve o ensino da História no contexto escolar vinculam-se a esse campo de poder (pedagógico), no qual determinadas ideias podem ser *ditas* e outras precisam ser *silenciadas*. Isso poderia ser exemplificado se tomarmos o período militar na história brasileira, no qual determinadas interpretações e visões não podiam ser “ditas” na sala de aula, uma vez que o regime político e a ideologia do período as consideravam ofensivas ao sistema em que se vivia.

Outra questão que nos parece não poder faltar no debate sobre a História e seu ensino é a produção da imagem dos heróis. Esse fato que, durante muito tempo, habitou as páginas de muitos livros didáticos e que era, antes de tudo, reflexo de determinadas vertentes da historiografia. Essas, por sua vez, acreditavam que a História era explicada fundamentalmente através das ações de personagens heroicos, que assim determinavam os acontecimentos e os resultados dos percursos trilhados pela humanidade.

A presença de personagens como Luís XIV e Napoleão Bonaparte na história europeia ou de D. Pedro I e Getúlio Vargas na história nacional era colocada com tal “pompa”, que nos fazia acreditar que se tratava de personagens, cujos percursos e atitudes poderiam, “isoladamente”, explicar toda uma conjuntura de acontecimentos. Nessa perspectiva, a construção da imagem heroica envolve diversos aspectos e demonstra, por parte de quem o produz ou o difunde (e nesse caso de forma especial temos o papel do professor de História), uma intencionalidade. Aqui nos parece que a questão central do debate reside entre aquele professor que está preocupado em ensinar a história dos vencedores (e, portanto, reafirma a visão dos heróis) ou aquele que procura, a partir da dúvida posta sobre os supostos

heróis do passado, questionar seus alunos quanto aos acontecimentos e ao contexto em que esses foram produzidos.

Nessa mesma linha interpretativa, poderíamos acrescentar a análise das representações sociais, construídas sobre os cenários em que se inserem esses acontecimentos do passado. Sobre eles identificamos diferentes narrativas, que se fazem presentes nas mais variadas obras que tratam da História e que, em diferentes momentos, procuraram caracterizar o espaço geográfico onde se desenvolve a história a ser contada. Entretanto, a falta de uma leitura crítica sobre esse aspecto muitas vezes impede a compreensão dos fatos e da própria relação que se estabelece entre a própria História e a dimensão geográfica/física do espaço sobre o qual se está falando.

A partir dessa análise, constatamos que determinados lugares – que aqui iremos chamar de lugares de memória, em razão desses constituírem-se em lugares de lembrança sobre o passado – são representados através de diferentes veículos de representação, tais como os documentos, os textos historiográficos e literários, a imprensa e, ainda, o cinema, que muito têm produzido atualmente uma sensação de “verdade e autenticidade” a certos acontecimentos do passado, algo sem dúvida sobre o qual precisamos observar mais atentamente. Nesse sentido, a produção de determinadas imagens sobre os lugares da História e presentes nessas diferentes fontes e que, por sua vez, se traduzem em “discursos” sobre esse passado é que acabam imprimindo nas pessoas certas visões sobre o passado.

Mais um aspecto importante a ser considerado nessa discussão é o da produção das diferentes representações construídas e difundidas sobre os personagens históricos. Encontrados muitas vezes em lados opostos, personagens que rivalizam e que são mostrados como “os únicos” responsáveis pela produção do enredo da história que está sendo contada acabam tendo seu perfil e suas ações interpretadas a partir de diferentes ângulos. Essas interpretações, no entanto, acabaram contribuindo, na maioria das vezes, para a construção de uma imagem detratadora da primeira, enquanto se construiu uma imagem heroica para o segundo, ou em ordem inversa dependendo das circunstâncias envolvidas.

Nesse caso, os personagens mostrados são antagonônicos, em que a narração das virtudes de um serve de desqualificação para o outro, já que se encontram “de lados opostos” no conflito. Tanto o “mocinho” como o “bandido” da história produzida por esse discurso sobre o passado têm suas representações construídas a par-

tir do contraponto, que é estabelecido entre ambos os personagens.

De acordo com nossa análise, parte das narrativas⁵ construídas sobre o passado – e que se manifestam materialmente nos textos de História e na criação e nomeação dos lugares (físicos) da memória (como as praças, monumentos e diferentes espaços sociais) – procuraram incutir no imaginário do leitor a noção de “verdade”, fazendo com que o discurso do autor pareça e assuma a condição de descrição fiel dos seus personagens e fatos. Afinal, o que se quer através disso é produzir uma sensação de “fidelidade” em relação àquilo que está sendo narrado pelo texto de História.

Como nos ensina o historiador José Murilo de Carvalho (1990), baseado nos estudos de Joshua C. Taylor, “os traços de heroísmo, de virtudes cívicas, oferecidos aos olhos do povo, eletrificam suas almas e fazem surgir as paixões da glória, da devoção à felicidade de seu país” (Ibidem, 1990, p. 11). Essas ações, por sua vez, se manifestam muitas vezes e, de forma especial, em alguns materiais didáticos, carregados de adjetivações e qualificações essencialmente ideológicas, que procuram solidificar certas imagens sobre esse passado idealizado. Essa visão de ensino de História, que prioriza os personagens centrais e coloca-os no panteão dos heróis é, em nosso entendimento, uma visão distorcida da realidade e muito contribui para a difusão de um conhecimento parcial e acrítico da realidade.

Ressaltamos com isso que não desconsideramos os demais personagens envolvidos na construção do processo histórico. Esses, sem dúvida alguma, nos permitem compreender o contexto de inserção dos personagens centrais da História, ao mesmo tempo em que tornam compreensível a projeção desses como responsáveis pela liderança, em muitos casos, de grupos rivais. Daí ser possível interpretar criticamente o enredo presente nesse passado que passa a ser analisado e, por consequência, ensinado na sala de aula.

A eleição dos protagonistas da História – como representantes dos dois lados do conflito – remete-nos à análise feita por José Murilo de Carvalho, para quem o processo de “heroificação” inclui necessariamente a “transmutação da figura real, a fim de torná-la arquétipo de valores ou aspirações coletivas” (CARVALHO, 1990, p. 14). Carvalho chama-nos também a atenção que

“por ser parte real, parte construída, por ser fruto de um processo de elaboração coletiva, o herói nos diz menos sobre si mesmo do que sobre a sociedade que o produz” (Ibidem, p. 14).

3 AS POSSIBILIDADES DE COMPREENSÃO DE OUTRA(S) HISTÓRIA(S)

A partir das inquietações manifestadas até aqui é que refletimos sobre aquilo que Halbwachs (2004, p. 150) chama de memória coletiva. De maneira especial, Halbwachs mostra-nos como os lugares desempenham um papel fundamental na construção da memória coletiva. Para ele, os lugares que percorremos nos fazem lembrar de fatos ocorridos no passado e, assim, contribuem para a construção da memória coletiva. A construção de monumentos, a denominação de lugares e a preocupação com a valorização de personagens do passado estão diretamente associadas a uma memória coletiva.

Quando uma comunidade elege seus lugares de memória e também seus símbolos e heróis – que passam a representá-la –, pode-se perceber os condicionantes que estiveram envolvidos nesse processo de construção das representações.

Tendo essas questões como problema, procuramos discutir como os diferentes temas ensinados na História (como disciplina no currículo escolar) passaram – e continuam passando – por um processo de (re)significação. Se observarmos a produção da memória sobre diferentes temas da História sul-riograndense, iremos perceber como se operam essas produções mentais e simbólicas da História.

Poderíamos citar aqui inúmeros exemplos dessas “distorções” presentes na História nacional e mundial, mas infelizmente nos perderíamos em incontáveis exemplos ricos em detalhes e apaixonantes pela natureza que nos trazem. Coerentes com uma nova visão interpretativa da História, os lugares de memória têm uma função importante na difusão e na consagração das imagens produzidas sobre o passado. Para Michel Pollack (1989), os lugares de memória somente se constituem em espaço de preservação de uma memória se assim a comunidade os reconhece.

Acrescente-se a isso a constatação de que os lugares de memória construídos sobre os diferentes episódios

⁵ O termo *narrativa* é aqui empregado para referendar as representações perceptíveis nos textos históricos, literários e fílmicos. Nesse sentido, utilizamos o conceito de narrativa enquanto discurso como uma dada versão sobre os fatos.

do passado, como por exemplo o Movimento Farroupilha, são construídos no momento em que lideranças políticas e diferentes segmentos da sociedade sentem a necessidade de materializar uma versão sobre o episódio e de utilizá-la estrategicamente. Nessa perspectiva, os lugares de memória não somente terão seu significado reconhecido pela sociedade, como impedirão que ela os esqueça, forçando-a a se posicionar tanto em relação ao passado como em relação ao futuro almejado.

O historiador José Murilo de Carvalho (1990, p. 13) refere-se à associação existente entre construção dos imaginários sociais e a criação de diferentes símbolos para reforçar uma determinada visão sobre o passado. Para ele, a manipulação dos símbolos, das alegorias e até mesmo dos mitos criados sobre os personagens históricos nos ajuda a compreender a dinâmica que envolve a construção dos imaginários sociais.

Ainda em relação à dinâmica que envolve a análise das representações sociais e à construção dos lugares de memória, resgatamos aquilo que Sandra Pesavento chama de “ressemantização do tempo e do espaço” (PESAVENTO, 2002, p. 162). Para ela, é preciso considerar as transformações de caráter econômico, político, social e cultural, para que se torne possível a realização de uma leitura das representações sociais construídas num determinado contexto. Nesse sentido, a época e o espaço no qual ocorreram essas construções devem ser levados em consideração para que as representações se tornem parte integrante da coletividade da qual fazem parte. Assim, é preciso considerar o fato de que as representações são produzidas social e historicamente, não sendo “anacrônicas, deslocadas ou necessariamente falsas, pois traduzem formas de sentir, pensar e ver a realidade” (Ibidem, p. 162). Entendemos, portanto, que a construção das representações sociais sobre os fatos do passado – e que foram materializadas naquilo que chamamos de lugares de memória – estão diretamente vinculadas ao contexto da época de seu surgimento.

A partir da compreensão das condições e dos interesses que estão presentes em cada época é que podemos analisar os diferentes lugares de memória como resultado daquilo que determinados grupos procuram imprimir como noção de “verdade”. A criação dos lugares de memória atua nesse sentido de (re)lembrar e manter viva na memória das pessoas aquilo que se quer

mostrar e aquilo que se quer “apagar” da memória social.

Ainda de acordo com Maurice Halbwachs (2004), nossas lembranças “permanecem coletivas, e elas nos são lembranças pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos nos quais só nós estivemos envolvidos, e com objetos que só nós vimos” (HALBWACHS, 2004, p. 30). Em outras palavras, Halbwachs mostra-nos como a memória não é resultado de um trabalho individual, mas sim resultado do trabalho coletivo. Para o autor, a memória, inserida no meio social, é construída coletivamente.

Fundamental para pensar o ensino da História a partir da interpretação dos significados que os lugares de memória exercem na compreensão dos conteúdos de História é mostrar na sala de aula que esses espaços são, antes de tudo, dotados de um significado simbólico. Ou seja, esses lugares nos remetem a pensar sobre os fatos que ali ocorreram e pessoas que ali estiveram. É nesse sentido que destacamos a criação dos diferentes lugares de memória (monumentos, praças, instituições, etc.) e os vinculamos ao processo de (re)significação da História, uma vez que os tomamos como evidência das visões e dos sentimentos coletivos que se faziam presentes na época de sua criação⁶.

Embasamos nossa análise sobre os monumentos históricos que nos levam a refletir e (re)lembrar os fatos do passado a partir dos estudos realizados por Françoise Choay (2001). De acordo com essa autora, o sentido original do termo “monumento” é do latim *monumentum*. Esse, por sua vez, deriva de *monere*, que significa advertir ou lembrar. Para a autora, o monumento tem como propósito essencial não apenas apresentar ou dar uma informação neutra. Ao contrário, o monumento tem, segundo Choay, a intenção de tocar uma memória viva pela emoção (CHOAY, 2001, p. 18).

Considerando que os monumentos construídos pela comunidade não estão dispostos de forma inocente ou desprovidos de significação, estando diretamente relacionados com a história da comunidade que os erigiu, assim como com os interesses de seus “construtores”, pode-se acrescentar: “Para aqueles que edificam, assim como para os destinatários das lembranças que veiculam, o monumento é uma defesa contra o traumatismo da existência, um dispositivo de segurança. O monumen-

⁶ Consideramos a afirmação apresentada por Meneses bastante esclarecedora na análise que propomos realizar sobre os lugares de memória de uma cidade. Para ele, “a cidade é mais que espaço físico; é mais que materialidade. Ela é o locus continuum de cultura, onde natureza, construção material, símbolos, significados e representações se constroem em diversidade e em harmonia” (MENESES, 2004, p. 87).

to assegura, acalma, tranquiliza, conjurando o ser do tempo” (Ibidem, p. 18).

Dessa forma, evidencia-se a eficácia simbólica exercida pelos monumentos. Localizados estrategicamente no espaço social das cidades, os monumentos representam formas de pensar, sentir e expressar os valores coletivos.

Tomados como “símbolos espaciais”⁷, os diferentes monumentos históricos, assim como outros tantos símbolos que passam a representar parte da história de um lugar devem ser entendidos como resultado de diferentes interesses – até mesmo antagônicos às vezes – e anseios presentes nessa comunidade. É justamente esse antagonismo que torna possível pensarmos os dois monumentos sob a perspectiva da construção de alteridades históricas. Isto é, o valor simbólico atribuído por uma comunidade em relação a seus objetos tem muitas vezes significados contraditórios, dependendo dos grupos que os produzem.

O antropólogo Luiz Antônio de Oliveira, em seu importante estudo sobre “os mártires de Canhaú” (2003)⁸, mostrou como o relato histórico é elaborado, constituindo uma trama histórico-religiosa, na qual o passado é teatralizado. Oliveira destaca que os locais em que ocorrem conflitos de caráter religioso tornam-se *bem-aventurados*, em contraste com as ações antagônicas dos seus personagens, fabricando aquilo que ele chama de alteridades históricas. Segundo o antropólogo, uma comunidade procura sempre “atualizar” sua história, para, a partir dos supostos erros do passado, construir uma nova identidade para o local.

Contraopondo-se a esse processo de valorização, constata-se que cenas e personagens do passado são, propositalmente, muitas vezes “esquecidas” tanto pelas fontes como pelas próprias escolhas feitas por quem manipula essas fontes, evidenciando o que Oliveira denomina de *celebração da história*. Para ele, esse processo em que fatos do passado – percebidos como *bens simbólicos* – são submetidos ao *inventário dos interesses presentes*, como constatado em Saporanga no início das gerações, elege fatos e personagens que devem (ou não) ser lembrados.

O diálogo que se estabelece entre o passado e o presente que se está vivendo produz um “discurso” sobre o passado. Um discurso – é preciso lembrar – cir-

cunsciado pelos diferentes contextos e pelas múltiplas interlocuções, dependente diretamente da ótica de quem está “lendo” os vestígios do passado.

Nessa perspectiva de discutir criticamente a produção dos diferentes discursos sobre o passado (sejam eles documentos, monumentos ou os mais diversos lugares de memória), destacamos aquilo que Roger Chartier (2002) refere quando trata das inúmeras possibilidades de *leitura de um símbolo*, afirmando que esse nunca é “lido” de uma única maneira.

Segundo Chartier (2002), existem diferentes formas de interpretação de um símbolo, sendo que sua leitura está diretamente vinculada ao contexto no qual o observador está inserido, bem como ao olhar que esse lança sobre o objeto em questão. Daí a origem das múltiplas interpretações que dão significados diferentes a esses símbolos. Consequentemente, pode-se dizer que os símbolos construídos sobre o passado tem a finalidade de “educar” os olhares de uma comunidade, interferindo de forma determinante no “tipo” de História que está se ensinando.

Acreditamos ser válido agregar a essa discussão em torno dos símbolos e sua difusão através do ensino da História a questão que envolve as rupturas e a construção de novas “tradições” pelas sociedades em momentos de transformações rápidas. Para tanto, resgatamos a afirmação do historiador Eric Hobsbawm (1997), a qual acreditamos que contribuiu para a reflexão que propomos, na medida em que esse historiador critica a forma como muitas sociedades manipulam indiscriminadamente os discursos sobre seu passado (HOBSBAWN, 1997, p. 12-13).

Partindo das colocações feitas por Hobsbawm, observamos uma clara relação entre os discursos produzidos sobre o passado (e que se manifestam nos textos didáticos e nos mais diferentes fontes de estudo empregadas pelo professor de História na sala de aula) e a invenção – e difusão – de determinadas verdades sobre esse passado.

O imaginário, vale lembrar, tem como um de seus pontos de referência – e de lembrança – os lugares de memória, na expressão de Pierre Nora (1993), para quem “a memória pendura-se em lugares assim como a História em acontecimentos” (NORA, 1993, p. 25). Acredi-

⁷ Luiz de Oliveira chama de *símbolos espaciais* as representações construídas sobre o passado e que podem ser percebidas pelo olhar. Assim, ele identifica como símbolos espaciais as construções materiais realizadas pelo homem para representar o seu passado (OLIVEIRA, 2003, p. 9).

⁸ Seu estudo parte da análise do culto aos mártires de Canhaú no Rio Grande do Norte, mortos na primeira metade do século XVII e beatificados em 2000 pela Igreja Católica.

tamos que símbolos, como o hino, a bandeira e a própria criação de monumentos alusivos a um novo regime político, assim como a renomeação dos lugares de memória das mais diferentes cidades, que passam a contar com nomes que referendavam personalidades e feitos, desempenham um papel preponderante na consolidação da nova ideologia que diferentes grupos de poder procuram difundir.

Cabe aqui lembrar aquilo que o historiador José Newton Coelho Meneses (2004) afirma quando se refere ao papel desempenhado pelos monumentos históricos. Para ele, os monumentos “busca[m] tornar viva a memória de algo importante e identitário socialmente. Nesse caso, ele[s] tem, necessariamente, como mediadores a memória construída e a história” (MENESES, 2004, p. 31).

Os lugares de memória – espalhados pelas nossas cidades – constituem-se, dessa forma, em materializações dos sentimentos e dos interesses predominantes em cada época. Sentimentos e interesses que acabaram por determinar a condenação ou a celebração, a memória ou o esquecimento dos episódios e de seus personagens.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalmente, podemos afirmar que a discussão que nos propomos a fazer nesse exercício sobre o “fazer da História” na sala de aula teve como desafio maior articular diferentes questões que implicam o fazer pedagógico do professor de História na atualidade. Articular questões de cunho metodológico com concepções de educação patrimonial, observando nos lugares de memória da História possibilidades de exploração dos sentidos produzidos sobre o passado e identificar nesses lugares possibilidades de interpretação sobre personagens e fatos encobertos pela historiografia “tradicional”, foram algumas das provocações que procuramos trazer com essa discussão.

Através da análise mais atenta das produções sobre o passado buscamos interrogar sobre as condições em que os “discursos da História” são produzidos. A difusão de determinadas visões (muitas vezes parciais) sobre esse passado a ser ensinado na sala de aula pode trazer, como consequência, o ensino de uma História desprovida de criticidade e inserida num contexto de anacronismo. Ao contrário, a interpretação racional e crítica por parte do professor e a escolha de fontes que corroboram para o desabrochar de uma visão complexa e desafiadora sobre o passado produzirão “novos discursos” sobre essa História pesquisada na sala de aula.

Se, por um lado, eles correrão o risco de continuar sendo “visões” sobre esse passado, ao menos trarão à tona novas “possibilidades de se enxergar” esse passado através de novos “óculos”, com novas lentes sobre o passado humano, muitas vezes ofuscado por diferentes condicionantes históricos.

REFERÊNCIAS

- BARREIRA, Irllys Alencar F. A cidade no fluxo do tempo: invenção do passado e patrimônio. *Sociologias*, Porto Alegre, v. 5, n. 9, jan./jun. 2003.
- BOURDEU, Pierre. *O poder simbólico*. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- _____. *A economia das trocas linguísticas*. São Paulo: Edusp, 1998.
- BRASIL, Luiz Antonio de Assis. *Videiras de cristal*. 5. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1997.
- BURKE, Peter. *Testemunha ocular: história e imagem*. Bauru: EDUSC, 2004.
- CARVALHO, José Murilo de. *A formação das almas: o imaginário da República no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CHARTIER, Roger. *À beira da falésia: a história entre certezas e inquietude*. Porto Alegre: UFRGS, 2002.
- CHOAY, Françoise. *A alegoria do patrimônio*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.
- FERREIRA, Antonio Celso. Heróis e vanguardas, romance e história: os intelectuais modernistas de São Paulo e a construção de uma identidade regional. In: PESAVENTO, Sandra J. (Org.). *Escrita, linguagem, objetos: leituras de história cultural*. Bauru: EDUSC, 2004.
- HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2004.
- HOBSBAWN, Eric; RANGER, Terence. *A invenção das tradições*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- LE GOFF, Jacques. *História e memória*. 5. ed. Campinas: UNICAMP, 2003.
- LEENHARDT, Jacques. As luzes da cidade: notas sobre uma metáfora urbana em Jorge Amado. In: PESAVENTO, Sandra Jatahy (Org.). *Escrita, linguagem, objetos: leituras de História Cultural*. Bauru: EDUSC, 2004.
- MENESES, José Newton Coelho. *História e turismo cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- MYERSON, Daniel. *Sangue e esplendor*. A história dos piores tiranos da humanidade. Rio de Janeiro: Ediouro, 2003.
- NORA, Pierre. Entre memória e história. A problemática dos lugares. *Projeto História*. São Paulo, n. 10, dez. 1993. [Revista do Programa de Pós-Graduação em História e do Departamento de História PUCSP].

OLIVEIRA, Lucia Lippi. A construção do herói no imaginário brasileiro de ontem e de hoje. In: PESAVENTO, Sandra Jatahy (Org.). **História cultural: experiências de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

OLIVEIRA, Luiz Antônio de. O teatro da memória e da história: Alguns problemas de alteridade nas representações do passado presentes no culto aos mártires de Canhaú – RN. **Revista de Humanidades**, v. 4. n. 8, abr./set. 2003.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Palavras para crer: Imaginários de sentido que falam do passado. **Nuevo Mundo, Mundos Nuevos**, n. 6, 2006. Disponível em: <<http://nuevomundo.revues.org/document1499.html>>. Acesso em: 10 jan. 2012.

_____. **O imaginário da cidade: visões literárias do urbano**. Paris, Rio de Janeiro, Porto Alegre. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

POLLACK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2. n. 3, 1989.

SEIXAS, Jacy Alves de. Percursos de memórias em terras de história: problemas atuais. In: BRESCIANI, Stella; NAXARA, Márcia (Orgs.). **Memória e (res)sentimento: indagações sobre uma questão sensível**. Campinas: UNICAMP, 2004.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. **O local da diferença: ensaios sobre memória, arte, literatura e tradução**. São Paulo: Editora 34, 2005.

SOARES, Mozart Pereira. **O Positivismo no Brasil: 200 anos de Augusto Comte**. Porto Alegre: AGE Editora, UFRGS, 1998.

THEODORO, Janice. Canudos 100 anos depois: da vida comunitária ao surgimento dos movimentos fundamentalistas. In: ABDALA JÚNIOR, Benjamin; ALEXANDRE, Isabel (Org.). **Canudos: palavra de Deus sonho da terra**. São Paulo: SENAC; Boitempo Editorial, 1997