

RESGATE

REVISTA INTERDISCIPLINAR DE CULTURA ano 2004
número 13

Memória e Patrimônio: Territórios e Cenários de Lembranças



CENTRO DE MEMÓRIA



UNICAMP

Para entender a memória

A presente edição de *Resgate – Revista Interdisciplinar de Cultura* tem como tema “Memória e Patrimônio: Territórios e Cenários de Lembranças” e reúne trabalhos apresentados na primeira edição do Fórum Permanente de Arte e Cultura, promovido em outubro de 2003 pela Coordenadoria Geral da Universidade (CGU) e pela Coordenadoria de Relações Institucionais e Internacionais (CORI). Mostra também trabalhos apresentados em março do mesmo ano no Seminário de Pesquisa “As Múltiplas Faces da Memória”, organizado pelo Centro de Memória-Unicamp (CMU) em conjunto com a Faculdade de Educação (FE), que comemorava, na oportunidade, seu trigésimo aniversário. Esta edição apresenta, portanto, estudos debatidos em dois importantes seminários, sediados na Unicamp, que se complementam. São treze trabalhos que, além do diálogo entre si, desenham um panorama sobre questões relacionadas à memória, patrimônio histórico e cultural de modo abrangente. Os trabalhos apresentados na primeira edição do Fórum, cuja organização foi confiada ao Centro de Memória, discutem aspectos do tema “Memória e Patrimônio na Contemporaneidade” num momento em que processos de globalização acelerados nos colocam questões referentes ao acirramento das desigualdades sociais em grandes centros urbanos. São reflexões inseridas num cenário marcado pela destruição de patrimônios culturais materiais e imateriais, movida pelos interesses econômicos. Falam também de um cenário abalado sob a pretensa recuperação da memória e do patrimônio histórico e cultural,

ignorando, entretanto, os impactos negativos de tais processos na vida de famílias e grupos sociais locais onde tais manifestações culturais acontecem.

Os dois seminários, como já afirmamos, estabelecem um constante diálogo. Foram pensados no sentido de apresentarem as tendências mais recentes dos estudos focalizando faces da memória e patrimônio histórico sob um enfoque multidisciplinar, reunindo especialistas de diversas áreas do conhecimento. Ambos os encontros permitiram, também, perceber que as pesquisas com a memória podem ensejar tanto trabalhos científicos como produção artística. Ou seja, uma produção que vai além dos muros da universidade. Independentemente do seminário em que foram apresentados, os artigos aqui reunidos constituem uma mostra transdisciplinar e, também, revelam uma forma de transpor para o papel idéias que, embora produzidas no âmbito da academia, apresentam-se numa linguagem que pode ser compreendida pela sociedade mais ampla. Como podemos observar a seguir:

O módulo ‘Memória e Patrimônio’ reúne três artigos. O antropólogo Antonio Augusto Arantes Neto abre a série oferecendo, agora ao leitor, as reflexões apresentadas durante o evento. Ao discorrer sobre o tema ‘O patrimônio imaterial e a sustentabilidade de sua salvaguarda’, Arantes aponta que os programas e políticas sociais de educação e de distribuição da renda alcançam com frequência apenas parcialmente os seus objetivos. Segundo

o antropólogo, uma das razões desse insucesso reside na dificuldade de se incorporar ao desenho, aos procedimentos de implementação e à avaliação dessas ações, os interesses e projetos das populações-alvo.

A pedagoga Margareth Brandini Park em 'Entre *Chronos* e *Mnemosine*: possibilidades da memória na formação de educadores' fala sobre sua experiência no desenvolvimento de proposta de formação de educadores envolvendo questões relacionadas à memória, cotidiano e história oral em pequenas cidades da região de Campinas. Neste artigo a autora faz uma reflexão sobre a orientação de trabalho conjunto com a comunidade local, visando a valorização de suas práticas culturais.

A museóloga Magaly Cabral fecha esse módulo lembrando que a memória tem poder e pode ser utilizada pelo poder. No artigo 'Memória, patrimônio e educação', ela salienta a necessidade de uma compreensão política da memória, afirmando que, se o poder da memória for bem utilizado, as relações que se estabelecem entre os seres e entre os seres e as coisas contribuirão para o exercício da cidadania, da consciência do indivíduo e dos grupos sociais.

Vem de Lisboa a contribuição para o módulo 'Memória, Tempo Presente e Prospecção de Futuro'. O cientista social José Machado Pais, em 'As danças da memória quando os futuros são sombrios', mostra que nas estruturas sociais, crescentemente labirínticas, as trajetórias de vida inscrevem-se em redes de hipertextualidade guiadas por metamorfose, multiplicidade e reversibilidade. O futuro, embora incerto, desacorrenta-se das planificações e os seus horizontes de possibilidade alargam-se. Neste

trabalho, Machado Pais apresenta uma valiosa reflexão ao assinalar que paradoxalmente, o sistema formal de ensino continua apostando na preparação de jovens "para o futuro", sem olhar que o futuro se constrói no presente. A professora Jerusa Pires Ferreira faz uma crítica ao modo abusivo e indiscriminado do uso da palavra memória. Em 'Tantas memórias – ou um difícil passeio pelos modos de pensar a memória: possibilidades, textos, atores', Jerusa mostra que o tema, na virada de milênios e de novas eras, de tantas conquistas e de muitas perdas, dá conta do registro e do entendimento daquilo que se busca processar, desvelar. Ressalta, entretanto, que 'memória' vem recebendo rótulos que abrigam qualquer coisa, panacéia, e torna-se canteiro de equívocos. 'Memória, tempo presente e prospecção do futuro' é o título do trabalho do professor Sérgio Castanho, que encerra este módulo. Neste artigo, o autor apresenta uma rica discussão na relação entre história e memória, oferecendo definições objetivas e subjetivas de memória. Ele sugere que, objetivamente, a memória é aquilo que se lembra: acontecimentos, fatos, sentimentos, sensações e significados; tudo aquilo que passou pelo campo de percepção do indivíduo, que foi retido e devolvido diante de qualquer necessidade. Salienta que, subjetivamente, a memória é o ato de lembrar, individual ou coletivamente, compreendendo, na sua complexidade, tanto o momento de fixação quanto o de devolução. O terceiro módulo, 'Memória, Identidade Sociocultural e Globalização' conta com dois trabalhos. Em 'O sagrado e o narrado: memória e identidade nas comunidades religiosas afro-brasileiras', o antropólogo Vagner Gonçalves da

Silva aponta que nas religiões afro-brasileiras a transmissão oral faz com que a fala seja veículo não apenas dos conhecimentos objetivos, mas atue como reguladora das relações de poder e na construção das identidades verificadas no interior dos grupos religiosos. Neste artigo, o pesquisador assinala que a crescente valorização do registro escrito das tradições religiosas, seja através de etnografias acadêmicas ou de livros escritos pelos próprios religiosos, vem estabelecendo novas dinâmicas de relacionamento entre a memória oral da religião e o saber escrito.

A professora Rosângela Morello em 'Redes de memória e administração de saberes' analisa alguns indícios de contradições que estruturam o forte investimento simbólico e mercadológico na cultura ou práticas culturais no Brasil de hoje. Ela afirma que, se de um lado esse investimento organiza as relações, enquanto sujeitos, de outro, ele se projeta em redes de significação, mais ou menos estáveis, que interferem nos modos de compreensão das relações entre memória e cultura como espaços de identificação.

O pesquisador em história da economia Jean Baptiste Nardi abre o quarto e último módulo intitulado 'Memória, Cultura e Educação'. No artigo 'Línguas minoritárias e memória' o autor examina a relação entre memória e língua em contexto minoritário e estabelece um paralelo com as línguas regionais na Europa, principalmente o provençal na França. Toma como base estudos sobre as comunidades alemã, italiana e árabe no Brasil, japonesa no Brasil e Japão, e portuguesa e luso-africana na Europa e nos Estados Unidos.

Em "Invenção e tradição: uma trajetória de

resistência pelo espaço da memória', a jornalista Sandra de Lima apresenta o resultado de uma pesquisa de campo que teve como objetivo reconstruir a trajetória da comunidade ceramista do Alto do Moura. Analisa de que maneira o grupo alimentava suas tradições através das relações que mantinha com a sociedade mais ampla. A professora Rosália Aragão, em 'A investigação narrativa no âmbito da história oral de ações escolares de ensino e de aprendizagem', propicia acesso à epistemologia da investigação narrativa, compreendendo-a no âmbito da história oral de ações educativas escolares. A autora ressalta a importância desta modalidade narrativa de investigação como linha de pesquisa de educação.

Em "Combates & Rituais", espaço reservado a trabalhos inéditos extraídos de teses de doutorado e de dissertações de mestrado, o pesquisador Pedro Rodolpho Jungers Abib, em 'Capoeira Angola: cultura popular e o jogo dos saberes na roda', apresenta um resumo da tese de doutorado em Ciências Sociais aplicadas à Educação, defendida na Unicamp, resultante de pesquisa de vários anos, e também da vivência pessoal no universo da cultura popular, sobretudo no âmbito da Capoeira Angola, onde além de pesquisador, o autor também é praticante há mais de dez anos.

A jornalista Fabiana Bruno, em 'Retratos da velhice. Um duplo percurso: metodológico e cognitivo' (resultado de sua dissertação de mestrado defendida no Departamento de Mídias do Instituto de Artes da Unicamp) oferece princípios de uma reflexão metodológica sobre as potencialidades da

fotografia, quando se trata de pensar como a memória de pessoas idosas constrói-se e organiza-se por meio de imagens, tomando como base dois suportes da comunicação humana: a verbalidade e a visualidade.

Na seção “Resenha”, a pesquisadora Maria Elena Bernardes apresenta a leitura que faz do livro *Armadilhas da Memória e Outros Ensaios*, de Jerusa Pires Ferreira. Maria Elena afirma que a autora usou de muita erudição para percorrer e cruzar diversificadas fontes para a produção de uma obra em que o tema memória é apresentado em seus desafios e impasses, seja na cultura, na literatura e na arte. Na seção “Empório Literário”

Crispim Campos mostra *Chafariz da Memória* e Zula Garcia Giglio apresenta *Asas* – dois poemas que, como não poderia ser de outra

forma, têm a memória como mote.

A publicação desta edição de *Resgate* dá-se num momento em que o tema memória vem impondo-se à sociedade em geral, aos diversos grupos sociais e a cada um de nós de forma quase obsessiva. Buscar compreender nossa origem e quem somos permite, tanto ao indivíduo comum como a grupos e instituições sociais, a possibilidade de lançar uma espécie de âncora que lhes permita mergulhar de forma mais equilibrada em movimentos e iniciativas homogeneizadoras. Por isso, o tema da memória, de caráter nitidamente transdisciplinar, vem emergindo em várias áreas do conhecimento como uma demanda da própria sociedade. Esta *Resgate*, portanto, oferece elementos que permitem refletir este cenário. Boa leitura!

O patrimônio imaterial e a sustentabilidade de sua salvaguarda

ANTONIO A. ARANTES

Antropólogo, doutor pela Universidade de Cambridge (Kings College) e presidente do IPHAN

RESUMO

O artigo reflete sobre a maneira como se tem lidado com os conhecimentos e expressões da cultura popular no âmbito das políticas de preservação deste tipo de patrimônio, mostrando como falta ao processo a voz ativa das populações produtoras dessa cultura. Analisa as transformações sociais que geram o mercado da memória de grupos específicos e aponta para o constante embate das tradições com a política e a economia e a necessidade de não se perder de vista a melhoria da qualidade de vida das diferentes comunidades.

Palavras-chave: Cultura política.
Construção social. Símbolos de identidade.
Transformações culturais

ABSTRACT

This article analyses the many ways in which popular culture has been dealt with by the public policies in charge of preserving this kind of cultural resource. It shows, in particular, the lack of active expression coming from the people involved in the production of such cultural manifestation. It analyses both the social transformations, which generate the many memory market connected with specific social groups. This is done with concern of not losing sight of the improvement in the quality of life of the communities which produce such manifestations.

Key words: Cultural policies. Social construction. Identity symbols. Cultural transformation

Programas e políticas sociais de educação, de distribuição da renda, de cultura entre outros – conduzidos por instituições públicas ou privadas – alcançam com frequência apenas parcialmente os seus objetivos. Uma das principais razões desse insucesso reside na dificuldade de se incorporar ao desenho, aos procedimentos de implementação e à avaliação dessas ações os interesses e projetos das populações-alvo, e estimular a sua capacidade de tomar decisões e de articular-se estrategicamente. O argumento que desenvolvo nestas reflexões é que o ponto crucial dessa questão encontra-se no modo como se estabelece a articulação entre as agências executoras de políticas sociais e os segmentos sociais envolvidos, ou seja, na cultura política que é implícita ou explicitamente implementada por essas instituições.

A presente reflexão diz respeito especificamente às políticas oficiais de salvaguarda do patrimônio cultural de natureza imaterial, ou seja, à proteção e valorização dos conhecimentos, formas de expressão, celebrações e lugares que singularizam os diferentes grupos formadores da sociedade nacional e seu território, tal como estabelece a Constituição Federal Brasileira. Mas os princípios gerais deste raciocínio aplicam-se a outros setores das políticas culturais.

Delineando inicialmente o contexto mais geral em que o problema ganha a sua significação contemporânea, farei referência ao que venho designando “paisagens de história”. Refiro-me a populações e a territórios cuja paisagem natural ou patrimônio cultural são identificados tanto pelas populações envolvidas quanto por especialistas (historiadores, geógrafos, museólogos, arquitetos e antropólogos, entre outros) como distintivos e, por essa razão, objetos de salvaguarda e recursos úteis ao desenvolvimento de produtos de mercado. Esses grupos humanos e territórios encontram-se de modo geral envolvidos por sistemas de circulação de pessoas, signos, bens e capital associados a um mercado ampliado (não apenas local ou regional) e não raramente à economia e à cultura globalizadas.

Essa noção remete a processos que são ao mesmo tempo locais, intra, inter e trans-nacionais. É, por exemplo, o caso do turismo e das atividades desenvolvidas por instituições de comunicação e pela indústria cultural, assim como das exposições internacionais e comemorações de centenários que, tendo sido realizadas com forte sentido de afirmação nacional desde o século XIX são, hoje, indissociáveis do complexo cenário emergente que articula cultura e política ao mercado e ao entretenimento.

Convém particularizar alguns aspectos desse contexto.

A circulação e o consumo de bens culturais encontram-se entre os

principais ingredientes das mudanças que ocorrem nos estilos de vida e na formação de fronteiras simbólicas em todo o planeta. Mas é sempre útil insistir que longe de simplesmente criar homogeneidade, o mercado global estimula a geração e circulação de todo tipo de recursos capazes de produzir sentidos de lugar e de diferença.

Marcadores de identidade têm sido utilizados para projetar eficientemente realidades locais em panoramas que atravessam e sobrepõem-se a fronteiras étnicas e territoriais, gerando intertextualidades que devem absorver as características de um mesmo código de, por assim dizer, contigüidade de vitrine (é o que ocorre, por exemplo, com a linguagem da moda). Ao mesmo tempo, eles habilitam cada participante (produtor ou intermediário) para a competição por clientes e oportunidades. A produção cultural mundializada propicia, desta forma, o enraizamento, no plano local, de *sentidos globais de lugar*, sentidos esses que dialogam, deslocam e interagem com as representações de identidade, memória e tradição, e com as práticas a elas associadas.

Nesse contexto, diferentes escalas e tessituras étnicas e sociais se entrecruzam; e isso ocorre de tal modo que realidades de certo modo *hiper-locais* (tais como aldeias indígenas, pequenas povoações entre outras) tornam-se indissociáveis da dinâmica sócio-econômica e política regional, estadual, nacional e global. Essa articulação supra-local afeta particularmente os grupos humanos que vivem em territórios identificados como atrativos exóticos para o turismo cultural, radical ou, como atualmente se denomina, com o *reality tourism*. Esta modalidade mais nova de entretenimento oferece a *hollidaymakers*, como define o seu site na web, a oportunidade dos visitantes conhecerem de perto a situação política de determinado país ou região e construir a sua própria visão sobre o conflito social.

Estudos críticos sobre o turismo e sobre práticas de salvaguarda do patrimônio (inclusive a formação de acervos e atividades educativas em museus) ainda são relativamente incipientes e, embora relevantes, eles freqüentemente se restringem a preocupações bastante localizadas e pragmáticas. Particularmente em face do que tem sido dito e feito a respeito do meio-ambiente, ainda é tímida a atenção dada às políticas de salvaguarda do patrimônio cultural e, em particular, o de natureza imaterial.

Tome-se como exemplo o artesanato, as formas de expressão tradicionais, as paisagens e sabores exóticos, em relação aos quais a atenção e os investimentos públicos e privados passam por uma fase de plena expansão. Em um contexto no qual a cultura tornou-se tão indissociável do mercado

quanto ela esteve integrada à política nas décadas de 1970 e 80, esses investimentos vêm estimulando a atribuição de novos sentidos ao patrimônio cultural. Além dos valores documental, simbólico e afetivo até agora atribuídos a esses bens – ou talvez até mais do que eles –, o seu valor de mercado é o que emerge na crista da onda cultural contemporânea, no Brasil e fora daqui.

Para identificar as forças em jogo na construção social dessas realidades, convém considerar, ainda que brevemente, um caso concreto. Tomo como exemplo a Festa de São Sebastião, que é a celebração popular tradicional mais importante em várias localidades do sul da Bahia, no contexto de um grande conjunto de empreendimentos culturais e comerciais implantados na região de Porto Seguro.

Com o recente aumento dos investimentos em turismo e em empreendimentos imobiliários, esta festa vem se tornando um dos principais atrativos turísticos dessa região, e tem produzido um significativo aporte financeiro à economia local. Tradicionalmente, ela é uma celebração de pertencimento às comunidades locais e uma arena onde se encena e negocia prestígio. Em anos recentes, a população dessas vilas e povoados cresceu muito rapidamente e tornou-se mais complexa do que num passado recente, quando raramente encontravam-se aí forasteiros. Agora, a população local inclui novos residentes (principalmente jovens vindos das grandes cidades do país e do exterior), investidores imobiliários e comerciantes, visitantes regulares (que retornam a cada período de férias e participam ativamente da vida local), políticos, personalidades da mídia, publicitários e, mais recentemente, padres e pastores que passaram ou a questionar a celebração, ou a disputar com os festeiros o controle das principais atividades e a organização da festa.

O que é interessante destacar neste caso relativamente freqüente é que, apesar das circunstâncias, o rito não perdeu o seu sentido de tradição. Os recém-chegados, desejando validar a sua condição de novos membros da comunidade, empenham-se para ter papel ativo na comemoração. Novas regras e critérios negociados entre “nativos” e “gringos” para a escolha de festeiros abriram – e ao mesmo tempo regularam – o espaço político da festa. É para que os forasteiros pudessem ter acesso à condição de festeiros, dando sua contribuição material que se espera ser bastante superior à dos nativos, sem comprometer os costumes vigentes, estabeleceu-se que estes poderiam participar não individualmente, mas integrando um grupo de “gente da terra”.

Contudo, a acomodação do costume às circunstâncias tem limite: alguns papéis específicos estão bloqueados aos forasteiros. Isso ocorre, no exemplo, com a preparação da comida, com a execução do samba de couro e de uma das

danças, assim como a pintura da bandeira e do mastro. Estas atividades são prerrogativas de indivíduos considerados competentes e fiéis seguidores “dos antigos”, seus antepassados. Elas estão, portanto, vinculadas ao pertencimento a um dos grupos extensos de parentesco que formam o núcleo da comunidade nativa.

Este exemplo – que expressa uma realidade bastante familiar aos pesquisadores – tem algumas implicações importantes para o assunto focalizado neste ensaio. Desde logo, ele sugere que algumas práticas – ou melhor, alguns aspectos de determinadas práticas sociais (no exemplo, a preparação da comida, a execução da música, dança e pintura) são menos permeáveis à inovação do que outros.

No exemplo, o fornecimento de bebidas e ingredientes para elaboração dos pratos, a confecção do mastro, a organização da procissão e da celebração na igreja são aspectos mais permeáveis da celebração. Eles constituem esferas de atividades e relacionamentos sociais cujas fronteiras simbólicas, sendo mais porosas, criam pontes e portas que podem ser utilizadas para incorporar novos símbolos e novos atores. É preciso lembrar sempre que a cultura separa e junta, distancia e aproxima, constrói fronteiras e passagens, relacionando “uns” a “outros” segundo as regras de cada grupo social.

O exemplo também mostra que certas atividades são mais carregadas de sentidos de identidade do que outras. São estas as que conferem à performance cultural a condição de símbolo ativo da comunidade, espelhando o que o grupo considera ser a sua “tradição”. E são exatamente esses aspectos mais marcados e marcantes da vida, os entendidos como “referências” das identidades sociais, os que usualmente se encontram na mira das políticas culturais de modo geral e nas de patrimônio em particular.

Esta ambivalência dos chamados “bens patrimoniais”, que singularizam o grupo e seu território sem torná-los totalmente impenetráveis aos forasteiros, ou seja, permitindo que a inclusão social dos “de fora” se faça seletiva e condicionalmente, é um atributo-chave do seu valor de mercado. De fato, a credibilidade do diferencial de *marketing* constitutivo dos produtos com valor cultural agregado depende desses bens e serviços serem vivenciados pela população local e apresentados convincentemente ao público enquanto parte de “culturas autênticas”. Assim sendo, torna-se fundamental que festas “tradicionais” ocorram no lugar previsto – no exemplo, a grande praça quadrangular característica de alguns povoados onde estão situadas a igreja matriz e casas de antigas famílias festeiras. Mas o seu valor de troca depende da possibilidade de incorporar atores e símbolos externos; em outras palavras,

atualizar-se mantendo sua base de apoio na organização social e na cosmologia locais. Essa ambivalência é o que possibilita o uso do patrimônio como capital simbólico na produção de sentidos reconhecíveis e contínuos de lugar, tanto para um mercado em expansão, quanto para a comunidade local, pondo em marcha o assim chamado processo de reinvenção de tradições.

Isto dito, pode-se passar à questão da *intervenção*. Atualmente, são bastante freqüentes, particularmente nas regiões menos desenvolvidas da Europa, programas de desenvolvimento humano e social que se apóiam na valorização de conhecimentos e formas de expressão patrimoniais, assim como na agregação de valor cultural a produtos de origem controlada. De modo geral, esses programas têm levado benefícios materiais, psicossociais (auto-estima) e políticos (inclusão social e cidadania) às suas populações-alvo. Portanto é válido e mesmo desejável utilizá-los como inspiração ou adaptá-los à realidade brasileira, como tem ocorrido, por exemplo, nos programas de desenvolvimento local, integrado e sustentável.

No Brasil, ganham mais consistência ações e programas que visam a estimular a ampliação do mercado para os produtos derivados dessas práticas, assim como implementar mudanças técnicas, estéticas e gerenciais para que a produção responda mais eficiente e prontamente às demandas de um mercado ampliado. Essas ações integram projetos de instituições públicas e privadas voltadas ao fortalecimento da inclusão social e ao aumento da renda do produtor.

Tais programas implicam, em primeiro lugar, na identificação de *diferenças* culturais e no desenvolvimento de *diferenciais* de mercado a partir dessas diferenças. Esses levantamentos se ocupam tanto de práticas e conhecimentos vigentes quanto das que perduram e continuam a ser re-trabalhadas pela memória social. Eles incluem a identificação de executantes, mestres e aprendizes, assim como o registro dos seus conhecimentos e formas de expressão. Trata-se, portanto, de um trabalho de localização e identificação do que vem sendo denominado “tesouros” culturais, dos seus guardiões e de suas condições de reprodutibilidade.

O reconhecimento do valor cultural dos saberes e da expressividade consubstanciados nos objetos e eventos resultantes de práticas coletivas torna estes resultados objetos de interesse, tanto na esfera local quanto mais amplamente. Por essa razão destaca-se hoje, uma vez mais, a urgência sempre evocada pelos pesquisadores, de registrarem e conservarem o patrimônio – seja no particularismo do âmbito local, seja na escala mais abrangente das ações desenvolvidas pelas instituições públicas – como que numa tentativa de fixar no

tempo as artes e ofícios difusamente desenvolvidos pelo engenho humano.

Cabe neste ponto esclarecer o que pode parecer uma contradição na base teórica deste raciocínio, cujas principais premissas derivam da concepção de que as identidades sociais e as fronteiras simbólicas são constantemente construídas, abandonadas e refeitas. Desse ponto de vista, para compreender a construção do patrimônio enquanto prática social, importariam não os resultados cristalizados nos objetos e calendários festivos e a sua conservação, não a conservação dos usos e costumes, mas a dinamização das condições sociais e históricas que configuram as suas condições de reprodução. Sabe-se, no entanto, que em situações de crise e rápidas mudanças sociais – como a em que vivemos – o que parece tornar-se mais vulnerável e passível de ser relegado ao esquecimento e ao desuso não são tanto as coisas produzidas, elas mesmas, mas as competências e informações que esses objetos consubstanciam. Entretanto – e este fato deve ser mais valorizado pelos gestores – é este o cabedal que, sendo re-trabalhado pelos especialistas locais, pode ou não se tornar um ativo (simbólico ou material) a partir do qual exploram-se estrategicamente as possibilidades e oportunidades políticas, humanas e materiais que podem se tornar acessíveis através das políticas públicas. As situações de crise parecem tornar ainda mais frágeis os já tênues mecanismos de transmissão dos saberes locais e a sua contínua atualização. Isto, de um ponto de vista externo à realidade considerada.

Contudo, de um ponto de vista interno à cultura e à experiência social, produto e processo são indissociáveis. As coisas feitas testemunham o modo de fazer, e o saber fazer. Elas abrigam também os sentimentos, lembranças e sentidos que se formam nas relações sociais envolvidas na produção e assim, o trabalho realimenta a vida e as relações humanas.

O cabedal produzido pelo trabalho de gerações de praticantes de determinada arte ou ofício é algo mais geral do que cada peça produzida ou executada, do que cada celebração realizada. É conhecimento; é tecnologia; é linguagem verbal, gráfica, cênica, coreográfica e musical; são visões de mundo coletivas e difusas. Mas, em contrapartida, encontra-se em cada obra ou na lembrança que se tem dela, o testemunho do que alguém é capaz de fazer. O produto feito encerra a autoria individual e o fazer coletivo, a capacidade de repetir um gesto e de modificá-lo, mantendo viva – mas nunca idêntica – a tradição, já que nas frases ditas, a linguagem se perpetua e constantemente se renova.

Em conclusão, segundo esta perspectiva de análise, entre os principais desafios que se colocam para as comunidades participantes de projetos de salvaguarda e valorização do patrimônio cultural destacam-se:

- A conservação das condições materiais e ambientais necessárias à reprodução e ao desenvolvimento do seu patrimônio frente a uma demanda externa em expansão.
- O controle das formas costumeiras de transmissão dos conhecimentos e formação de novos executantes, uma vez que elas se estruturam segundo ordenações específicas das relações sociais (de gênero, entre gerações, hierarquias, instâncias de legitimação etc.).
- O controle das mudanças provocadas pelas políticas sobre as diversas esferas da vida social (vida doméstica, política local etc.).
- A defesa dos direitos de criação e autoria, em face das características altamente competitivas do mercado envolvente.
- Participação ativa nos inventários, formação de acervos e realização de registros onde se conservem para gerações presentes e futuras os conhecimentos acumulados, independentemente dos valores que lhes sejam atualmente atribuídos.

Mas tudo isto considerado, resta um aspecto fundamental da questão: se ou não, e como, a comunidade local se organiza para interagir com as agências externas de desenvolvimento. Esta questão de natureza política, que não se esgota no plano institucional, tem sido central para a viabilidade e eficácia das ações, tanto no caso dos programas de conservação integrada de sítios históricos, quanto na implantação de Conselhos de Desenvolvimento Rural e em outras políticas de base territorial.

A razão da importância diferenciada desse aspecto da questão reside, sobretudo, no fato de que os impactos provocados pelas políticas de patrimônio – embora previsíveis – não podem ser antecipados por dedução, nem sequer estimulados ou evitados com segurança, uma vez que fatos novos poderão sempre gerar novos sentidos e lances inesperados. Além disso, a natureza e extensão dos seus efeitos dependem das fraturas e solidariedades que se formam na competição por recursos, assim como no freqüente conflito de interesses entre indivíduos e grupos. Em conseqüência, são extremamente variáveis os significados efetivamente atribuídos localmente às novas oportunidades, informações, compromissos e consciência de direitos propiciados pelas políticas públicas. Estas, quando eficientes, provocam turbulência, induzindo a formação de novas atitudes, valores e estruturas de relacionamento social.

Muitas vezes, a interação entre técnicos e comunidades depende da implementação de mudanças importantes nos referenciais políticos de ambos. Enquanto gestores de uma nova política de patrimônio cultural, que priorize os sentidos dos bens culturais para a população que os detêm, que não esteja cega para o seu potencial para a melhoria das condições de vida dessa mesma população e o interesse dela em utilizá-lo para tanto, esse é um enorme desafio. Cabe-nos encará-lo de frente!

Entre *Chronos* e *Mnemosine*: possibilidades da memória na formação de educadores

MARGARETH BRANDINI PARK

Pedagoga, Dra. em Metodologia de Ensino pela FE-Unicamp e pesquisadora do Centro de Memória - Unicamp

RESUMO

Narrar o percurso de um projeto de formação de educadores, de longa duração, embasado nos pressupostos da Memória, História Oral e dos estudos do cotidiano é o principal objetivo desse trabalho, assumindo-se que tal narrativa deve conter as rupturas existentes em sua trajetória, pois elas contribuem sobremaneira para o processo avaliativo desse projeto. Pretende-se ainda ampliar o conceito de patrimônio discutindo-o enquanto patrimônio ambiental, imagético, arquitetônico e imaterial/artístico.

Palavras-chave: Memória. Patrimônio.
Formação de educadores

ABSTRACT

This article analyses the development of a long-term project of specialization of teachers, based on the assumptions of Memory, Oral History and other studies of the everyday life. The main theoretical assumption of this research is that the narratives present ruptures in themselves, which can contribute for the evaluation process of this project. This article intends also to widen the concept of patrimony considering it as an environmental, architectural, immaterial/artistic patrimony. This present study demonstrates the great potential of transformation that its theoretical reference.

Key words: Memory. Patrimony.
Educators formation

*“Pel*as histórias de lugares, eles se tornam habitáveis. Habitar é narrativizar. Fomentar ou restaurar esta narratividade é portanto também uma tarefa de restauração. É preciso despertar as histórias que dormem nas ruas que jazem de vez em quando num simples nome, dobradas neste dedal como as sedas da feiticeira.”
(CERTEAU, 1996)

Há dez anos que, como pesquisadora do Centro de Memória - Unicamp, venho trabalhando em propostas de formação de educadores envolvendo questões relacionadas à memória, cotidiano e História Oral. A maior parte desses trabalhos foi realizada em pequenas cidades da região de Campinas-SP e o número de profissionais envolvidos, a população das cidades e as equipes pedagógicas oferecem condições privilegiadas para a implantação, acompanhamento e viabilização da proposta. Obviamente que uma grande cidade pode desenvolver trabalhos dessa natureza porém, os desafios para a costura dos mesmos demanda um esforço extra e uma equipe de grande porte na coordenação quando se pretende o envolvimento de ampla parte da comunidade que configura a cidade.

O Centro de Memória vem há tempos sendo requisitado para trabalhar com as memórias das cidades. Normalmente, a demanda caracteriza-se por pedidos para a organização de arquivos, escrita de livros, palestras para sensibilizar a população sobre o valor de seu patrimônio histórico. A postura que assumimos foi a de ensinar a fazer, fazer junto com a comunidade todo esse movimento visando a valorização de suas práticas culturais.

Tal proposta nasce da constatação de que, na maioria das vezes, os trabalhos de constituição de arquivos, organização de materiais, exposições e eventos terminam sem gerar novas formas de encarar o patrimônio assumido de forma ampla, material e imaterial.

Temos assumido o desafio de formar quadros nas comunidades para escreverem suas histórias, organizarem seus acervos escolhendo como querem ser representados, de preparar profissionais com conhecimentos mínimos para encaminhar processos de restauro junto a equipes de profissionais, de instrumentalizar educadores para que se apropriem das possibilidades que tal proposta oferece em termos de formação e de atuação diante da comunidade educativa, que é maior que o corpo de alunos, envolvendo o grupo do entorno.

Acreditamos que só um processo educativo pode fortalecer os laços e re-significar práticas culturais da população que, normalmente, só são valorizadas por ocasião de festividades comemorativas, sem a compreensão do quanto as mesmas constituem a identidade daquele grupo. Trata-se, portanto, de levar para

dentro da escola suas gentes, seu entorno, seu cotidiano e de tirar os alunos de seu limite espaço-temporal, oferecendo vivências em praças, conversas com pedestres, formando um olhar prescrutador para o dia-a-dia que movimenta a cidade. Enquanto educadoras, como podemos fazer tantos convites para mudanças e atuações revolucionárias se não trabalharmos com os dados que nos são oferecidos diuturnamente? Como discutir meio ambiente se não enxergamos os animais abandonados de nossos bairros, o lixo, a invasão dos carros tirando os espaços dos pedestres que se espremiam nas paredes, receosos?

Nossos pressupostos teóricos alinhavam atuações possíveis. Assumimos Memória enquanto trabalho, nos apropriando do conceito tão bem desenvolvido por Ecléa BOSI em seu livro *Memória e Sociedade – Lembranças de Velhos*. Citando-a: “a memória não é sonho, é trabalho, sendo assim o passado não se presentifica tal como foi.”(1994) Sem o trabalho da reflexão e da localização, segundo a autora, a memória seria apenas imagem fugidia. O sentimento também precisa acompanhá-la para que não seja uma repetição do estado antigo mas, sim, uma re-aparição.

Os trabalhos com a memória portam possibilidades que têm em seus interstícios representações, esquecimentos, mesclas de “verdades”, “mentiras”. Ou seja, lugares da subjetividade, trabalhos com versões que necessitam sutileza interpretativa e diálogo de fontes.

Normalmente, quando colocamos que iremos trabalhar com as memórias da cidade temos que passar por um processo de esclarecimentos pautados na desmistificação das idéias saudosistas de passado. Temos que encarar tais expectativas esmiuçando-as para nos livrarmos dos memorialistas saudosos que sempre habitam as cidades e que estão de plantão para oferecer um discurso que ambiciona a volta às origens, como se outrora fosse somente bom... Esse, realmente, é o primeiro passo para impulsionar as relativizações com relação às experiências com o passado.

O clima criado com o enfoque do passado/presente tem se mostrado extremamente instigador. As pessoas se envolvem partindo de suas histórias, de suas experiências, sempre portando grande dose emotiva. Pensando no mito grego, Mnemosine não se intimida e enfrenta bravamente Chronos. Representante da memória personificada, filha do Céu com a Terra se une a Zeus e gera as nove musas. Será pois, a memória que poderá possibilitar o enfrentamento com o Tempo (Chronos) que devora seus filhos, gerando marcas, deixando pegadas – formas de existir que resistem ao apagamento. Buscamos-nos para não nos perdermos. O grupo de educadores se aproxima e o que é uma grande força aglutinadora também é um fator de desestabilização.

Explicitando melhor, pela grande alternância de profissionais nas redes públicas, os recém-chegados sentem-se excluídos do grupo mais antigo que se mostra muito coeso. O desafio é que os eternos retornos para os incluir precisam ocorrer com rapidez e precisão, o que nem sempre é possível no cotidiano escolar.

Temos investido na acolhida nas unidades através de seus projetos específicos, além de dedicar um tempo das reuniões mensais, em que todos participam, para as retomadas constantes. Não ignoramos que tal processo, muitas vezes, fica cansativo para a “velha guarda” que acompanha os trabalhos há mais tempo.

O embasamento para o trabalho com o cotidiano centra-se nas pesquisas de Michel de CERTEAU e sua equipe. Mais que fazer passeios nos bairros para conhecê-los cremos que os mesmos nos constituem enquanto sujeitos, de um modo ou de outro. Somos de determinada forma, comportamo-nos, valorizamos ou desprezamos de acordo com nossas vivências nos locais onde habitamos. Aproximações e distanciamentos moldam jeitos de ser e viver. Partimos dos bairros pois, como o autor citado acima, acreditamos que “os bairros são a configuração primeira, o arquétipo de todo o processo de apropriação do espaço como o lugar da vida cotidiana pública.” (1996: 196)

A valorização desse cotidiano termina por subverter as vozes no interior da escola. As crianças/adolescentes/pais da comunidade conhecem e falam de coisas, lugares e hábitos locais e aquele que, normalmente, detém a fala nesse espaço, o educador, passa a ser um parceiro, um ouvinte. A construção do conhecimento passa a apresentar dinamismo, prazer e desafios. Não desconhecemos as críticas existentes em relação aos currículos regionalizados; gostaríamos de frisar que o ponto de partida calcado no trabalho com o cotidiano local pode proporcionar bases sólidas para a posterior ampliação de repertório. O local é ponto de partida (de permanência) mas não se constitui em ponto de chegada.

Os pressupostos da História Oral são de fundamental importância para nossos procedimentos. Concordamos com LOZANO (1996) que assume a História Oral como sendo mais que método e técnica, como encruzilhada de disciplinas que permite a inclusão de marginalizados socialmente. A relativização da escrita como sendo a única possibilidade de registros captura indivíduos que ficaram pelos caminhos durante o processo de alfabetização, por questões que, normalmente, não são de escolha pessoal.

Incomodam-nos os rótulos. Como diz Mercedes VILLANUEVA, nos interessaria mais uma história sem adjetivos. Há uma História Oral porque há uma História Escrita; há uma História das Mulheres porque há uma de Homens e, por conseguinte, a das crianças, adolescentes, velhos etc., como se a História

não se configurasse nas relações de interdependências de todos esses indivíduos que, juntos, tecem essa rica teia de significados sociológicos, múltiplos e interligados.

A quem atenderia essa discussão, ora suave, ora mais áspera envolvendo História com H maiúsculo? Estória, às vezes em maiúscula, às vezes não e, quem seriam seus detentores, seus guardiões? Os historiadores guardariam a História com H maiúsculo enquanto outros profissionais fariam as estórias? Parece que adentramos em questões de campo profissional, tanto que o caderno "Fóvest" do jornal *Folha de S. Paulo* apresenta no dia 23/09/2004 a seguinte manchete "Preservar memória amplia mercado". A matéria aponta o crescimento do campo de atuação para os historiadores pois a sociedade mobiliza-se para registrar suas memórias de forma nunca experienciada anteriormente. Segundo a matéria, "*Prefeituras, órgãos públicos e até empresas têm desenvolvido trabalhos de preservação de seus documentos e de resgate de sua história, o que é feito por profissionais da área.*" (grifo nosso). Bem, será que tudo o que for compilado poderá ser História pois foi recolhido por historiadores?

Na mesma matéria, outro depoimento afirma que o historiador "atua em órgãos de preservação do patrimônio histórico e cultural junto de antropólogos, arquitetos e outros profissionais, avaliando e propondo programas de preservação."

Mais que polemizar, nós educadores preocupamo-nos com o como fazer, quem envolver, para garantir a vitalidade do processo aliado aos produtos pois, os mesmos podem terminar nas prateleiras, ainda que bela e criteriosamente embalados e selecionados. Ousamos dizer que não basta o produto, a menos que os objetivos sejam para vitrines. Defendemos a aliança com a comunidade, com as vozes do entorno, com a capacitação de indivíduos que possam trazer vida e movimento aos acervos. E, para isso, os educadores são imprescindíveis pois sua lida diária, ao trabalhar com o cotidiano é tecer com as pessoas as representações de seu lugar visando, inclusive, mudanças que produzam maior qualidade de vida, partindo do conhecimento acumulado nos edifícios, nas ruas, no patrimônio ambiental, nas narrativas que apontam o que faz sentido para aquele grupo, naquele momento histórico.

Temos claro que os projetos mais incríveis e vivos que podemos implementar passam, atualmente, pela idéia de inter-setorialidade. Há que administrar recursos e saberes de vários departamentos para que uma cidade, pequena ou grande, agilize processos, some recursos e faça acontecer idéias, sonhos e mudanças. Idéia essa que, analogamente podemos colocar em relação aos diversos profissionais que, unidos, podem garantir o acontecimento da prática diferenciada. Creio que, dessa forma, ganhamos todos, profissionais e instituições.

Embora a História Oral e seus pressupostos existam há longo tempo, em momentos de grandes processos de exclusão social seus pressupostos ressurgem com força total pois possibilitam, sem dúvida alguma, processos de inclusão, porém, os trabalhos que os utilizam não necessariamente são inclusivos ou revolucionários. Poderão ser dependendo do perfil, do grupo focalizado, das metas desenhadas. Há uma mitificação que aparece em vários trabalhos, textos, colóquios como se fossem uma grande novidade, relacionados sempre com trabalhos militantes. Pensamos ser importante ressaltar que a História Oral pode apresentar muitas características que a aproxima dos trabalhos de transformação social, sem dúvida, mas esta não é uma regra geral.

Com relação aos educadores temos um desafio colocado quando postulamos a importância da fala, dos relatos, dos depoimentos, ao lado da escrita. As mesmas, cada vez mais representantes de uma classe média em declínio, lutaram para fugir do lugar da fala em direção à sacralidade escriturística, conforme nos coloca CERTEAU (1996). Voltar a valorizar falas, para as mesmas, representa um retrocesso intelectual. A sabedoria presente nos relatos de analfabetos precisa ser trabalhada com cuidado e constância, com vivências capazes de sensibilizar os educadores. Aos poucos, as reaproximações com membros da família vão ocorrendo e retornam em depoimentos e relatos que não só trazem dados e informações como trazem também um grande componente afetivo.

Propomos uma atenção para as falas. Que tipo de atenção seria essa? BOSI, ao discutir o que significava para Simone WEIL a atenção diz: “a atenção seria uma alta forma de generosidade” (2003: 211); ela nos recomenda que agucemos nossas faculdades para entregar-nos através do olhar e da escuta ao que é secreto, silencioso, quase invisível. Embora os escritos citados estejam relacionados a um contexto específico, cremos que precisamos estudar as falas e o que as regulamenta e, nos dizeres da autora citada um estudo não passa de uma ginástica da atenção.

Para um trabalho envolvendo cotidiano, memória e História Oral é necessária a construção de um projeto coletivo que pretende, nos dizeres de THOMPSON (1992), derrubar barreiras entre professores, alunos, entre gerações, entre instituições educacionais e o mundo exterior. Tal projeto busca e captura vozes, subverte relações espaço-temporais, relações sociais estabelecidas, como por exemplo as que qualificam os velhos e as crianças enquanto improdutivos; desafia as formas de registro na tentativa de apreensão dessa diversidade instituinte.

Interessante observar ainda que, com relação às falas e escritas é preciso deixar apontada outra questão de suma importância: um código jamais substitui outro, ou seja, as falas, com seus gestos e cenários, com suas performances jamais poderão ser reduzidas à mera transcrição de fitas, sejam de vídeos ou cassetes.

Nesse sentido, muitos pesquisadores que se utilizam de tal procedimento defendem os documentos gravados como os que melhor representam as falas, ao invés dos transcritos que, por suas especificidades, acabam por se tornar um outro tipo de representação.

Destacaremos a seguir, alguns dos trabalhos desenvolvidos nos últimos sete anos dentro do projeto “Jarinu tem memória”, uma parceria do Centro de Memória-Unicamp com a Prefeitura Municipal daquela cidade. O principal objetivo é a formação de educadores envolvendo a comunidade local. Para introduzir tais trabalhos, gostaríamos de apontar a discussão de patrimônio desenvolvida por TOGNON:

“É somente com o processo histórico, pelo qual todas as sociedades civilizadas mantêm o vínculo de valores entre passado e o presente, valores que se agregam aos objetos, às práticas e às paisagens, que nasce o reconhecimento desse conjunto de coisas, atos e lugares, um ‘patrimônio’ aceito por convenções socialmente institucionalizadas, que podem ir desde a vontade popular manifestada por consenso, na democracia representativa, até o mais tirânico gesto centralizador.” (2003: 164)

Partilhando do conceito acima, acerca da constituição dos patrimônios de uma cidade, abordaremos trabalhos que focalizam o patrimônio ambiental, o imagético, o arquitetônico e o artístico, todos vinculados a trabalhos de cunho educativo desenvolvidos junto ao projeto em questão.

“Mas a cidade é o teatro de uma guerra dos relatos, com a cidade grega era o campo fechado de guerras contra os deuses. Entre nós, os grandes relatos da televisão ou da publicidade esmagam ou atomizam os pequenos relatos de rua ou de bairro. É urgente que a restauração venha em socorro desses últimos. Já o faz registrando e difundindo as memórias que se contam no padeiro, no café ou em casa. Mas isto é feito arrancando-as de seus lugares.” (CERTEAU, 1996: 201)

PATRIMÔNIO AMBIENTAL- O BAIRRO PITANGAL

“O uso de outros suportes de conhecimento, como a memória, pode ser um mecanismo eficiente da utilização do envolvimento comunitário para o monitoramento do meio ambiente. No projeto experimental e prático de Jarinu a observação dos moradores nos ciclos de tempo

aponta para o desaparecimento de espécies de aves comuns até a década de 1970 – caso do curió, do azulão bicudo, do tico-tico rei e do pássaro preto. E, simultaneamente, mostra como o patrimônio natural continua presente nos casos do picarro, do coleirinha, do sabiá-do-campo, da juriti, do pica-pau, do tijju, do tico-tico e do bico-de-lacre.” (OLIVEIRA, 2003: 80-81)

Durante o ano de 1999, as educadoras, os alunos, as famílias e a comunidade local uniram-se para um trabalho desafiador: devolver a imagem que garante, segundo eles, a identidade do bairro. A história do bairro, buscada através das memórias de seus moradores apontou que havia no local um bosque de pitangueiras que oferecia sombra para encontros, brincadeiras, piqueniques e moradia para inúmeros pássaros que das frutas se alimentavam. As crianças mobilizaram-se para trazê-la de volta. Primeiramente, com toda ingenuidade infantil, começaram a plantar sementes em latinhas para fazer mudas que seriam transplantadas, posteriormente, no local onde havia o bosque. Rapidamente concluíram que muitas não brotavam, que o novo bosque ficava cada vez mais distante....

Precisavam de muitas mudas, precisavam saber plantar, precisavam de local maior para as mudas. Assim sendo, trazem os pais – muitos deles agricultores –, pesquisam em órgãos vinculados à agricultura, conseguem autorização para utilizar um terreno defronte a escola para instalar a estufa que receberam doada por um comerciante local.

Começam a plantar em quantidade. As mudas que brotam com o decorrer do tempo são transplantadas para um pequeno bosque. Final feliz? Não totalmente, conforme já foi explicitado em PARK (2003: 43):

“A escola aborta muitos ciclos e o trabalho com as pitangas gerou crises que podem nos ajudar a compreender melhor as relações, os limites e os avanços que alguns projetos podem trazer. De forma alguma, ao focalizar os conflitos e problemas estamos culpando os professores que, normalmente, acabam ficando como responsáveis únicos pelo sucesso ou fracasso dos projetos. Salientamos que os projetos pensados – principalmente os relacionados à temática ambiental – caracterizam-se pela absoluta necessidade de trabalho inter-setorial, coletivo e de subversão das relações espaço-temporais na escola. Por esses motivos torna-se mais fácil executar eventos-simulacro na escola, pequenas experiências, em vez de aventurar-se pelo desafio da concretização, que de fato produz e alimenta as utopias.”

Muitos foram os problemas. Por serem as pitangas de ciclo longo elas terminam por provocar inúmeros conflitos no cotidiano escolar. Quem as regaria nas férias? De quem seria a paternidade do projeto, uma vez que as pitangas iniciam-se como sementes com algumas professoras e terminam como mudas por outras e viram bosque por outras, ainda? A escola, tal como é estruturada, não resiste a tantos embates e a inter-setorialidade acaba ocorrendo por motivos não tão nobres..

Atualmente, as mudas são cuidadas por funcionários da prefeitura que capinam e regam. Para as educadoras é como se um trabalho tivesse sido realizado e finalizado. A constância diária no cuidado para que mudas transformem-se em árvores, por mais que dito e redito, não é assumida por elas, suas crianças e suas famílias. O que não funcionou?

Talvez, para as educadoras, a geografia da escola já é de proporção imensa para sua atuação. Mediar seus espaços, alfabetizar, ensinar conteúdos e ainda ampliar seus domínios para o entorno seria demais enquanto tarefa. Mas, intriga-nos que há uma preocupação em educar ambientalmente as pessoas e, sendo assim, que tipo de educação oferecemos quando plantamos e deixamos os encargos posteriores a outros indivíduos que não participaram do processo de sentido construído desde o nome do bairro? Não temos dúvida de que quanto maior o número de envolvidos nos projetos, melhor para seus encaminhamentos no cotidiano mas, tais envolvimento devem ser construídos na parceria e não em atitudes esporádicas, desprovidas de um sentido identitário maior.

Gostaríamos de inserir aqui uma questão extremamente importante e que justifica a colocação de nosso sub-título. Talvez a atitude experienciada por nós ajude na explicitação do que seria o meio ambiente enquanto patrimônio.

Há tempo que se fala em meio ambiente e que na escola se estudava gente, bichos e plantas, não necessariamente nesta mesma ordem. Cada qual a seu momento. Porém, que surpresa quando se assume que gente-bicho-plantas aparece assim! Tudo junto e quando mexemos em um terminamos por mexer em outro. Impossível falar de educação ambiental, discursar e não comprometer pessoas nos e pelos atos. Os discursos não conseguirão garantir menos poluição, maior comprometimento social, um jeito de encarar o futuro como sendo agora. Talvez, o grau de compromisso apresentado muitas vezes por educadores e pela escola, ainda apresentem traços de um modelo discursivo aliado à seriação enquanto medida temporal, quando precisaríamos conceber a idéia de ciclos para a realização de projetos ambientais. Parece-nos que os ciclos da vida precisam determinar outros

ciclos e não o contrário... Ou ainda, poderíamos ter nos bastidores a questão antiga, que nos aponta CERTEAU (1996), segundo a qual as práticas escriturísticas é que caracterizariam o progresso enquanto que as da oralidade estariam ligadas ao atraso. Explicamos: as educadoras poderiam estar menosprezando as práticas agrícolas do projeto Pitangal por serem as mesmas apenas um tanto quanto distanciadas do universo escriturístico valorizado por elas. Conforme PARK (1998: 911-912),

“ser professor é adentrar no universo sacralizado da escrita onde valorizar tal universo significará, inclusive, o distanciamento das práticas orais e narrativas. Diante dessa constatação, evidenciamos a necessidade de uma retomada histórica redimensionando tais universos para que o trabalho envolvendo as pessoas da comunidade, sendo elas alfabetizadas ou não, possa ocorrer... Não é tarefa fácil e rápida propor esse direcionamento ao olhar do professor, pois ele envolve questionamentos sobre posturas, papéis e poder, muitas vezes, cristalizados nas práticas que seus cursos de formação permitiram. Pessoalmente, em grande parte das vezes, significa romper um distanciamento conseguido a duras penas.”

Conforme CALVINO (1994: 7):

“Em plena selva de asfalto e cimento da cidade industrial, o operário Marcovaldo busca a Natureza. Mas existe, ainda, a velha e boa Natureza? Ou tudo não passa de imitação, artifício e engano? Personagem cômica e melancólica, o sonhador Marcovaldo não tem olhos adequados para semáforos, cartazes ou vitrines, signos da vida urbana e da sociedade de consumo. Mas está atento aos cogumelos que brotam no ponto do bonde, ao mofo nas bancas de jornais, às aves migratórias, ou às possibilidades de caçar e pescar dentro da cidade, enfrentando as mudanças de estação e descobrindo as misérias da existência.”

PATRIMÔNIO IMAGÉTICO

“Mas onde parar e como delimitar a população dessas coisas que são ‘espíritos’. Também as árvores fazem parte deles, eles que são os ‘únicos verdadeiros monumentos’ – ‘os majestosos plátanos centenários que a especulação dos entrepostos preservou porque eram úteis e abrigavam as adegas dos ardores do sol’. Mas ainda

uma fonte, o detalhe de uma fachada, o milho e um presunto pendurado ao teto de um taberneiro, um realejo e um fonógrafo de Edison, na penumbra de uma casa comercial, a forma encurvada de um pé de mesa, brinquedos, fotos de família, os fragmentos viajantes de uma canção... Esta população estende suas ramificações, penetra toda a rede de nossa vida cotidiana, desce aos labirintos do habitat, cujas profundezas ela coloniza silenciosamente.” (CERTEAU, 1996: 193)

Um dos grupos constituídos durante as atividades de formação do projeto foi o Grupo da Comunidade. Em princípio, pelo predomínio da faixa etária mais avançada, havia uma tendência a rotulá-lo como Grupo da Terceira Idade. Discutimos a nomenclatura, considerada por nós inadequada pois tínhamos pessoas com idades variando entre 30 e 80 anos, a heterogeneidade marcava os espaços de discussão pelas idades e vivências, pela formação, de analfabetos a pessoas com formação superior, de gênero. Migrantes e descendentes de imigrantes compunham esse coletivo que se reunia para falar da cidade, dos seus rumores, histórias, de um dia-a-dia que acaba gravado nas memórias segundo processos idiossincráticos, pelas escolhas de seus partícipes.

Decidimos, enquanto encaminhamento para gravações e transcrições, que elegeríamos temáticas para nortear nossos encontros. A que apresentou maior envolvimento do grupo terminou sendo “As festas religiosas”, descritas no livro *Memória em Movimento na Formação de Professores* (PARK, 2000).

Trabalhamos elegendo os relatos como ponto de partida, as memórias de uns surgiam e se juntavam às dos outros como uma composição retomada a todo instante. Posteriormente, incluímos as fotos trazidas por eles e oferecidas pela equipe da educação que as possuía organizadas de forma precária. Optamos por não apresentá-las enquanto detonadoras de memória, pois pensamos que elas poderiam silenciar os velhos diante das perdas revividas nas imagens. Apresentamos-nas, posteriormente, e começamos a vivenciar um processo muito interessante, revelador de competências que terminaram por gerar um arquivo identificado para a cidade, assim como por sua duplicação no Centro de Memória - Unicamp.

O tempo do velho, as críticas por seu jeito lento de observar, de se movimentar, no presente caso revelou-se compatível e desejado no trabalho com as imagens. Uma fotografia era manuseada com muita calma, por dedos trêmulos e pacientes passando, posteriormente, por mais manuseio até que fotos contendo um número exorbitante de pessoas, como no caso de bandas musicais, tinham a totalidade de seus membros identificados. O tom sépia e o branco e preto traziam a possibilidade de entrada em um tempo longe do colorido de vídeo-clipes. Os

velhos se depararam com limites físicos, a pouca visão era um deles. Resolveram-na trazendo uma lupa que adquiriram e que passava de mão em mão. Presentearam a pesquisadora que os acompanhavam com uma lupa menos potente, assumindo a necessidade de instrumentos para as tarefas de acordo com as necessidades de cada um. Profissionalizaram sua atividade e a cada encontro sentiam-se mais convencidos de que eram as pessoas mais adequadas para essas e outras tarefas relacionadas à memória.

Como desdobramento desse trabalho inicial, trouxemos uma pesquisadora do Centro de Memória - Unicamp para formar pessoas da comunidade interessadas em um trabalho envolvendo fotografias e arquivo. O processo de formação ocorreu em várias etapas: entrevistas com a população para a identificação de acervos, os passos envolvendo o trabalho com a conservação das imagens através da identificação do processo fotográfico e o tratamento – higienização, restauração, planificação, confecção de embalagens e acondicionamento. A última etapa do trabalho foi a informatização do acervo que se encontra localizado na Biblioteca Municipal da cidade e o lançamento do *Catálogo de Coleções Fotográficas da Cidade de Jarinu-SP*, organizado em 2003 pela pesquisadora Marli Marcondes.

Atualmente, temos pessoas da comunidade atuando na manutenção e preservação do acervo que podem alimentar pesquisas na cidade ou região, ressaltando que a organização das coleções demonstra como esses atores sociais, nesse momento histórico, escolheram ser representados.

PATRIMÔNIO ARQUITETÔNICO

“Dessas coisas antigas eles admitem o que pode ser chamado de ‘patrimônio’. Com que critérios? Isso não é claro. Seu tamanho, sua idade, seu valor (econômico) e sobretudo a importância (social ou eleitoral) de seus ‘supporters’ ou de seus habitantes podem valer a uma ‘velharia’ sua agregação ao patrimônio. Passa então por sua restauração. Os objetos assim enobrecidos se vêem então reconhecidos e conquistam um lugar e uma espécie de segurança de vida; mas como todo agregado, por meio de uma conformação à lei da restauração. São modernizados. Essas histórias corrompidas pelo tempo, ou selvagens, vindas de não sei onde, são educadas no presente.”
(CERTEAU, 1996: 194)

Quando a equipe pedagógica municipal procurou o Centro de Memória para uma proposta de parceria, tinha claro que as discussões passariam pelo restauro de dois patrimônios arquitetônicos da pequena cidade: o prédio da

primeira escola municipal e o casarão de José Inácio. A primeira, construída entre o final do século XIX e início do XX, de pequeno porte e, a segunda, residência da família do coronel José Inácio, construída em taipa de mão e taipa de pilão, situada defronte à praça principal da cidade. Posteriormente, a Igreja Matriz passou a ser mais um bem a ser restaurado, gerando mobilização da população para reunir especialistas de outros estados que pudessem colaborar trazendo conhecimentos necessários ao processo de restauro previsto pelos assessores. [1]

Firmado o convênio, começamos pelo restauro da primeira escola trabalhando, concomitantemente, com as crianças do Ensino Fundamental e seus educadores, que participam de palestras e visitas ao local com o objetivo principal de conhecer e reconhecer a importância de tais iniciativas para a história dos habitantes locais e do entorno, que poderão estudar técnicas e procedimentos construtivos, assim como práticas de sociabilidade determinadas pelos espaços construídos, tais como, cozinhas grande e aconchegantes, com fogões à lenha, convidando a longas conversas e histórias ao pé do fogo.

Muitos contratemplos foram vivenciados nesse processo: profissionais despreparados, volume de recurso exigido, intempéries que levaram a um calendário estendido no tempo gerando frustrações.

O segundo movimento, com outra equipe, elegeu o casarão de José Inácio para as oficinas de formação. Foram realizadas oficinas com educadores, alunos não só da Rede Municipal como de universidades da região, dos cursos de Arquitetura e Urbanismo. Um enfoque que resultou muitos desdobramentos pedagógicos foi o da arquitetura de terra, existente na região, nas casinhas de pau-a-pique. A desmistificação de sua técnica levou a uma resignificação de práticas culturais da população. As informações trazidas pela equipe sobre a adequação de tal arquitetura ao nosso clima, aliadas ao interesse da indústria de cimento na época da criação do Sistema Nacional de Habitação, levaram o grupo de educadores a repensar o estigma calcado no Jeca Tatu e sua casinha precária... Pudemos participar de oficina de construção de casa de enchimento, como são nominadas no interior da Bahia, realizada por professora vinda dessa região.

Embora as atividades pedagógicas tenham se desenvolvido de forma prevista, as de restauro também terminaram quase que paralisadas por falta de recursos, dificuldades operacionais etc.

Gostaríamos de apontar no presente texto algumas questões relacionadas ao restauro patrimonial. Na atualidade, muitos são os interesse relacionados aos restauros, atividades educativas, comerciais e turísticas etc. Parece-nos que não bastam vidros de doce e bordados/pinturas para atrair visitantes; a memória local passa a

1 - Para maiores informações indicamos a leitura do artigo "Patrimônio-entre o presente e o passado", de TOGNON, in: PARK (org), 2003.

ser uma mercadoria interessante e alguns administradores conseguem elaborar ótimas propostas que terminam por gerar identidade e posterior renda regional. Ainda engatinhamos nas propostas possíveis de museus em movimento apresentando cenas bucólicas facilmente visualizadas por nós, habitantes de uma região de antigas fazendas de café.

As questões econômicas são de fundamental importância pois é muito difícil, senão impossível, argumentar com uma população sobre as escolhas financeiras diante das agruras de um Estado cada vez mais ausente das políticas públicas. Comprar uma ambulância ou restaurar uma escola antiga? Quais serão os futuros encaminhamentos? Restauros-maquagem? Chamo dessa forma a preservação de uma parcela insignificante da obra original que cede espaço a composições arquitetônicas esquizofrênicas que desafiam nosso olhar a um estabelecimento de sentido. Condenar a quem?

Em uma lógica de mercado, parece-nos que vencerão aqueles capazes de articular propostas integradoras envolvendo geração de renda, inserção social, educação, turismo e identidade local. Longe dos projetos inter-setoriais, as medidas poderão ser apenas paliativas, um namoro com a memória, de longe, platônico...

PATRIMÔNIO IMATERIAL/ARTÍSTICO

“Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória de diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: I - as formas de expressão; II - os modos de criar, fazer e viver; III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas; IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.” (Artigo 216 da Constituição-1988)

Os bens culturais de uma comunidade assumem diversas formas, do verde do entorno, casarões do período cafeeiro, escombros de senzalas, rituais de socialização, práticas de cura, formas de preparar alimentos, formas de louvar particulares a cada crença, jeitos de criar e representar o mundo seja pela dança, música, criação de objetos, pinturas.

Em muitos momentos esse projeto pôde dar maior visibilidade a muitas dessas manifestações que caracterizam a população local. As pesquisas centradas na memória trouxeram de volta histórias saudosas de uma banda que termina por

ressurgir através do empenho de cidadãos que dela participaram, assim como de outros que fruíram suas apresentações. Os velhos ensinam os moços readaptando-se à situações, como no caso do músico Benedito que tocava trompete e, atualmente, assumiu os pratos devido a limites físicos. Muda o instrumento mas permanece músico, a ensinar prazerosamente os meninos que se envolveram com a proposta musical de uma banda. Atualmente, são chamados para apresentações nas festas das cidades do entorno próximo e distante também.

A dança de São Gonçalo acontecia tímida quando o projeto se iniciou, em 1998. Proibida por muito tempo pela Igreja, era dançada nos terreiros e quintais dos sítios e pequenas fazendas. Sua divulgação termina por colocá-la no Mapa Cultural do Estado de São Paulo, por requisitar seus membros para depoimentos, convidá-los para apresentações em festas locais e do entorno. Para seus membros, a importância maior está em sua profissão de fé: louvar São Gonçalo, santo protetor das pernas. A divulgação pode terminar por atender a uma ansiedade dos mais velhos, a de conseguir mais devotos empenhados em manter a tradição.

Trabalhamos, durante todo o nosso percurso, com artistas e artesãos locais valorizando-os enquanto produtores de bens culturais. Um dos documentos produzidos foi o livro *Arte, Educação e Projetos - Tao Sigulda para Crianças e Educadores* (PARK; IÓRIO, 2004) que retrata o trabalho pedagógico embasado na vida e obra do pintor habitante da cidade. O Centro Cultural onde vive passou a ser um local visitado pelas crianças e educadoras que, assim, puderam apreender idéias e formas de representar o mundo. O artista passa a partilhar outros espaços da cidade. Exposições são realizadas, inclusive no fórum da cidade; graças a postura educativa do juiz local, a arte começa a ser sentida, partilhada, gerando momentos de prazer entre crianças, educadores e habitantes locais.

Sabemos que

“As cidades, grandes ou pequenas têm seus pintores, escritores, artesãos, dançarinos, cantores, contadores de causo, músicos, palhaços, e eles esperam mansamente que ‘os olhos de ver’ os reconheçam enquanto parceiros da construção da identidade local. Ou, em um discurso politicamente correto para o momento atual que vivemos, enquanto patrimônio imaterial local.”(PARK e IÓRIO, 2002: 51)

Finalizando, parece-nos que as discussões abordando a memória e suas possibilidades nos impulsionam a viagens com percursos desafiadores que ora revelam, ora escondem fatos, paisagens, sentimentos, sensações. E, ao relatá-las,

como num palimpsesto, sempre revisitado, rasuramos e imprimimos marcas que devem ser decifradas levando-se em conta suas ranhuras e borrões.

BIBLIOGRAFIA

- BOSI, Ecléa. *Educação e Sociedade: Lembranças de Velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- _____. *O Tempo Vivo da Memória*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- CALVINO, Italo. *Marcovaldo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- CERTEAU, Michel de. *A Invenção do Cotidiano*. Vol.2. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.
- LOZANO, Jorge, E.A. "Práticas e estilos de pesquisa na história oral contemporânea", in: FERREIRA M; AMADO, J. (orgs). *Usos e Abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: FGV, 1996.
- MARCONDES, Marli. *Catálogo das Coleções Fotográficas da Cidade de Jarinu-SP*. Campinas: 2003.
- OLIVEIRA, José A. "Memória e participação social: suportes de sustentabilidade", in: PARK, Margareth B. (org). *Formação de Educadores - Memória, Patrimônio e Meio Ambiente*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- PARK, Margareth Brandini (org). *Memória em Movimento na Formação de Professores*. Campinas: Mercado de Letras, 2000.
- _____. *Formação de Educadores - Memória, Patrimônio e Meio Ambiente*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- _____. "História e memória. Possibilidades no cotidiano escolar", in: *Proceedings V.II.XTH International Oral History Conference*. Rio de Janeiro: 1998.
- _____; IÓRIO, Suely Aparecida. *Arte, Educação e Projetos - Tao Sigulda para Crianças e Educadores*. Jundiaí: Árvore do Saber, 2004.
- THOMPSON, Paul. *A Voz do Passado: História Oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- TOGNON, Marcos. "Patrimônio - entre o presente e o passado", in: Park, Margareth Brandini(org). *Formação de Educadores - Memória, Patrimônio e Meio Ambiente*. Campinas: Mercado de Letras, 2003 (p.163-184).

Memória, patrimônio e educação

MAGALY CABRAL

Museóloga, mestre em Educação e especialista em Educação em Museus

RESUMO

O estudo, baseado em diversos autores, propõe que se tenha uma compreensão política da memória. A partir daí vai discutir o Patrimônio a par com a questão do poder e das significações, enfatizando o embate visível entre cultura popular e cultura erudita. Por este caminho, desemboca na questão do lugar do Patrimônio na Educação, e vice-versa.

Palavras chave: Memória social. Ideologia. Políticas públicas

ABSTRACT

This study, based on many authors, proposes a political understanding of memory. It focuses, in particular, on the issue of Patrimony, related to the diminutions of power and meanings, emphasizing the struggle between the popular culture and the erudite culture. The article ends up by focusing the place of Patrimony in Education, and vice-versa.

Key words: Social memory. Ideology. Public policies

O objetivo deste texto é apresentar alguns posicionamentos para tentar contribuir com a discussão sobre memória, patrimônio e educação. A partir de reflexões sobre memória e patrimônio, chego à educação patrimonial, minha área de trabalho, que tem o museu como foco principal.

1 – ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A MEMÓRIA

Sabemos que Mnemosyne (Memória) é a deusa que impede o esquecimento, está do lado da luz, da vidência inspirada.

No dicionário, memória é definida como lembrança, reminiscência, recordação, mas também como monumento comemorativo. *Memorar* é definido como trazer à memória, tornar lembrado, mas também como comemorar, solenizar.

A memória é construção e não está aprisionada nos objetos. Ela se situa na dimensão inter-relacional entre os seres e entre os seres e as coisas. Sendo a base para a construção da identidade, da consciência do indivíduo e dos grupos sociais, a memória é que vai registrar todo o processo de identificação dos sujeitos com o espaço em que se inserem e as conseqüentes relações que se venham a estabelecer a partir dessa identificação.

Entretanto, devemos reconhecer, juntamente com LE GOFF (1984: 47), que o conceito de memória é crucial e pode ser utilizado tanto para a libertação quanto para a servidão dos homens.

A memória tem poder e pode ser utilizada pelo poder. Faz-se necessário, portanto, uma compreensão política da memória. Se o poder da memória for bem utilizado, as relações que se estabelecem entre os seres e entre os seres e as coisas contribuirão para o exercício da cidadania, da consciência do indivíduo e dos grupos sociais.

CHAUÍ afirma:

“A memória, seja como história da sociedade seja como crônica das classes sociais e de seus homens ilustres, tem o papel de nos liberar do passado como fantasma, como fardo, como assombração e como repetição (...) Uma compreensão política da memória é atenta à diferença temporal entre o passado e o presente, é atenta à diferença das memórias sociais que constituem o presente, é atenta à necessidade de liberar a memória e de explicitá-la para que o presente se compreenda a si mesmo e possa construir/inventar o futuro.” (1992: 40)

Mas se a memória é utilizada como poder, o que se vê é a celebração, a solenização, o monumento comemorativo. CHAUÍ (idem: 40) diz que “uma política cultural que idolatre a memória enquanto memória ou que oculte as memórias sob uma única memória oficial está irremediavelmente comprometida com as formas presentes de dominação, herdadas de um passado ignorado.”

2 – O PATRIMÔNIO

Usando a expressão de Pierre Nora, o patrimônio é “lugar de memória”. Sendo lugar de memória, a dimensão inter-relacional entre os seres e entre os seres e as coisas se faz presente. Valores e significados lhe são atribuídos.

A partir desse enfoque, é que CHAGAS diz que o patrimônio cultural é terreno em construção, fruto de eleição e campo de combate e que todo projeto de preservação patrimonial resulta de exercício de poder, ainda que em muitos casos a sua justificativa seja apresentada em nome do perigo da destruição ou de hipotéticos valores que todos devem acatar e reconhecer. É completa dizendo que “isto fica patente na construção de marcos patrimoniais, corporificados no espaço e transmitidos no tempo, perpetrada por movimentos sociais com diferentes orientações ideológicas.”

Poderia completar a fala de Chagas, para enfatizar a questão do patrimônio e poder, exemplificando com a recente destruição das imagens de Buda no Afeganistão, que todos vimos pela televisão. Tratou-se de uma construção com desconstrução de marcos patrimoniais perpetradas por movimentos sociais com diferentes orientações ideológicas.

Poderia haver uma objeção ao exemplo, dizendo-se que o fato se passou num país regido por um governo autoritário. Talvez, nos governos autoritários, os projetos de construção/desconstrução do patrimônio sejam mais claros do que nas sociedades democráticas. Isto porque, como diz CANCLINI,

“o patrimônio cultural expressa a solidariedade que une os que compartilham um conjunto de bens e práticas que os identifica, mas também costuma ser um lugar de cumplicidade social. As atividades destinadas a defini-lo, preservá-lo e difundi-lo, amparadas pelo prestígio histórico e simbólico dos bens patrimoniais, incorrem quase sempre numa certa simulação ao sustentarem que a sociedade não está dividida em classes, etnias e grupos, ou quando afirmam que a grandiosidade e o prestígio acumulados por esses bens transcendem essas frações sociais.” (1994: 96)

Canclini diz que mesmo nos países em que a legislação e os discursos oficiais adotam a noção antropológica de cultura, que confere legitimidade a todas as formas de organizar e simbolizar a vida social, existe uma hierarquia dos capitais culturais: vale mais a arte que os artesanatos, a medicina científica do que a popular, a cultura escrita do que a oral. Nos países democráticos, ou onde os movimentos revolucionários conseguiram incluir saberes e práticas de indígenas e camponeses na definição de cultura nacional, como no México – ele exemplifica –, os capitais simbólicos dos grupos subalternos têm um lugar subordinado, secundário, dentro das instituições e dos dispositivos hegemônicos.

E, diz ele, se é verdade que o patrimônio serve para unificar uma nação, as desigualdades na sua formação e apropriação exigem que se o estude, também, como espaço de luta material e simbólica entre as classes, as etnias e os grupos. Este princípio metodológico, completa ele, corresponde ao caráter complexo das sociedades contemporâneas. Atualmente, as diferenças regionais, originadas pela heterogeneidade de experiências e pela divisão técnica e social do trabalho, são utilizadas pelos setores hegemônicos para que obtenham uma apropriação privilegiada do patrimônio comum. Consagram-se como superiores certos bairros, objetos e saberes, porque estes foram gerados pelos grupos dominantes, ou porque tais grupos contam com a informação e formação necessárias para compreendê-los e apreciá-los, ou seja, para controlá-los melhor. O patrimônio cultural serve, assim, como recurso para produzir as diferenças entre os grupos sociais e a hegemonia dos que gozam de um acesso preferencial à produção e distribuição de bens. Os setores dominantes não só definem quais bens são superiores e merecem ser conservados, mas também dispõem dos meios econômicos e intelectuais, tempo de trabalho e de ócio, para imprimir a esses bens maior qualidade e refinamento.

Canclini chama a atenção, ainda, para o fato de que a desvantagem costuma acentuar-se nos setores populares mais integrados ao desenvolvimento moderno. E cita a observação da antropóloga brasileira Eunice Ribeiro Durham no sentido de que a produção cultural dos operários quase nunca é arquivada.

“A memória popular, à medida que depende das pessoas, ‘é uma memória curta’, sem os recursos para alcançar a profundidade histórica obtida pelo patrimônio reunido por intelectuais na universidade.” (DURHAM, 1984, *in*: CANCLINI, 1994: 98)

ABREU demonstra que os museus de folclore foram criados numa linha de pensamento que mostrava que faltava o museu do povo – o “Museu Ergológico Brasileiro”, pensado por Gustavo Barroso, diretor do Museu Histórico Nacional, em 1942. Uma linha de pensamento baseada numa

“visão dicotômica da cultura nacional, a cultura das elites (essencialmente histórica, marcada pelas noções de progresso e civilização) e a cultura do povo (essencialmente folclórica, marcada pelas idéias de tradição e primitivismo), que preconizou a fundação de um museu ergológico brasileiro, que complementasse o trabalho empreendido pelo Museu Histórico Nacional. O objetivo central era a representação do todo nacional por meio da soma dessas duas metades: a cultural erudita e a cultura popular.” (1996: 57) [1]

1 - Ver também artigo de FREIRE, Beatriz Muniz (1996), a respeito da visita de professores e escolares ao Museu de Folclore Edison Carneiro. O artigo é um comentário sucinto das principais idéias e conclusões contidas na sua dissertação de Mestrado “O encontro museu/ escola: o que se diz e o que se faz”, apresentada ao Departamento de Educação da PUC-RJ, em abril/1992.

Acredito que, após todas essas considerações, elas podem, usando palavras de CHAGAS (2001), “facilitar a compreensão de que não basta querer democratizar o acesso ao patrimônio cultural consagrado como portador dos valores simbólicos da nacionalidade, é preciso ir mais longe.” E tomando o autor J. R. Gonçalves (1996), Chagas diz que é preciso compreender junto com ele a retórica dos discursos sobre o processo de construção do patrimônio cultural e, por esse caminho, favorecer a construção de novos patrimônios, de novas possibilidades de apropriação cultural.

Não se trata, portanto, de demolir ou de se abandonar o patrimônio já consagrado. Trata-se, isso sim, compreendendo que

“o patrimônio cultural – ou seja, o que um conjunto social considera como cultura própria, que sustenta sua identidade e o diferencia de outros grupos – não abarca apenas os monumentos históricos, o desenho urbanístico e outros bens físicos; a experiência vivida também se condensa em linguagens, conhecimentos, tradições imateriais, modos de usar os bens e os espaços físicos”(CANCLINI 1994: 99),

de se ter uma visão de que o espaço da cidadania trabalha com a significação coletiva, expressando as experiências sociais. Trata-se, portanto, de trabalhar com a memória social.

E trata-se, conseqüentemente, de se ter uma proposta pedagógica consoante com o objetivo de se trabalhar com a memória social.

3 – PATRIMÔNIO CULTURAL E EDUCAÇÃO

Se aceitamos, com Chagas, que o patrimônio é terreno em construção, fruto de eleição e campo de combate – e, portanto, espaço de relações humanas –, podemos afirmar que o patrimônio pode ser concebido como “campo de educação.”

O patrimônio é um campo extraordinário onde as pessoas podem vivenciar uma série de experiências.

Preserve este patrimônio que é seu, costuma-se muitas vezes ler em monumentos tombados, sítios arqueológicos etc.

Meu?, há de se perguntar muita gente. Conforme já mencionado no início de minha fala, sabemos que a grande maioria dos bens culturais até agora preservados são elementos representativos de uma elite dominante. Usando as palavras de CHAGAS, “... são vestígios, marcos, sinais, signos e símbolos que afirmam e confirmam a ótica da dominação. Este é um fato praticamente impossível de ser ocultado.” (2001)

Assim, como desejar que se entenda que o patrimônio deva ser preservado, se

não diz respeito? Para preservar o patrimônio, é preciso conhecer. E é por isso que o patrimônio é campo de educação.

Entretanto, como diz Chagas, diante da impossibilidade prática de ocultar o fato do patrimônio ser representativo de uma elite dominante, e diante da necessidade de se recorrer a uma ação educativa eficaz como forma de 'assegurar a defesa do patrimônio de arte e de história do país', alguns educadores que trabalham diretamente com museus, monumentos e todo o conjunto do patrimônio histórico, artístico e ambiental, têm realizado consciente ou inconscientemente uma opção pela educação institucionalizada, autoritária e burocrática, que considera o bem cultural e o seu uso educacional como um dado, uma dádiva, uma doação, como alguma coisa pronta, acabada, quando, em verdade, o próprio homem é um ser em metamorfose constante.

Na verdade, esses educadores praticam o que se assemelha ao que Paulo FREIRE denominou de "prática bancária de educação", onde "educar é o ato de depositar, de transferir valores e conhecimentos dos que sabem aos que não sabem...onde a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los." (1994: 58)

Em contrapartida a esse tipo de educação, Freire propõe a educação libertadora, que se orienta no sentido da humanização de educando/educador, com uma ação infundida da própria crença nos homens, no seu poder criador, com um pensar autêntico. A questão, entretanto, chama ele a atenção, é que "pensar autenticamente é perigoso." (idem: 59)

Ou seja, é necessário entender a educação como uma prática para a cidadania, compreendendo-a como a garantia de acesso aos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade e, simultaneamente, como formadora de indivíduos críticos, criativos e autônomos, capazes de agir no seu meio e transformá-lo. Os indivíduos devem ser atores de seu próprio desenvolvimento.

FREIRE diz que "Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo *pronunciar*. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão." (ibidem: 78)

Uma nova pedagogia do patrimônio se impõe. Uma pedagogia, primeiramente, com um compromisso político, com um compromisso com o social. Uma pedagogia interativa, onde o educando e o educador que trabalha com o patrimônio tenham o mesmo valor e o mesmo aporte.

E se é na palavra que o homem se faz, então o diálogo é o caminho que se impõe para a educação com o patrimônio.

Partindo da compreensão de que a educação que se dá na escola ou em torno de qualquer bem cultural (ai incluído o museu) não modifica a sociedade, mas pode contribuir

para a mudança se desempenhar o seu papel de ensinar a pensar criticamente, fornecendo os instrumentos básicos para o exercício da cidadania, defendo, baseada nas reflexões sobre linguagem e pensamento de Vygotsky [2] – tendo presente na linguagem, no diálogo e na interação, sempre, o sujeito e o outro – que a educação com o patrimônio, levando em consideração uma ação que se preocupa com a questão da inclusão social, deva ter por objetivos:

- buscar trazer para a sua ação o que o bem cultural pode oferecer para uma discussão a respeito da relação do indivíduo com a realidade;
- buscar a identificação de significados e sentidos, num contexto que é diferente para o educando, já que percepções e identificações de significados e sentidos variam de acordo com as experiências passadas de cada um, vivenciadas dentro de seu contexto histórico-social;
- tratar o bem cultural propondo hipóteses sobre o que significa para o indivíduo, buscando um movimento de recriação e reinterpretação das informações, conceitos, significados e sentidos nele contidos.

Defendo que a educação com o patrimônio possa pensar em ter como metodologia a criação de uma narrativa que provoque o diálogo com o indivíduo, baseada nas experiências de ambos, respeitando suas histórias de vida, considerando o “educando” como sujeito histórico-social.

Tal proposta se faz tanto para o educador do patrimônio que trabalha diretamente com comunidades quanto para aquele que trabalha com o patrimônio já consagrado.

Finalizando, e retomando CHAGAS,

“A opção por uma orientação vetorial da ação educativa voltada – a partir dos museus e de todo o conjunto do patrimônio cultural – para o diálogo e para a reflexão, considera o bem cultural como fruto, como trabalho coagulado, produzido, mantido, transformado pelo homem e a ele mesmo destinado. Assim concebida, a ação educativa desenvolve-se com base no próprio fato museal [3] e é processo de transformação da relação do indivíduo com os testemunhos tangíveis e não-tangíveis da cultura. É processo de redescoberta, de germinação de sentimentos, pensamentos, sensações e intuições. É processo de apropriação e transformação do bem cultural em bem social.” (2001)

Chagas conclui dizendo que pelo prisma do bem cultural transformado em bem social, destinado ao uso social, cuja visualização é relativamente fácil, mas cuja concretização permanece como um desafio, o patrimônio histórico, artístico e natural deixa de ser um dado pronto e acabado e entra na esfera do devir, do vir a ser. É neste

2 - Lee Semenovitch Vygotsky, semiólogo e psicólogo soviético, trabalhou na minha dissertação de mestrado intitulada “Lição das Coisas (ou Canteiro de Obras)” através de uma metodologia baseada na Educação.

3 - Fato museal, conceito desenvolvido por Waldisa Rússia Guarnieri, na década de 80, é a relação profunda entre o homem, sujeito que conhece, e o objeto, parte de uma realidade da qual o homem também participa e sobre o qual tem poder de agir, que se realiza no cenário institucionalizado do museu, sendo o fato, sempre, considerado inserido em um processo.

ponto, termina dizendo que ressurge a questão da preservação, posto que a rigor não se preserva no passado e para o passado, mas sim que se preserva no presente para o presente, pois preservado aqui e agora o ser preservado, em linha projetiva, alcança o futuro. Talvez, então, a faixa *Preserve o patrimônio que é seu* passe a ter um significado, pois a preservação é “fruto de uma tomada de consciência, de uma decisão e de uma vontade política.” (CHAGAS, 2001)

BIBLIOGRAFIA

ABREU, Regina. “Síndrome de museus?”, *in: Série Encontros e Estudos 2 – O Museu em Perspectiva*. Rio de Janeiro: Coordenação de Folclore e Cultura Popular/FUNARTE/Minc, 1996, p. 51-68.

CANCLINI, Nestor Garcia. “O patrimônio cultural e a construção do imaginário nacional”, *in: Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – Cidades*, nº 23. Rio de Janeiro: IPHAN/Minc, 1994, p. 94-115.

CHAGAS, Mário de Souza. “O Museu Casa como problema: comunicação e educação em processo”, *in: Anais do II Seminário sobre Museus Casas – Comunicação e Educação*. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa/Minc, 1998, p. 177-199.

_____. “Linguagens, Tecnologias e Processos Museológicos”. Texto apresentado no Curso de Especialização em Museologia do Museu de Arqueologia e Etnologia/USP, 2001. (mimeo)

_____. “Preservação do patrimônio cultural: educação e museu”. Texto distribuído aos participantes das Oficinas Patrimônio Cultural, Memória Social e Museu: estímulos para processos educativos”, com curadoria e execução do autor, realizadas no Museu Casa de Rui Barbosa/FCRB/Minc, no ano de 2001. (mimeo). A 1ª versão do texto foi apresentada em 1987, em seminário sobre Educação, Arte e Patrimônio, promovido pela UFRJ.

_____. “Patrimônio cultural, memória social e museu: estímulos para processos educativos”, *in: Papéis Avulsos 43 - Jornada Museológica: notícias sobre Museus-Casas*. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa/Minc, 2002, p. 31 – 49.

CHAUÍ, Marilena. Política Cultural, Cultura Política e Patrimônio Histórico, *in: O Direito à Memória – Patrimônio Histórico e Cidadania*. São Paulo: Departamento do Patrimônio Histórico/Secretaria Municipal de Cultura, 1992, p. 37 – 46.

FREIRE, Beatriz Muniz. “Museu/escola: etnografia de um encontro”, *in: Série Encontros e Estudos 2 – O museu em perspectiva*. Rio de Janeiro: Coordenação de Folclore e Cultura Popular/FUNARTE/Minc, 1996, p. 9 – 22.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

LE GOFF, J. “Memória”, *in: Enciclopédia Einaudi: Memória-História* nº 1. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1984, p. 11 – 50.

As danças da memória quando os futuros são sombrios

JOSÉ MACHADO PAIS

Sociólogo e professor do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa

RESUMO

O estudo reflete sobre como é na dimensão da passagem do tempo que se pode encontrar o sentido de nossa própria identidade, portanto, a memória tem um papel fundamental na construção de qualquer perspectiva de vida. Traz os conceitos deleuzianos de “espaço liso” – aberto ao devir – e “estriado” – ordem, controle – como auxiliares para entender a construção social dos jovens em busca de seu espaço no futuro. Passando por questões de preconceito, de linguagem, de vida escolar, ilustradas com trechos de entrevistas com jovens, o autor afirma que encontrar as memórias perdidas possibilita encontrar um sentido para o futuro, quando este (sentido) não pode ser percebido num presente que tem qualidades negativas.

Palavras chave: Memória. Identidade. Significados culturais. Educação. Futuro

ABSTRACT

This article analyses the dimension of time, which can be found in our own sense of identity. In this connection, memory performs an important role in the construction of any life perspective. The study brings about the concepts developed by Deleuze of “even space” – open to the future – and striated space – order, control – as auxiliary means to understand the social construction of the youth seeking its space in the future. The study pays special attention on the issues of prejudice, language and school life, illustrated with pieces of interviews with young people. The author concludes by supporting the view that to find lost memories allows to find a sense for the future, when this sense cannot be realized in the present loaded with negative qualities.

Key words: Memory. Identity. Cultural meanings. Education. Future

Em estruturas sociais crescentemente labirínticas, as trajectórias de vida inscrevem-se em redes de hipertextualidade guiadas por metamorfose, multiplicidade, reversibilidade. O futuro desacorrenta-se das planificações que o pretendem amarrar (desfuturizando-o), e os seus horizontes de possibilidade alargam-se, embora subordinados ao *princípio da incerteza*. Paradoxalmente, o sistema formal de ensino continua apostando na preparação de jovens “para o futuro”, sem olhar a que o futuro se constrói no presente. Por efeito de um desenraizamento social, o futuro é mais sombrio para aqueles cujo presente é marcado por um atrofiamento das suas memórias sociais, recorrentemente desvalorizadas ou reprimidas pelo sistema formal de ensino. É neste cenário que as *danças da memória* podem promover uma recuperação do sentido de vida, um revigoramento de identidades destroçadas, uma mudança nas atitudes de ensino.

1. DOS FUTUROS SOMBRIOS

Não sei em que possamos pensar quando falamos de futuro. Uns pensarão que o futuro é um imenso vazio. Outros pensarão que o futuro é o tempo de que o eterno presente se alimenta. Haverá quem pense que o futuro é um espelho onde se projectam os “fantasmas” do passado. Mas há também quem pense que o futuro é uma simples presença, apenas antecipada, pressentida. Se pensarmos que o tempo é o que dele fazemos e que somos o que o tempo nos faz, talvez possamos concluir que o tempo é um fluir e que a memória nos navega nesse fluir do tempo – porque é a memória do tempo que nos dá o sentido dele e o sentido de nossa própria identidade.

A mim não interessa apenas o estudo da *geração do tempo*, mas a forma como o tempo nos gera e nos produz enquanto gerações que se encadeiam no tempo, através dos nexos da memória. Ao que me proponho é abordar as *danças das memórias* quando os futuros são sombrios, questionando os rumos de vida daqueles que normalmente são identificados com o futuro: os jovens. O conceito de geração ganha sentido histórico a partir do momento em que, entre os seus membros, fluem noções como testemunho cultural, experiências compartilhadas, projectos de futuro, heranças sentidas e recebidas. Marcas ou vestígios do passado que valem menos pelo seu lado material e mais pelo seu lado significativo ou simbólico. É esse fluir do passado num tempo presente, projectado para o futuro, que é gerador de uma consciência histórica. [1]

Contudo, há quem hoje olhe os jovens como uma geração sem memória. (NORA, 1992) Ao contrário das gerações predecessoras – retrospectivas, lugares de memórias – os jovens fariam parte de gerações *prospectivas*, orientadas para o futuro. No entanto, quando o futuro é sombrio ele deixa de ser um ponto de

1 - José Machado Pais, *Gerações e Valores na Sociedade Portuguesa Contemporânea (Coordenação científica)*, Lisboa, SEJICS, 1999 e *Consciência Histórica e Identidade. Os Jovens Portugueses num Contexto Europeu*, Oeiras, Celta/SEJ, 1999.

referência ou de orientação. E a relação dos jovens com o futuro passa a ser marcada pela tensão, pela desorientação.

Parafraçando Adorno e Horkheimer, na sua *Dialética da Razão*, poderíamos dizer que o risco secularizou a “sorte” ou o “destino” que caracterizavam as sociedades tradicionais, mas nesse processo o próprio risco converteu-se em mitologia, já que a sua incalculabilidade o torna indeterminado, embora determinavelmente presente, como ameaça de futuro. Os jovens elaboram guiões múltiplos de futuro mas, muitas vezes, o futuro não se deixa guiar por nenhum deles. As trajectórias de vida de muitos jovens assemelham-se a jardins labirínticos de sendas que bifurcam e que Borges nos descreve, em *Tríplices*, como redes que enfileiram múltiplas possibilidades. (PAIS, 2001)

Ainda um dia destes, ao cruzar-me com um grupo de jovens *cyberpunk*, dei comigo a pensar no livro de Bruce Sterling, *Mirrorshades*, que, como sabem, é uma antologia dedicada a Mozart e a seus óculos espelhados. E pensei, metaforicamente: provavelmente, para olharmos o futuro dos jovens deveríamos usar destes óculos. Os óculos espelhados dos *cyberpunk* reflectem imagens sem sentido (ou com sentidos múltiplos), imagens desnorteadas de que são feitos os futuros de muitos jovens.

Depois, ao sair de um *Shopping*, cruzei-me com um jovem *skater*. Quase nos atropelámos mutuamente. Olhei-o, fez-me uma careta, e pensei, ressentido: “este... é um dos que não deve ter grande futuro”... Mas, pensando melhor, nos movimentos bruscos do seu *skate*, questionei-me: provavelmente, este jovem está a dar-me uma lição de vida (e de sensibilização sociológica), ao sugerir uma possível chave de interpretação para muitos dilemas da nossa sociedade.

Como interpretar as suas *performances excessivas* que quase me derrubaram? O “excesso” – que é uma característica dos desportos radicais que tanto entusiasma os jovens – traduz-se na superação de um limite visto como caminho de saída de um sistema cerrado. O jovem *skater* diz ao observador distraído: “olha para as minhas capacidades. Vê do que sou capaz! Olha como os meus movimentos criam uma nova ordem na velha ordem!”.

Os jovens *skaters* fazem-me pensar na “dualidade primordial” proposta por Deleuze ao contrapor “espaço liso” a “espaço estriado”. (DELEUZE, 1990) O *espaço estriado* é revelador da ordem, do controlo. Trata-se de um espaço cujos trajectos aparecem confinados às características do espaço que determinam esses trajectos. Em contraste, o *espaço liso* é um espaço que se abre ao caos, ao nomadismo, ao devir, ao performativo.

É o que se passa com o *skateboard*, ao permitir que os jovens se libertem das convenções urbanas estabelecidas. Com o *skate* a “gestão urbana” é simbólica e

2 - É a parte limítrofe do passeio ou calçada; fronteira com o espaço por onde circulam os carros.

3 - É o espaço por onde circulam os transeuntes.

funcionalmente afrontada: a berma [2] do passeio, fronteira que separa o espaço rodoviário do espaço peatonal [3] – é apropriada pelos *skaters* para *performances* de todo o género, em particular para os saltos malabaristas: *bolllies*, *flips*, etc. *Performances* que pressupõem uma exploração de superfícies planas (espaços lisos): os chamados *slides*, em linguagem *skateana*.

O *skate* é um meio rápido de fuga quando se está em dificuldades. O *skater* serve-se do tecido urbano, como um tecido de urdidura de movimentos: o tecido transforma-se em campo de provas. Conquistar um túnel ou um viaduto tanto pode significar viajar nele como deixar marcas grafitadas dessa navegação. Ao ver os *skaters*, a impressão que temos é vê-los em vôo, numa espécie de “não-lugar”, que eles tragam na velocidade do deslocamento. As dificuldades de percurso são transformadas em oportunidades de manobra. O móbil é contornar os obstáculos e as imperfeições de percurso que se lhes deparam, como se estivessem a exercitar capacidades para contornar os atritos da vida real. Assim, a importância dos *slides* entre os *skaters*, permite-nos levantar a hipótese da exploração que os jovens fazem dos espaços *planos e lisos* e da concomitante fuga aos espaços *estriados* que a sociedade lhes impõe.

Muitas vezes, o consumo de drogas expressa também uma tentativa de fuga a *sistemas cerrados*. As *trips* que as drogas propiciam geram uma avidez de êxtase. Uma fuga a sistemas cerrados ou estriados. E já agora, por que é que muitos jovens faltam às aulas ou ficam satisfeitos quando os professores faltam? É porque encaram a escola como um espaço cerrado, estriado.

E, no entanto, subsiste a ilusão de que os jovens andam na escola para prepararem o futuro. Como se o futuro já existisse. Ora, também na escola, o futuro não deve pensar-se como algo já feito. O futuro vai-se fazendo, preferencialmente de forma *participada*, envolvendo os jovens. Todavia, o que ainda predomina na escola é uma *cultura prescritiva*: de planos rígidos de estudo, de provas globais (standardizadas), de práticas pedagógicas que não exploram a aprendizagem lúdica e que se inscrevem numa filosofia de “produção em série”. É o reino da pedagogia do 1! De uma pedagogia que elimina a coexistência plural das culturas. De um ensino subordinado a uma lógica de *economia de escala*.

No labirinto da vida, alguns jovens *querem* (movidos pelo princípio do desejo), mas não *podem* (condicionados pelo princípio da realidade), vencer os desafios que se colocam a si mesmos. Por isso, por vezes referem-se ao futuro em termos condicionais, a idéia de planificação do futuro é substituída pela de expectativa, pela idéia de espera investida em sonhos ou ilusões. Os trajectos de vida são sincronizados com os projectos de vida, mas, frequentemente, a formulação dos projectos impede a culminação dos trajectos, os impasses do

presente tornam o futuro ausente, os escolhos dificultando as escolhas. Entre alguns jovens surge, então, uma forte orientação em relação ao presente já que o futuro fracassa em oferecer possibilidades de concretização das aspirações que em relação a ele se desenham. Os projectos de futuro encontram-se, nestes casos, relativamente ausentes.

Quando os futuros são sombrios, tende-se a abraçar uma temporalidade que Luhmann designa de “utópica” e que se traduz num “futuro presente”. É um futuro que não pode começar, que permanece como futuro presente. Foge se tentamos nos aproximar dele. É sombra do presente. É o que acontece no labirinto da vida, quando a saída é sombra do encerramento, quando o fora do labirinto é espelho do seu dentro. É de Luhmann, quando aborda a problemática do futuro, a distinção entre “esquemas tecnológicos” e “esquemas utópicos”. (LUHMANN, 1976: 130-152) A concepção de “futuro presente” é considerada de *tipo utópico*. O futuro surge como cenário em que se projectam esperanças e temores. Em contrapartida, a concepção dos “presentes futuros” é própria do *tipo tecnológico*. As tecnologias orientam-se para os presentes futuros, transformando-os em presentes antecipados. Postulam e antecipam laços causais e estocásticos entre os acontecimentos futuros, incorporando-os no presente. Para Luhmann, a tecnologia pode usar o futuro desfuturizado como um presente fictício do qual se elege o *presente* para convertê-lo num passado possível (ou passível) de presentes *futuros*.

Pensar o futuro enquanto *futuro presente* significa reconhecer a influência da surpresa, do imprevisto, do novo, mas significa também perceber sua estrutura labiríntica. Pensá-lo como *presente futuro* é concebê-lo à imagem do presente, sob controlo, num intento de reduzir a complexidade à custa de um modelo sequencial em que o que acontece e o que acontecerá se encadeiam e interconectam graças à antecipação de vínculos de causalidade que incorporam o futuro ao presente. Trata-se, também neste caso, de um “futuro desfuturizado” que se converte em presente fictício, que joga com a eliminação da incerteza e do imprevisto. (DÍAZ, 2000: 103) A minha ideia é a de que, nos tempos que correm, os jovens tendem a abraçar o tempo utópico (*futuro presente*) – que é próprio de sociedades labirínticas, marcadas pela imprevisibilidade e por futuros sombrios. Em contrapartida, o sistema de ensino formal persiste em querer dominar o futuro, planificando-o. Mas aí surgem os equívocos de uma *pedagogia totalitária*, assente numa ordem desejavelmente estável que convive mal com a incerteza. O totalitarismo anseia por planificar o futuro, antecipando-o, de modo a melhor poder ser controlado. Se a planificação do futuro não se ajusta à realidade... pior para a realidade.

2. DA ESCOLAS DE “RISCO”

Não vamos agora discutir se estaremos a perder o sentido da realidade ou se a realidade se estará a perder como princípio. O que importa é discutir as ameaças do futuro quando desenraizado dos cenários das lembranças. Por exemplo, o futuro da educação tem aparecido associado aos intentos da sua democratização, chegando mesmo a falar-se de *massificação* generalizada do ensino. No entanto, o futuro é tremendamente sombrio para aqueles jovens cujo presente é marcado por um atrofiamento das suas memórias sociais, recorrentemente desvalorizadas ou reprimidas pelo sistema formal de ensino.

Aliás, para alguns jovens a escola é um sistema fechado e segregador. Os jovens com futuro mais sombrio são precisamente aqueles que menos bem se sentem na escola, investindo nela suas condutas “violentas”. Em Portugal, as escolas consideradas de “risco” revelam uma particularidade interessante. A maioria é frequentada por jovens provenientes de bairros degradados. Como nestes bairros há uma predominância de famílias de origem africana ou cigana, ocorrem duas outras particularidades interessantes: uma delas vinca a associação da violência aos jovens de origem africana e cigana; a outra particularidade é a de os professores fugirem destas escolas como o diabo da cruz. Apenas os professores novatos, incautos ou distraídos caem lá. Normalmente, uma ou duas semanas são suficientes para se aperceberem da “má escolha”, pedindo com urgência e indulgência a transferência de escola.

Porque razão a maioria dos professores se recusa a leccionar em escolas consideradas de “risco”? Por efeito de uma violência de “*encher a cabeça*”. Muitos professores metem na cabeça uma ideia fixa: escola que tenha jovens de “minorias étnicas” é uma escola de “risco”. Como a cabeça é usada não apenas para acolher ideias fixas mas também para racionalizar, acabam por fundamentar ideologicamente a escolha das escolas, optando por ambientes “sossegados”, “livres de pretos e ciganos”. Quando algum aparece, há logo a tendência de o olhar como fonte de problemas. Esta é a maior das violências escolares, a *violência da presunção* que leva ao julgamento sem fundamento.

Esta *violência da presunção* resulta da tendência em amarrar o insucesso escolar e as condutas indisciplinadas dos jovens às suas pertenças étnicas ou sociais. Exercitando este tipo de violência, os professores eximem-se de responsabilidades próprias e descartam a incapacidade que o sistema escolar tem de contribuir para o sucesso escolar dos jovens ditos violentos. A alegada “rebeldia” destes jovens obscurece o facto de os professores usarem a presunção como racionalização da incapacidade do sistema de ensino lidar com eles. Em contrapartida, o que pode ocorrer é que as vítimas, por serem culpabilizadas, assumam o estigma, acabando

por o justificar com suas condutas “violentas”. Neste sentido, não é a qualidade do acto cometido por alguém que origina a violência, uma vez que esta aparece como consequência da *violência da presunção*. É este último tipo de violência que gera e consolida os comportamentos violentos quando, fantasmagoricamente, os combate e reprime. Os jovens designados de violentos sofrem o poder de quem tem capacidade para os designar como tal. No entanto, muitas pessoas são violentas sem que por isso recebam a etiqueta de violentos. Alguns professores são violentos quando não atentam nas carências dos seus alunos, mas raramente são olhados como violentos. Por disfarçada e oculta, esta violência – *violência da vista grossa* – dificilmente é reconhecida. O aluno que recebe o apodo de violento acaba por ser estigmatizado, desconsiderado, marginalizado, exilado. Em Portugal, a punição mais frequentemente dirigida aos alunos indisciplinados consiste na sua transferência para outra escola, o que confirma a incapacidade do sistema escolar para lidar com o problema da indisciplina.

Outra manifestação da *violência da presunção* resulta da imputação do rótulo burrice. Efeitos desta violência encontram-se nas atitudes de pais e professores que vaticinam futuros pouco brilhantes para certo tipo de jovens: “este não vai chegar longe!” Facilmente estes jovens se conformam com a predição que os leva à perdição. Interiorizam o estatuto que lhes é atribuído e os resultados escolares não tardam em materializar ou ratificar as profecias: tornam-se tal qual os descrevem. Ao avaliarem os seus alunos em função de expectativas que sobre eles formaram previamente, os professores convertem a avaliação na confirmação das suas próprias profecias. É claro que enquanto o problema do insucesso escolar for apenas visto pelo lado das dificuldades de aprendizagem pouco ou nada se discute a propósito das dificuldades de ensinância. Os relatórios consultados sobre as “escolas em risco” mostram que os principais factores da violência escolar são exógenos à escola. Esta é vulnerável à violência social que sofre do exterior (bairros degradados, pobreza extrema, tráfico de droga, prostituição, gangs de assaltantes etc.). Daí a ideia corrente de que os bairros-gueto desenvolvem uma cultura hostil em relação à escola. E porque as condições de miserabilidade em que vivem alguns jovens têm incidência manifesta sobre o seu sucesso escolar, não tenhamos dúvidas: muitos dos problemas que eles vivem na escola não existiriam se as suas condições de vida fossem outras. No entanto, não é a pobreza que é geradora do insucesso escolar ou da violência. A pobreza é, antes, um produto da violência gerada por desigualdades sociais. Por outro lado, é importante que a escola também seja olhada como um palco onde a violência se gera, pois só assim podemos fazer desse palco um campo de luta contra a violência escolar.

Não será que a violência de alguns jovens na escola é também resposta à

4 - *É um estudo de caso que acompanho no âmbito de um projecto internacional de pesquisa: "Youth Policy and Participation. Potentials of participation and informal learning in young people's transitions to the labour market. A comparative analysis in ten European regions", projecto apoiado pela Comunidade Europeia (Programa "Improving the Socio-Economic Knowledge Base" – IHP-KA1-00-1).*

5 - *Procedeu-se à gravação das entrevistas mais directivas (em cassete e em vídeo) e realizou-se um documentário sobre as suas actividades (culturais e de aprendizagem).*

6 - *A Batoto Yetu implantou-se em Portugal em 1996, embora a iniciativa tenha surgido antes (1990) em Harlem (New York), sob o impulso de Júlio Leitão, coreógrafo angolano, imigrado nos Estados Unidos. António Laginha participou também na fase de arranque do projecto, tendo-me fornecido indicações preciosas sobre o historial do mesmo.*

violência de que nela são vítimas? Muitos rituais de resistência dos jovens à escola expressam ódios que se mobilizam contra a violência escolar de que são alvo. (McLAREN, 1992; PAIS, 2003) Ao desafiarem os códigos legitimados e credenciados da escola estão a reconhecer, tacitamente, as contradições e insuficiências pedagógicas do ensino que lhes é inculcado. Desde logo, o sistema de ensino não se mostra capaz de comunicar com culturas diferentes do padrão "normal" para que a escola foi pensada. Essa incapacidade é geradora de violência: é uma forma de violência gerada pela violação da diferença. A integração escolar depende da capacidade dos jovens se adaptarem ao desempenho de um padrão normalizado. Chegam à escola diferentes – porque têm origens sociais e memórias culturais diferentes – mas a escola pretende à força torná-los iguais. Como buscar o entendimento da diferença? É isso que me proporia agora abordar analisando um "estudo de caso" que trata de compreender os jovens na sua diferença, enquanto portadores de uma cultura, de uma identidade, de uma historicidade, de uma experiência de vida – mas também de sentimentos, de emoções, de ansios e inquietações. São estas experiências de vida que dão uma individualidade concreta ao que os professores tendem a tomar como o aluno genérico.

3. DAS DANÇAS DA MEMÓRIA: UM "ESTUDO DE CASO"

O projecto que apresento como "estudo de caso" (*Batoto Yetu*) envolve jovens que não se encontram intrinsecamente motivados para a aprendizagem. Aliás, na aprendizagem formal, a motivação dominante é de natureza *extrínseca*, pois apoia-se mais em incentivos externos ou ameaças e sanções negativas do que no prazer da aprendizagem, independente de recompensas externas. (BOIS-REYMOND; WALTHER, 1999: 21-45) O "estudo de caso" reporta-se a um projecto envolvendo jovens que viveram ou vivem experiências de marginalidade social. [4] De um ponto de vista metodológico, o trabalho de campo contemplou a realização de entrevistas aos jovens (individuais e de grupo), em acumulação com outros registos etnográficos (acompanhamento de actividades e "diários de campo") e de entrevistas a agentes envolvidos, directamente ou indirectamente, com os projectos. [5]

Em "swahili", *Batoto Yetu* significa "nossas crianças". [6] O projecto envolve cerca de meia centena de crianças e jovens com idades compreendidas entre os 7 e os 25 anos. As suas ascendências são africanas, maioritariamente de Cabo Verde. O acompanhamento dos participantes é feito com a convicção de que, através das danças, canções e lendas, eles poderão entrar em contacto com as suas raízes, adquirindo auto-estima, perseverança e disciplina. O projecto é interessante porque permite questionar os factores que levam muitos jovens portugueses de origem

africana a não terem aproveitamento escolar. Surpreendentemente, entre os jovens da *Batoto Yetu*, encontramos bons exemplos de sucesso escolar, tendo alguns deles atingido o nível universitário. Uma das condições básicas requeridas para que se possa fazer parte da “família *Batoto Yetu*” é ter bom aproveitamento escolar. Outra condição é o gosto e o jeito para a dança. Os jovens da *Batoto Yetu* abraçam o mundo da dança com grande paixão. Alguns acalentam o sonho de seguir uma carreira artística. E como o sucesso escolar é uma condição necessária para continuarem na *Batoto Yetu*, tentam arranjar motivação possível para os estudos: duplo desafio, numa escola que, muitas vezes, os olha como indesejáveis.

Comecei por assistir aos ensaios da *Batoto Yetu* fazendo observação directa. [7] Uma das coisas que mais me surpreendeu foi a forma aparentemente caótica como decorrem. Os jovens começam com exercícios de aquecimento, com alguém do grupo assumindo uma posição de liderança que, logo depois, passa a ser exercida por outros. Então descobri que o caos tem uma ordem. A liderança é rotativa o que contribui para uma democratização das funções e reforço do trabalho de equipa. Este caos criativo contrasta com o modelo rígido dos sistemas formais de aprendizagem em que o professor dirige uma orquestra de meros executantes. Nos ensaios da *Batoto Yetu* os jovens exercem um poder de liderança. As formalidades ou hierarquias cedem lugar a uma participação conjunta e democrática, movida por um desejo de participação. Por outro lado, não há uma obrigatoriedade de aprendizagem. Todos aprendem por gosto, voluntariamente. Ao som dos tambores e dos djembés, evocam-se heranças culturais. Sem memória histórica não há identidade própria. Identidade arquitectada na dança, lances de corpo que dão corpo a laços identitários. As encenações dramáticas e ritualísticas criam um clima propício à viagem, à imaginação, ao desprendimento dos constrangimentos quotidianos, à celebração de um potencial de liberdade.

Os ensaios têm uma duração de cerca de três horas, com um intervalo para lanche de sandes e laranjadas. Depois do lanche, comido sofregamente, os jovens entregam-se às performances com mais exuberância pois é altura de aprimorarem os passos de dança anteriormente ensaiados. Os corpos movimentam-se harmoniosamente, em sincronia com o batuque dos tambores. Os jovens mais velhos socializam os mais novos na aprendizagem das batucadas. Reparo que todos vestem roupas muito práticas, predominando os *jeans* e as *t-shirts* largas. Calçam ténis de marca, com aparência de novos. [8] No final do ensaio conversei com o Jorge, o Wilson e o Toni e dou-lhes conta de que, na minha última viagem ao Brasil, ao visitar uma loja de artigos de candomblé, me encantei por um *agogô* que acabei por adquirir. Prometo-lhos que no próximo ensaio lhes trago o *agogô*, certo de que vibrará mais nas suas mãos do que nas minhas. Seus olhos brilham. E

7 - Os ensaios da *Batoto Yetu* são semanais (tardes de sábado) e o projecto conta com o apoio da Fundação Luso-Americana e da Câmara Municipal de Oeiras. Periodicamente, o grupo participa em workshops de dança, animados por Júlio Leitão e outros coreógrafos. A *Batoto Yetu* tem realizado vários espectáculos em Portugal, nos Estados Unidos e em Itália (em Cremona ganhou o concurso “Bravo, Bravissimo”). Devo registrar, ainda, algumas actuações na televisão portuguesa. No trabalho de campo, contei com o apoio dedicado do presidente da *Batoto Yetu*, Dr. Charles Buchanan (da Fundação Luso-Americana) e de Helena Coelho, coordenadora executiva do projecto, para além de Mafalda Santos que me ajudou na realização de algumas entrevistas.

8 - Provavelmente, a compra de grifes é um modo particular de afirmação simbólica. A questão de saber-se se os jovens negros podem ou não afirmar a sua identidade através das "marcas" pode discutir-se a partir da associação de Michael Jordan aos ténis da Air Nike. Jordan é Air Nike. Mas a ligação entre a marca de ténis e a estrela do basquetebol sugere muito mais que um produto personalizado. Sugere, bem mais acentuadamente, a transformação de Jordan num bem de consumo, avidamente consumido por jovens negros através da mediação dos ténis e apesar do preço exorbitante da mediação.

voltam a brilhar quando, no ensaio seguinte, lhes ofereço o *agogô* prometido. Fico impressionado com os sons que logo começam a fazer sair do instrumento. Um deles exclama "Bué de power!". Antes dos ensaios aproveito para saber um pouco mais da vida dos jovens da *Batoto Yetu*.

Márcia nasceu em Angola, de onde veio aos 6 anos, para viver com a avó paterna, num bairro degradado da Grande Lisboa. Sua mãe faleceu e o pai é preso político. Tem 5 irmãos "oficiais" e outros mais. Frequentou a Casa Pia de Lisboa, instituição de acolhimento e formação de jovens "problemáticos". Quando com outros miúdos africanos chega a Portugal, Márcia recorda que a escola ganhou em alegria:

"Na altura do recreio a escola toda ficava ali no pátio a ver fazermos jogos que trouxemos de África: jogos de dançar, jogos diferentes daqueles a que estavam habituados. Eram jogos de dançar. E isso chamava a atenção. Era um espectáculo!".

Nas sociedades ditas primitivas é o jogo que dá origem ao culto, adquirindo pouco a pouco a significação de acto sagrado. Na escola que temos é o culto das rotinas que se institucionaliza e sacraliza em desfavor das dimensões lúdicas da aprendizagem – tão importantes para o desenvolvimento do gosto pelo lado sério da aprendizagem. Márcia também se lembra das *chincadas*, isto é, do roubo de frutas de quintais, feita em bandos. *Chincar* é também a designação que se dá a quem consegue desarmar uma armadilha, extraindo o isco, sem ficar preso. A vida de muitos jovens de ascendência africana que vivem em Portugal é mesmo um autêntico exercício de *chincada*. Só com muita arte e "jogo de cintura" conseguem libertar-se das armadilhas com que, esperada ou inesperadamente, se confrontam.

Márcia está à beira de terminar uma Licenciatura em Gestão de Empresas. Apenas reprovou um ano escolar, porque não conseguiu conciliar os estudos com o trabalho, na área de marketing. Anteriormente trabalhara na Zara e num quiosque de rua ("horrível, tinha muito frio à noite"). Agora é monitora de dança, decidiu não trabalhar mais para não prejudicar os estudos. Aliás, na *Batoto Yetu*, sustenta Márcia, "quem não tem boas notas não pode viajar e eu gosto muito de viajar". Por isso faz os possíveis por aguentar as aulas menos cativantes, e nos limites da paciência desabafa para o diário:

“Estou numa aula muito chata, já não consigo manter os olhos abertos. Estou a ter Direito do Trabalho, não sei como este professor fala tanto, tanto... que nem nota que estamos presentes (...). Este professor e a professora de Análise de Dados conseguem pôr-me KO.” [9]

Márcia olha o futuro com alguma ilusão. Daqui a 20 anos ainda se imagina a dançar na *Batoto Yetu*.

“Acho que isto é lindo. Há pessoas que (...) pensam que é só *tar* aqui a dançar, não sei quê... mas a dança é mais do que isso [...]. Sem a dança acho que não era ninguém, iria faltar algo de mim, e a minha vida não teria sentido. A dança é algo que transmitimos com muito gosto, certos movimentos são muito lindos, sensuais, é uma expressão muito corporal. Ou seja, adoro a dança. Se fico um dia sem dançar, nem que seja no meu quarto, fico doente, mal disposta”.

Márcia, fala-me da *Batoto Yetu* com entusiasmo e do sonho de levar a *Batoto Yetu* para Angola. O desejo é formar uma *comunidade de cubatas* (casas de palhota, comuns em África) para “ocupar os miúdos”, dispondo as *cubatas* em círculo, cada uma com sua função: uma cubata de artesanato, uma cubata escola, outra de trabalhos oficinais... e no centro um palco, para a dança. As cubatas incorporam a magia integradora do círculo. No centro do círculo o palco da dança, que tudo faz girar. O acto criativo sempre apareceu associado a “conotações sociais, mágicas, religiosas, simbólicas”. (OSTROWER, 1983) Costumes ancestrais que enfatizam o poder do centro que pode também ser ocupado por uma fogueira a crepitar, à volta da qual se evocam os espíritos ao som dos tambores e dos cânticos. Cânticos que ecoam num círculo de comunhão de corpos e fusão de sentimentos, arena de todas as energias, foco de todos os desejos. Cânticos que soam a uma religiosidade ancestral, a uma arquitectura do tempo que se rebela contra as ideologias que tendem a reprimir as capacidades individuais. Márcia confessa ao seu diário:

“Adoro ritmos africanos porque também já me correm nas veias. Os ritmos africanos transmitem a minha cultura, fazem-nos sentir os nossos antepassados, lembram-nos a nossa terra querida.”

As lendas africanas – como é o caso da que relata o nascimento de Kamulanga – cuja celebração é feita em espectáculos da *Batoto Yetu*, sugerem que os sons dos

9 - KO é o inverso de OK. Quando um pugilista leva um murro e cai no chão inanimado, ele fica KO.

tambores viajam longe, tão longe que podem acordar o sol. E o sol chama as chuvas. E as chuvas formam caudais que se transformam em rios que regam a terra e alimentam os povos. A música tem esse poder mágico de evocar o passado, revigorar memórias, fortalecer identidades. Há um ditado africano que os jovens da *Batoto Yetu* incorporaram: “Se podes andar também podes dançar, se podes falar também podes cantar”. Por isso, na *Batoto Yetu* há um lema: “se existimos temos o dom de alcançar.”

Aprofundo o conhecimento de outros jovens, realizo um documentário sobre a vida de um deles, o Jorge. Tomo contacto com os seus espaços de sociabilidade, conheço os seus pais, namorada e amigos de bairro, visito lugares que marcam presença nas suas memórias de infância, a sua escola, o seu antigo bairro (Pedreira dos Húngaros), bem conhecido pelo tráfico de droga e onde passou parte da sua infância. Num diário, que lhe pedi para escrever, desabafa:

“Foi lá [Pedreira dos Húngaros] que aprendi muitas coisas que sei hoje e se calhar foi de lá ter morado é que penso como penso hoje que esta vida é *fuck*, quantos mais problemas temos mais aparecem, e queremos resolver cenas mas mais se complicam, muitas vezes fico sem forças mas temos de continuar nesta luta que é a vida.”

Jorge nasceu em Portugal, seus pais são de Cabo Verde (S. Vicente). Entre os amigos é conhecido por *Bjoy* (“Ya, sou eu *Bjoy* mais conhecido por Jorge Gomes; na mentira é ao contrário, tá-se bem”), chegou ao 8º ano da escolaridade, com três repetências. Abandonou a escola e esteve dois anos “sem fazer nada”. Quando lhe perguntei o que fazia durante o tempo em que dizia nada fazer respondeu-me que acompanhava alguns DJ’s: “Trabalhava à noite nas discotecas, fazíamos uns trocos”. Actualmente frequenta um curso de formação profissional, na área de informática: “É essencial, hoje tudo funciona à base de informática. Computador para aqui, computador para ali.”

Jorge dá-me ensejo de conhecer os seus amigos (*crew*) e de, informalmente, participar em sua conversas. Todos os seus amigos de Miratejo (margem sul do Tejo) estão ligados ao *rap* e ao *bip hop*. Nas letras que eles próprios criam há uma alusão permanente às suas reais condições de vida: “Eu não escolhi esta minha vida; mas acabei nela bem perdida; tento arranjar uma saída; para não acabar com ela fodida.”

Inventário expressões que frequentemente usam na sua comunicação e que remetem para o mundo das suas sociabilidades quotidianas e contingências da

vida: *cabelos* (nada); *tarla* (idiota); *bacan* (básico); *babi* (polícia, porcos, chulos [10], bófiás [11]); *ioxí* (haxe [12]); *chariba* (idem); *stala* (efeito de droga, *moca*); *apapar* (dormir); *calminho* (não se passa nada, sem problemas); *straight* (tudo bem); *smooth* (sem problemas, ou atritos); *ganda tanga* (mentira); *gasosa* (mentiroso); *tripar*, *flirtar* (passar-se); *fussil* (isqueiro); *lume* (tiro, *balázio*); *skills*, (conhecimentos, experiência); *clean* (sem drogas); *quita* ou *cacau* (dinheiro); *movies* (situações); *bacano* (amigo); *motherfuckers* (designação dada a gente de que não se gosta); *tripar* (ficar furioso); *baçar* (sair); *pitár* (comer pitéu); *estar down* (estar em baixo); *bue de tempo* (há muito tempo); *stones* (charros); *cubico* (casa); *whatever* (o que quer que seja); *ficar um coche* (ficar um bocado); *life goes on* (a vida segue em frente); *peoples* (pessoas); *manbiti, cena* (situação); *calminho* (sem problemas); *liso* (sem dinheiro). Também descubro que o léxico usado é uma forma de distintividade, o mesmo se podendo dizer dos *piercings* e tatuagens: “Quero fazer uma tatuagem no braço mas não sei bem o quê, complicado né? penso num leão agressivo mas há muitos leões, quando lá for ao estúdio das tatuagens um gajo logo vê o que vai sair”.

A convite do Jorge, visito a escola de formação profissional que frequenta em Cruz de Pau. Folheio os seus trabalhos escolares, leio-os com agrado. Alguns versam sobre Cabo Verde, berço de suas origens, território de lembranças, de mornas [13], mazurcas e sambas. E lá vêm a alusões às *tabancas* – cortejos artísticos e musicais que remontam ao período da escravatura. Jorge conta que, durante esses festejos, os escravos tinham um dia de folga, em comemoração de Santa Cruz (no dia 3 de Maio). Os escravos costumavam organizar uma espécie de teatro de rua, onde a sociedade do poder era caricaturada: governantes, oficiais, eclesiásticos. Jorge recorda os preparativos que agora se fazem da festa, as mulheres a baterem o pilão para a extração do farelo e do milho *cotchi* e para a produção de *xerém* e *cuscuz*, tudo animado a *batuque* e *grogue*. No trabalho do Jorge leio: “A música é uma manifestação cultural por excelência presente na vida das comunidades, parte integrante das celebrações familiares e sociais.”

Nas escolas formais, com programas rígidos para cumprir, provavelmente Jorge não teria oportunidade de falar sobre a *morna* e a *sodade* dos caboverdianos espalhados pelo mundo, do destino de quem quer ficar e tem de partir; da *coladeira* e do *funaná*, canções de humor, alegria e sensualismo; do pilão da ilha do Fogo, nas noites que antecedem as festas da Bandeira, quando as mulheres pilam o milho para preparar o *xerém*, ao som de cantigas, do rufar de tambores e do matraquear de *tehabeta* na borda dos pilões; da *finação* que remonta à época da escravatura; das músicas importadas da Europa – *mazurca*, *contradança*, *conto da divina*; das já faladas *tabancas*, originárias da ilha de Santiago, tocadas com búzios

10 - Cafetões.

11 - Policiais ou delatores.

12 - Maconha.

13 - Músicas de Cabo Verde.

14 - *Toda esta riqueza cultural me foi dada a conhecer através dos trabalhos escolares de Jorge e seus companheiros(as) de grupo.*

soprados, tambores e cornetas, e em que as mulheres participam tocando percussão em panos, bolsas e garrafas de plástico. [14]

Jorge é crítico em relação à sociedade que o rodeia: “muitas vezes as portas que nos são dadas não abrem porque o sistema não quer que as portas estejam abertas”. Da escola formal não guarda boas recordações, contrapondo-lhe as aprendizagens informais do dia-a-dia: “Ya! Muita coisa está mal na escola. Acho que deveria haver intervalos (entre as aulas) maiores (ri-se). A vida é uma escola, todos os dias vamos aprendendo, todos os dias”. É crítico também em relação à pedagogia do “despejar matéria”:

“A matéria tem de ser dada, de x a x; mas acho que os professores tinham de ter mais dinâmica, não chegar à aula e... de x a x; deviam entrar mais na onda dos alunos. Muitas vezes os professores não sabem dos problemas que os alunos passam. Deviam ser mais uma família [...]. A maioria dos professores limita-se a despejar matéria. Quem passou, passou; quem não passou, lerpa.” [15]

15 - *Azar*

Jovens como o Jorge não se sentem bem na escola formal, uma vez que esta privilegia uma temporalidade monocromática que enfatiza horários, segmentação de tempos lectivos e pontualidade, enquanto que fora da escola predominam as temporalidades policromáticas que caracterizam as sociabilidades espontâneas, onde várias coisas acontecem ao mesmo tempo. É o que se passa quando Jorge se encontra com a sua *crew* – *Mira Squad* – constituída por várias bandas musicais: *Guetto Bastard's*, *3llegais*, *Swimmr's MC*, *Kulture* e *Seringuetti*, seu grupo de percussão [16]:

16 - *“O meu grupo chama-se Kulture, então eu pensei... não vou fazer uma cena vulgar, vou, ya, foi no quarto do Kiki que é o nosso guitarrista, depois de um grande stone, sai à toa um som tipo reggae, eu fiz um bit box e disse, ya, isto encaixa. Daí nasceu Kulture.*

“Nós temos aqueles estúdios de bairro; bandas de garagem; nós temos caixas de ritmos, fazemos *samples* de música: muda o baixo, bateria, mudamos tudo, fica só a melodia. Daí criamos o resto com o computador. Tentámos pôr um CD cá fora mas é difícil. *Hip Hop* hoje é um mundo! Eu faço *rap*, *rap* de rua. Juntamo-nos dois ou três na rua, duas violas, eu faço de bateria (colocando a mão na boca e imitando um som de percussão). O *rap* trata-se daquilo que nós vivemos, daquilo que nós passamos, daquilo que nós sofremos.”

Ante a pedagogia do “despejar matéria” que é própria do sistema formal de ensino, Jorge sugere-nos a possibilidade de uma “pedagogia da criatividade” posta em jogo com os amigos: “Pego numa guitarra e faço coisas que me vêm

à cabeça (...). *A people curte*". O sentimento de reconhecimento ("a *people curte*") é importante para a auto-estima, o que não acontece na sala de aula, na qual as dificuldades de aprendizagem são rapidamente associadas ao estigma de "burrice".

A pedagogia da criatividade é fomentadora da participação, através do desenvolvimento de potencialidades que os jovens libertam: o gosto de brincar, de dançar, de tocar, de falar, num baile de linguagens várias e polimorfos que desafiam o desencanto da vida, da vida desgarrada, do individualismo não solidário. O desejo de participação criativa por parte dos jovens é muitas vezes mal compreendido pelas autoridades, insensíveis ao facto de as subculturas juvenis buscarem, ao mesmo tempo, *atenção e recusa*:

"Estamos lá sem fazer nada, depois aparece um com guitarra, põe-se a fazer *bitch*, depois aparecem mais dois, depois mais dois, os do túnel aparecem, depois já está bué [17] de gente, aparece a [polícia], como sempre, 'Pá, têm que dispersar'... e vão logo uns para o Pragal (posto da polícia)... 'Então, senhor guarda, o que se passa?'... 'Estão-se a esticar, tirem todas as coisas dos bolsos'... e vão todos para o Pragal. Prontos, desta vida que estou a falar nem todos são bonitos porque, prontos, há alguns que são apanhados com charros [18], então temos de passar a noite no posto." (HEBDIDGE, 1988)

17 - *É da glória dos jovens. Significa 'muito'.*

18 - *Maconha.*

Vivemos num mundo intolerante, tanto mais intolerante quanto mais se esconde na máscara da tolerância. Mas a tolerância não implica a aceitação do outro, é apenas uma maneira subtil de reafirmar a sua exclusão. (MENDUS, 1989: 149-150) A cultura hegemónica é uma cultura bem mais de *exclusão* do que de *inclusão*. Daí a necessidade de revalorizar a criatividade das culturas de margem de modo a que possam ser reconhecidas por quem as toma como subalternas. Esse é um dos grandes desafios da *Batoto Yetu*, literalmente desconsiderado pela escola formal: a potenciação da notável capacidade de *improvisação e criatividade* dos jovens que são olhados como marginais.

O que está em jogo é a sobrevivência numa sociedade do desperdício. Para tanto é necessário ser "esperto", "ir à luta", "virar-se". O espírito de improvisação é notório quando estes jovens utilizam o *sampling*, mistura de sons que pode passar pela técnica da pilhagem, *sonic shop-lifting*. (BEST; KELLNER, 2001: 201-224) Em relação à criatividade que é própria do movimento *hip hop*, Jorge afirma:

“É tudo criado por nós. Tem tudo a ver com o grafite, com o break dance, com o DJ (...). Mensagens que as pessoas precisam de ouvir. Acho que é o que falta neste mundo (...). Apesar de nós termos esta côr aqui (passa a mão pelo antebraço), não nos vamos deixar ficar por aqui, ficar por baixo. Vamo-nos pôr em bicos de pés, limpar o colarinho, levantar a cabeça e seguir em frente. Que foi o que a minha mãe me ensinou: ‘Pá, olha, não deixes que ninguém te pise! Ninguém come em cima da tua cabeça (batendo com a mão na cabeça)! Ninguém come em cima da minha cabeça, então.’”

A arte é para os jovens da *Batoto Yetu*, assim como para os jovens envolvidos no movimento *bip hop*, um poder de emancipação, uma experiência criativa de afirmação cultural e étnica – remodelando, retraduzindo e recriando ritmos e tradições, num resgate positivo de símbolos de negritude, de ancestralidade africana. O batucar, o dançar e o cantar são a régua e o compasso de uma figuração de vida feita de aguarelas vivas de desejo, sem o qual a vida se descoloria. Questão importante é a de saber se nessa experiência estética podemos encontrar fontes de um novo saber, de uma lógica pedagógica aberta que contraste com a pedagogia fechada do sistema de ensino formal. Como diz Jorge:

“Não se aprende na escola. Aprende-se na rua! Aprendemos com as pessoas que conhecemos ao longo da vida. Vamos vendo quem fala mais que outro, quem diz mais verdades que outro, vamos ficando sempre com aquela coisa na cabeça. Então (e falando em rima) *um gajo pode improvisar; há-de sair e eu vou voltar; é a mesma coisa que pegar e rimar; e já estou a improvisar*. É só ter aquele *flowing* (e continua a rimar): *Hoje saía de casa; Eram sete da matina; Tava alta neblina.*”

De novo me lembro das *chinchadas* de que Márcia falou. A vida encontra-se armadilhada para muitos jovens negros em Portugal. E só com grande espírito de improvisação e esperteza é possível fugir das armadilhas:

“Temos de ser espertos, se não somos espertos passam por cima (...). É da nossa consciência (...). Ver os putos a chorar, com o ranho no nariz... Nós vemos e sentimos a cena (...): Abono de família? O que é isso? Compras as fraldas. E o leite? E os remédios? Nesta

selva de betão [19], os leões são a autoridade, as feras. Nós estamos aqui só a tentar a nossa vida. Somos uns cordeirinhos, os bambis que temos de fazer pela vida para não sermos apanhados na armadilha. A selva urbana é uma coisa!... Uf!”

É sabido que a experiência estética converte os seus protagonistas em produtores de imagens, imagens vivas que podem traduzir uma memória étnica. Mas esse poder, para se emancipar, tem de se expandir. Do mesmo modo, o sucesso da *Batoto Yetu* assenta na necessidade de galgar o âmbito de uma célula isolada da cultura dominante que os tende a rejeitar. Não aceitar que as normas da cultura dominante se imponham exclusiva ou arbitrariamente, não significa negar a sua existência. Por outro lado, desejar o desenvolvimento de criações culturais originais como produto de uma nova pedagogia orientada para as aprendizagens informais não significa criar células autárquicas, como meras utopias ou ucronias. [20] Os jovens da *Batoto Yetu* possuem a sua própria memória, cobram consciência de suas origens, mas também sentem necessidade de irromper pelas estruturas da cultura dominante, até para que mais facilmente as possam romper (e corromper). E ei-los a invadirem os palcos consagrados da produção cultural (como o Centro Cultural de Belém ou o Teatro de São Carlos), ei-los a aparecerem na televisão e a ganharem concursos internacionais de expressão artística. Inventar novas formas de integração social, através da criação artística, não implica olvidar os contextos de socialização que são próprios das macroestruturas. O importante é que, partindo da criação artística, e potenciando os elementos que ela forja, se inventem normas independentes da norma, consagrando o direito à diferença.

A partir da experiência da *Batoto Yetu*, podemos questionar porque é que as artes ligadas às performances musicais e corporais estão tão ausentes da escola. Porque é que elas continuam a ser marginalizadas e consideradas matéria de categoria inferior? Se os jovens aderem tanto à música, porque é que a escola não a incorpora como eixo incentivador do conhecimento, o mesmo acontecendo com outros aspectos culturais ligados ao mundo fenomenológico dos jovens? Porque é que a matemática, através da análise combinatória, não é chamada, a este propósito, a ilustrar os múltiplos arranjos de uma composição musical? Porque é que a geometria analítica não é chamada ao entendimento das configurações harmoniosas que os corpos produzem enquanto dançam? Porque é que a escola não se deixa tocar pelas experiências subjectivas de seus alunos? Porque é que não valoriza as formas simbólicas e expressivas que são próprias das culturas juvenis que possam contribuir para uma maior motivação dos

19 - *Local sem árvores, com muitas edificações.*

20 - *A valorização do ensino não-formal e informal não implica uma renúncia ao ensino formal, do mesmo modo que a reivindicação de pedagogias orientadas para a criatividade não anula a necessidade de aprendizagens orientadas para a transmissão de conhecimentos socialmente indispensáveis.*

alunos? Através da dança e da música consegue-se uma valorização da auto-estima; incrementa-se a comunicação de sentimentos, emoções e afectos; promove-se a construção de identidades, ressignificadas com revivificações de tradições culturais; mobiliza-se o desejo de aprender e o sentido do ser.

4. DAS MEMÓRIAS PERDIDAS, DAS MEMÓRIAS ACHADAS

Em minhas pesquisas sobre jovens, tenho usado as quatro categorias de jogo propostas por CAILLOIS (1958) para, desse modo, tipificar algumas culturas juvenis (PAIS, 2001): *agon* (competição, rivalidade), *alea* (destino, acaso), *mimicry* (teatralização, mimetismo) e *ilinx* (vertigem, aniquilação da realidade).

Em *agon* joga-se o futuro. Futuro programado, calculado, antecipado. É a luta pelo êxito o que mais conta, a sede do triunfo a qualquer preço. O modelo *agon* caracteriza o modo de vida dominante em nossas sociedades capitalistas, onde o sucesso se conquista num cenário de concorrência e competição. No entanto, as dificuldades que alguns jovens sentem em anteciparem um futuro viável, leva-os a jogarem a vida de modo diferente.

Por exemplo, há os que parecem conformar-se às forças do destino (*alea*). Suas trajetórias de vida assemelham-se à trajetória de uma bala cujo curso aparece pré-determinado, desde a origem do seu disparo. Não é que eles saibam de antemão o que a vida tem para lhes dar, mas o que da vida vão colhendo é tomado como fruto do acaso, pois sentem-se impotentes para a direccionar. É como que se o destino lhes disparasse as vidas, controlando suas trajetórias. São jovens que podem imaginar futuros mas fazem-no pelas vias da descrença, pois atam-se ao destino como Ulisses às sereias. A estratégia de Ulisses (ELSTER, 1984) é uma estratégia de dilação: para poder sentir desejo pelas sereias sem se deixar perder por seus encantos, Ulysses ata-se das mãos aos pés, embora deixando-se atrair por seu insaciável desejo. Também para alguns jovens o futuro é um desejo irrealizável. Desejo desgovernado pelo destino e gerado por forças incontroláveis do passado.

Alea expressa também as forças do acaso, as mesmas forças que geram um sentimento de perdição nas circulações de labirinto quando, imprevista e repetidamente, o bloquemanto anula uma hipotética porta de saída. Observando o lançamento de dados, verificamos que o que predomina é a rapidez e a irregularidade. O azar, aliás, entra “portas dentro”, sem pedir licença. A raiz etimológica do termo inglês *random* expressa também a ideia de violência e a de galope frenético de cavalos. As trajetórias que o “azar” traça são tortuosas – como os movimentos brownianos [21] – trajetórias ziguezagueantes, imprevistas, indisciplinadas.

Em *ilinx* vive-se fora do tempo, ou num tempo virtual, irreal. É o que se

21 - Chamam-se movimentos brownianos os que descrevem partículas cujos movimentos são aleatórios: suas trajetórias são isotrópicas, tendo a mesma probabilidade de se originarem. Contudo, Einstein construiu um modelo teórico que permitiu determinar a trajetória de conjunto, não obstante a indeterminação das trajetórias individuais. Ver Raymond A. Serway e Robert J. Beichner, Physics. For Scientists and Engineers with Modern Physics, Philadelphia, Saunders College Publishing, 2000 (1ª edição: 1982).

passa nas realidades mediadas por computador, ao oferecerem a possibilidade de uma vivência em mundos artificiais, seja para simular o comportamento das economias, sistemas políticos, ou partículas subatômicas imagináveis. Do mesmo modo que Narciso se apaixonou por sua imagem, também há jovens que se apaixonam pelos mundos virtuais, criados por computação. Provavelmente, porque em tais cenários sua força de protagonismo é muito maior do que em cenários reais. Quando um jovem faz a sua própria programação é jogador de seu próprio jogo, criador de seus próprios mistérios, de novos relacionamentos que desvelam um seu “segundo eu”. (TURKLE, 1989) Mas em *ilinx* também se vivem as ameaças do futuro, os perigos do abismo. Em alguns jogos de computador, os “inimigos” da astronave, por exemplo, estão muitas vezes dotados da capacidade de se transformarem e aumentarem progressivamente suas capacidades ofensivas, alcançando graus elevados de imprevisibilidade na sua acção. O jogador vive quase sempre nos limites de um precipício, e o fim do jogo e do herói acabam coincidindo.

Em *ilinx* vivem ainda os jovens toxicodependentes. As alucinações provocadas pelas drogas convidam os jovens a viagens (*trips*) de acesso a outro mundo, sendo também corrente, entre os jovens, o uso do termo “passou-se” para traduzir a situação daquele que perdeu o controle da mesma, por efeito de uma viagem ácida (a “passa” serve também para designar a ingestão de droga).

Finalmente, em *mimicry* o que sobretudo contam são os *locus míticos* de reavivação simbólica de memórias congregadoras que glorificam, na quotidianidade, uma unidade (ou *comunidade*), através da identificação. Identificação que não aparece ancorada ao sujeito mas aos referentes com os quais o sujeito se conecta, com os quais se define. A imagem do eu é dada pela atribuição que do mesmo fazem os demais.

A teatralização, em *mimicry*, pode ser um recurso para a afirmação de identidades degradadas e dissolvidas. É um recurso presente nas actuações dos jovens da *Batoto Yetu*. Eles enfeitam-se de adornos tribais, pintam seu corpo, colocam suas máscaras, entoam seus cânticos, gestualidades, movimentos corporais. Enfim, exibem seus repertórios simbólicos de memórias perdidas mas que podem ser achadas logo que as aculturações homogeneizadoras são afrontadas, logo que surgem oportunidades de revitalização de vestígios de ancestralidades agregativas. São estes movimentos regenerativos de repertórios simbólicos dissimulados em linguagens perdidas que nos surpreendem, enquanto manifestações de natureza tribal.

Como nos sugere DUVIGNAUD (1983), as máscaras do passado podem ser usadas para entrar no futuro. O receio da novidade ou a angústia face ao

desconhecido variam na proporção da radicalidade da mudança e da incerteza no futuro. O recurso à máscara permite uma dissimulação do presente pelo ressurgimento do passado através dos símbolos e disfarces que o caracterizam. Não é por acaso que a *Batoto Yetu* tem um particular impacto junto de jovens afrodescendentes. A sociedade de “acolhimento” na verdade não os acolhe como deveria, quase sempre lhes tolhe os projectos de futuro.

Em muitos movimentos juvenis contemporâneos, encontramos marcas de ritualidades tribais, descobrimos um retorno a manifestações cerimoniais e rituais típicas de mentalidades colectivas ancestrais. Por quê a reivindicação de uma ancestralidade simbólica? Provavelmente porque as referências de autenticidade que pulsam nos territórios e cenários das lembranças são denotadoras de emancipação, liberdade, resistência em relação aos poderes estabelecidos. (RUIZ, 2002: 123) Provavelmente, também, porque tais arcaísmos se revelam portadores de novas sociabilidades congregadoras. (MAFFESOLI, 2002: 145) Sociabilidades que se enraízam em afinidades electivas, de natureza estética, e que podem ser uma resposta simbólica a contradições sociais que silenciam memórias culturais.

Como nos lembra Souza Martins, as sociedades ocidentais têm promovido – designadamente através do sistema de ensino – “técnicas de socialização do estrangeiro e do forasteiro” que produzem uma ocultação de memórias culturais que apenas sobrevivem como “referência clandestina”. (MARTINS, 2001: 21-30) Na oclusividade de suas memórias culturais, os jovens da *Batoto Yetu* procuram dar vida ao filamento de linguagens perdidas, ofuscadas pela cultura homogeneizante. Assim como uma pedra jogada na água se torna o centro e a origem de muitos círculos; assim como o som se propaga no ar em círculos; assim a energia da música e da dança irradia de um palco onde se comunga uma identidade que se enraíza em memórias culturais congregadoras.

Se em *agon* o futuro é permanentemente colonizado, em *ilinx* é irrealizado e em *alea* o destino transforma-o em fatalidade; em contrapartida, em *mimicry* o futuro é o achamento de memórias perdidas que podem dar um sentido possível ao presente. Em *agon* temos a primazia do resultado (êxito); em *alea* a primazia da origem (destino); em *ilinx* a primazia do virtual (ilusão); em *mimicry* impera o processo (do achamento de memórias perdidas). Tanto em *alea* (em que apenas se buscam origens eternas), quanto em *agon* (em que apenas se antecipam estados futuros) ou em *ilinx* (em que se vive fora do tempo, experimentando-se a sua imprevisibilidade e incerteza), o presente é um tempo eclipsado, ofuscado pelo passado (*alea*), ou pelo futuro – futuro real (em *agon*) ou futuro virtual (em *ilinx*): em contrapartida, em *mimicry* experimenta-se sincronicamente o presente, logrando-se articular as conexões diacrónicas do curso do tempo, ao conceber-

se o presente como uma ponte que liga o passado ao futuro. Por isso, *mimicry* pode ser olhado como um *território de lembranças* – cenário de danças de memórias, quando os futuros são sombrios. Trata-se de um território de refúgio embora, potencialmente, também o seja de conquistas.

BIBLIOGRAFIA

- BEST, Steven; KELLNER, Douglas. “Rap, Revolta Negra e Diferença Racial”, *in: Revista de Comunicação e Cultura*, 30, 2001, pp. 201-224.
- BOIS-REYMOND, Manuela du; WALTHER Andreas. “Learning Between Want and Must: Contradictions of the Learning Society”, *in: WALTHER Andreas; STAUBER Barbara (ed.). Lifelong Learning in Europe. Differences and Divisions*, vol. II. Tübingen: Neuling Verlag, 1999, pp. 21-45.
- CAILLOIS, R. *Le Jeux et les Hommes*. Paris: Gallimard, 1958.
- DELEUZE, Gilles. *Pourparlers*. Paris: Minuit, 1990.
- DÍAZ, Amparo Lasén. *A Contratiempo. Un Estudio de las Temporalidades Juveniles*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 2000, p. 103.
- DUVIGNAUD, Jean Duvignaud. “Festas e civilizações”. Fortaleza: Edições Universidade Federal do Ceará, 1983, pp. 133-4.
- ELSTER, Jon. *Ulysses and the Sirens*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- HEBDIDGE. *Hiding in the Light*. Londres: Routledge, 1988.
- LUHMANN, Niklas Luhmann. “The future cannot begin: temporal structures in modern society”, *Social Research*, nº 43. 1976, pp. 130-152.
- MAFFESOLI, Michel Maffesoli: “Nomadismos Juveniles”, *in* FEIXA, Carles; COSTA, Carmen; PALLARÉS, Joan (eds.). *Movimientos Juveniles en la Península Ibérica. Graffitis, Grifotas, Okupas*. Barcelona: Ariel, 2002p. 145.
- MARTINS, José de Souza Martins. “Por uma pedagogia dos inocentes”, *in: Tempo Social, Revista de Sociologia da USP*. Vol. 13, nº 2, Novembro de 2001, pp. 21-30.
- McLAREN, Peter McLaren. *Rituais na Escola. Em Direção a uma Política de Símbolos e Gestos na Educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1992
- MENDUS, Susan. *Tolerance and the Limits of Liberalism*. Londres: Macmillan, 1989, pp. 149-150.
- NORA, P. *Les Lieux de Mémoire*, Tomo III. Paris: Gallimard, 1992.
- OSTROWER, Fayga. *Universos de Arte*. Rio de Janeiro: Campus, 1983.
- PAIS, José Machado. *Consciência Histórica e Identidade. Os Jovens Portugueses num Contexto Europeu*. Oeiras: Celta/SEJ, 1999.
- _____. *Culturas Juvenis*. Lisboa: Imprensa-Nacional-Casa da Moeda, 2003 (2ª ed.).
- _____. *Ganchos, Tachos e Biscates. Jovens, Trabalho e Futuro*. Porto: Ambar, 2001.

_____. *Gerações e Valores na Sociedade Portuguesa Contemporânea* (Coordenação científica). Lisboa: SEJ/ICS, 1999.

RAYMOND, A. Serway; BEICHNER, Robert J. *Physics. For Scientists and Engineers with Modern Physics*. Philadelphia: Saunders College Publishing, 2000 (1ª ed.: 1982).

RUIZ, Manuel Delgado. "Estética e Infamia. De la distinción al estigma en los marcajes culturales de los jóvenes urbanos", in FEIXA, Carles; COSTA, Carmen; PALLARÉS, Joan (eds.). *Movimientos Juveniles en la Península Ibérica. Graffitis, Grifotas, Okupas*. Barcelona: Ariel, 2002, p. 123.

TURKLE, Sherry Turkle. *O Segundo Eu. Os Computadores e o Espírito Humano*. Porto: Editorial Presença, 1989 (1ª edição em inglês: 1984).

Tantas memórias – ou um difícil passeio pelos modos de pensar a memória: possibilidades, textos, atores

JERUSA PIRES FERREIRA

Professora e pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Comunicação e Semiótica da PUC-SP

RESUMO

O artigo refere vários sentidos de memória, segundo diferentes pontos de vista e observa que memória nunca é recuperação objetiva e completa do que já passou. Memória é base não só para fenômenos biológicos, mas também para a identidade cultural e para a tradição; sua seletividade é tanto uma proteção para os indivíduos e sociedades, como é caminho para a cultura. Entre outros títulos, refere-se com mais ênfase ao livro de Mônica R.F. Nunes, *A Memória na Mídia*, do qual apresenta um brevíssimo resumo, como sendo indispensável aos estudos sobre Memória. Faz o mesmo em relação ao livro de F. Colombo, publicação antiga e já bastante conhecida, *Os Arquivos Imperfeitos*.

Palavras-chave: Memória. Arquivos. Cultura. Diversidade textual

ABSTRACT

This article deals with the many meanings stemming from Memory, according to different points of view. It assumes that Memory never is a complete, objective recovery of what ceased to be. Memory is a basis not only for biological phenomena, but also for cultural identity and tradition; its selectivity is as much a protection for the individuals and societies as it is a way to culture. Among other titles analyzed, this study refers, in particular, to the books “A Memória na Mídia”, from Monica F.F. Nunes, and “Os Arquivos Imperfeitos”, by F. Colombo, considering them as indispensable to the study of Memory.

Key words: Memory. Files. Culture. Textual diversity

Memória, a *Memória*, 'as Memórias' têm sido grandes e prestigiosos temas, em nosso tempo, na virada de milênios e de novas eras, de tantas conquistas e de muitas perdas. Dão conta do registro, do entendimento daquilo que se busca processar, desvelar, mas têm sido também rótulos que abrigam qualquer coisa, panacéia, e canteiro de equívocos. Afinal, sob o rótulo de memória cabe tanta coisa...

Há nas pessoas todo um desejo de guardar e recuperar o que se extravai na vertigem. Mas a memória disso ou daquilo só pode ser exercida em plenitude relativa ou em suas incompletudes, recriações e até impedimentos. Assim há também memória como sustentação de "identidades", rede de conhecimentos que se projetam ao passado e ao futuro concomitantemente, em movimento pendular.

Por sua vez a *Memória*, fenômeno material e corpóreo, psíquico e ainda fenômeno de cultura, enquanto categoria, é um modo especial de presentificar a vida em muitos atos e formas específicas do lembrar, que pode vir do recordar, ao re-lembrar ou evocar e daí por diante, lembrar esquecendo ou simplesmente esquecer.

Quanto à memória biológica, e ela não pode deixar de ser aqui trazida, se desenvolve num terreno em que tudo é o jogo dinâmico entre seleção, codificação, transferência. E então tudo será memória e seu par complementar – o esquecimento.

Penso, aliás que a vida é uma luta pela memória, contando sempre com os vários tipos de esquecimento, o restaurador, o devastador, ou simplesmente o olvido e o silêncio que antecipam a morte.

Podemos falar de modos de ser da memória, das suas falhas e de seus excessos, lembrando que a memória prodigiosa num indivíduo era um fato comprometedor, por exemplo, perante a Igreja e seus Inquisidores, como nos aponta tão bem Paul Zumthor no seu livro fundamental *A Letra e a Voz*.^[1] Era atribuído a este fato todo um poder diabólico. Não seria difícil de imaginar-se o embaraço e os perigos para as heterodoxias de um tal arquivo vivo, por um lado denunciador por outro transmissor. Até hoje, em linguagem policial, fala-se de queima de arquivos, quando se elimina alguém cuja memória detém fatos e seria capaz de trazê-los à tona.

Para a tradição oral, a memória é espaço, lugar, e a própria matéria construtiva de tudo o que se cria. Ela é o encontro da tradição com o presente e com aquilo que se projeta ao futuro. E aí há a memória acionada em presença, interativa e fundamental, no estabelecimento da pactuação que torna possível o reconhecimento de um repertório e do ato criador.

1 - ZUMTHOR, Paul.
Tradução de Jerusa
Pires Ferreira e
Amálio Pinheiro.
São Paulo:
Companhia das
Letras, 1993.

As memórias contadas (anamneses), imaginadas, comparecem desde sempre na literatura e na poesia (afinal nunca é demais repetir que a memória é a mãe de todas as musas), e são muitas vezes a própria literatura e a poesia. Identificando-se fortemente com o processo criador e suas matérias primas, Miguel Torga, escritor português, chama de *Dias da Criação* [2] alguns dos livros de memórias que escreveu, à maneira do *Gênesis* bíblico. Augusto Roa Bastos um dos maiores escritores de nosso continente, em seu livro *Yo el Supremo*, [3] atribui à memória, inclusive à memória viva na palavra oral, a capacidade de poder reverter a tirania da letra e dos déspotas que a transformaram em lei.

A literatura apóia na grande memória pessoal/coletiva discursos que trazem, em interação, o reavivar ou o esquecer, em processos contínuos.

Assim não podemos também deixar de lado velocidades e ritmos, os labirintos, a memória das formas e a dos gêneros, a memória fantasmática. Há ainda a comentar a força de toda uma memória subterrânea, daquela que se desenrola como algum tipo de resistência ao que foi recalado e perseguido e que recrudescer com uma vitalidade sem par.

Estas reflexões fazem parte do conjunto em que se fundamentaram os ensaios e estudos contidos em meu recente livro, *Armadilhas da Memória*. [4]

Mas há também na literatura, na própria construção da memória, o discurso sobre ela, aquele que procura compreender alcances e limites da apreensão memorial. Temos neste caso, entre outros o fascinante livro de Ismail Kadaré [5] sobre a memória e seus registros, que ele tão sabiamente batizou de *Le Dossier H*.

Não será um dossiê o lugar de uma reunião, mas o da memória aprisionada?

Ele nos conta aí o episódio da presença de dois pesquisadores que vêm de Harvard para descobrir e gravar os rapsodos albaneses que eles acreditavam deter uma epopéia pré-homérica. Na trama romanesca que se desenvolve, podemos acompanhar como, de fato, o fizeram. Na véspera de partir porém, defrontaram-se com o que não esperavam. Um certo “monge”, alucinado e defensor da tradição, entra no alojamento dos pesquisadores e destrói tudo, considerando que não se pode registrar e levar consigo a memória de um povo. Impressionante episódio que nos oferece para pensar um ato imobilista e retrógrado, mas, ao mesmo tempo, considerar os paradoxos de nossa transformação, em que tanto se destrói e se perde, quando se pretende captar. Ou quando a captação se transforma em apropriação que desterritorializa e desfigura.

Poderá ser bem abrangente mas sempre será incompleto um discurso sobre a memória, do mesmo jeito que a memória abarca e despreza fatos e coisas e a outras faz renascer vivificadas e perenes.

2 - TORGA, Miguel. *Diário*. 4ª edição. Coimbra: Coimbra Editora, 1957.

3 - ROA BASTOS, Augusto. *Yo el Supremo*. Cuba: Casa de las Américas, 1979.

4 - FERREIRA, J. P. *Armadilhas da Memória*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2004.

5 - KADARÉ, Ismail. *Le Dossier H*. Paris: Gallimard, 1989.

6 - FERRARI
NUNES, Mônica
Rebeca. *A Memória
na Mídia: a
Evolução dos
Memes de Afeto.*
São Paulo:
Annablume/
Fapesp, 2001.

A propósito do livro instigante e denso, *A Memória na Mídia*, [6] de Mônica Rebecca Ferrari Nunes e do prefácio que escrevi para ele, tenho de confessar que isto representou para mim um desafio e que o fiz com muita dificuldade.

Estava, por um lado, procurando caminhos restauradores e, por outro, descobertas. Sempre que começava, se oferecia claramente toda a dificuldade do percurso, tudo o que traz de complexo o fato de estar pensando a memória, buscando uma síntese possível. E mais complicado ainda foi estar diante do conjunto memória, corpo, e mídia, compreendendo a passagem por algumas destas incursões e de tantas outras. Procuraria mostrar que a originalidade deste trabalho é, entre outras coisas, o fato de estabelecer conexões, de pensar a constituição da memória em termos cognitivos, incursionando pelo neurológico, a partir das formulações de Antonio Damásio, em seu livro *O erro de Descartes*. Acompanha-se a continuidade da memória em suas unidades afetivas e neurológicas mínimas – os memes, que por sua vez, vão responder pela presença de determinados tópicos na Cultura. Constata a autora que certas recorrências de segmentos e de situações são acionadas pelos agenciadores e transmissores de cultura midiática, a partir de atos replicadores, atingindo-se, na recepção, essas unidades em condições de serem assimiladas.

Tem portanto, em seu trabalho, alguns apoios fundamentais, como o livro básico de Frances Yates, *As Artes da Memória* [7] do qual faz às vezes a paráfrase e exercita o comentário.

Desenvolve a idéia de meme que explica, com clareza, nos oferecendo a possibilidade de enfrentar as relações entre a produção de memória e o corpo. A partir de uma perspectiva evolucionista assumida, situa nos memes e na memória aspectos da mutação biológica, ao longo da história.

Reflete e discorre sobre a memória na contemporaneidade e, ao invés de pensar em resgate, numa interpretação que contemple o viés saudosista do ato memorial, considera-o em projeções e replicações sucessivas e nos ritmos e precipitações e atualizações da memória.

Trata dos arquivamentos, dos espaços e das configurações, procurando ultrapassar, no entanto esta dimensão. A autora consegue estabelecer alguns princípios pelos quais um outro corpo (mais que metaforicamente assumido como tal) ou seja o dos textos de cultura, e depois a imprensa e a mídia, consegue se estabelecer enquanto sofisticada organização da memória. As notícias nos aparecem como sistematização de códigos culturais transmissíveis, e sua leitura aponta para a evolução do biológico e também para o campo mítico. O corpo-mídia com suas leis de permanência, o corpo da notícia e da mídia ali colocados à luz da teoria semiótica.

7 - YATES, Frances
A. *L'art de la
Mémoire.* Paris:
Gallimard, 1987.

Nos belos títulos que dá a seus capítulos, constrói o que poderíamos chamar uma *poética da memória*. Ali estão contemplados os segredos, a memória da dor, os lugares e imagens a ela referidos, as memórias do medo, do sangue e de outros elementos que remetem à vida e à morte.

Em sua densidade, este livro discute os paradigmas rumo à memória artificial ou às memórias artificiais, e o que interessa não é concordar ou discordar dos passos dados pela a autora e pesquisadora mas observar o seu achado que contempla o dinamismo inerente a todo texto de cultura. Dentro desta perspectiva, procura seguir nas recorrências e na presença afetiva de situações recuperadas e intensificadas, os operadores afetivos deste *corpo/mídia*. Ao observar a construção da notícia na mídia, capta os aspectos de rememoração e os de projeção e planejamento. Ao pretender uma semiose do ato memorial transmissível, reúne, com prudência, contribuições que vão da biologia aos sistemas de informação. Creio ser um livro indispensável aos estudiosos dessa área que nos pede sempre exploração e audácia.

Foi então que vivi a incrível experiência de reler, e com dobrada atenção, o livro *Os Arquivos Imperfeitos* [8] de Fausto Colombo. Ele nos mostra no século XX uma autêntica vocação para a Memória, e nos situa (como não podia deixar de ser, diante do aumento de informação) face a uma espécie de mania arquivística, que permeia conjuntamente a cultura e a evolução tecnológica: a gravação e o arquivamento e a seqüência de seus atos decodificadores e tradutórios, eu diria.

Leva-nos a recuperar algumas idéias do teórico russo Luria, [9] ao falar da espacialização da memória e aqui, da tecnologia ao homem, e aos espaços disponíveis para os diversos tipos de memória.

É bem atraente a aproximação que faz dos arquivos telemáticos às antigas formas de memorização (mnemê), transmitidas e sedimentadas nas *Artes da Memória*, aproximação feita também com muita oportunidade pela pesquisadora Mary Carruthers.[10]

Para Giordano Bruno, o saber mnemômico enforma o mundo que assume sempre com maior intensidade os contornos da lembrança, da memória espacializada e traduzida. Colombo vê a concepção de Bruno reviver nas concepções informáticas de nossa era. E nos apresenta o desafio da concepção cabalística e da configuração de certos ícones que se transformam em talimãs.

Tendo a memória como chave de leitura, nos traz algo de fundamental, a idéia de que a estruturação do saber é a estruturação do mundo, e nos coloca diante da potência de uma coisa que ele denomina forma-memória.

Passando por uma série de questões da maior importância, nos encontramos

8 - COLOMBO, Fausto. *Os Arquivos Imperfeitos*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

9 - VIGOTSKII, L.S. LURIA, A.R. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

10 - CARRUTHERS, Mary. *The Book of the Memory*. London: Cambridge University Press, 1990.

diante do eu-arquivo para quem conta muito a conservação e a recuperação, a luta contra o esquecimento possível, enquanto apagamento dos traços memoriais.

Por outro lado, faz a apologia daquele esquecimento restaurador que comentamos em outra seqüência do nosso livro já referido.

O TEMA E SEUS PERSONAGENS

Quando nos aproximamos de um tema, o elegemos como questão central, e vamos desvendando-o aos poucos, há surpresas e encontros extraordinários mas, só depois de alguma experiência, conseguimos abrir pistas, aproximar o que antes estava disperso, estabelecer analogias. Podemos experimentar (aliás sempre e prioritariamente) a percepção poética, que nos traz o impossível de ser conseguido por outras vias. Toda elaboração é lenta, e imagine-se quando um tema tem a complexidade de significações de *A Memória*, desde sempre objeto de tantos filósofos, pensadores, escritores, cientistas...

Recentemente ficaria muito impressionada com o notável índice de sistematização e de entendimento classificador e hermenêutico dos fenômenos ligados à memória, pela leitura do livro de Paul Ricoeur *La Mémoire, l'histoire, l'oubli*. [11] Sobretudo por ele começar estabelecendo, a partir de Aristóteles, as diferenças entre a memória contada (anamense) e a que se apresenta codificada na intensificação de seus processos para lembrar (mnemê).

Como comentei antes, para a tradição oral a memória é mais que apoio, é matéria prima, é lugar, detonação, ponto de partida. Lembrar é um ato que arregimenta falas e gestos, corpo e mente, o legado dos mortos e a presença dos vivos, é coesão e transformação possível. Mas é sobretudo garantia de precisão e entendimento. Por isso mesmo é em certa medida ficção, preenchimento e uma sucessão de atos tradutórios imediatos.

Por sua vez, e sem descartar curiosidade ou estranha afinidade, pesquisadores vão se aproximando e trocando experiências, construindo uma espécie de rede...

Não por acaso recorde (aliás no pleno sentido afetivo e retroativo do termo) meu orientador de mestrado, o historiador José Calasans (UFBA), [12] um pioneiro dos estudos de História Oral no Brasil, trazendo ele próprio a memória de um grande texto oral que presentificava criaturas e personagens, situações de nossa história, ícones e documentos, como é o caso da guerra de Canudos e da evocada e consecutivamente recriada figura de Antonio Conselheiro (aliás com muita razão).

A memória viva em recriação permanente achava espaço em sua fala que reinventava o repertório captado em sua infância e ao longo de sua vida. Fazia

11 - RICOEUR, Paul. *La Mémoire, l'histoire, l'oubli*. Paris: Éditions du Seuil, 2000.

12 - FERREIRA, J. P. "José Calasans: um mestre, um pesquisador, um pioneiro". *Revista Projeto História do Programa de Estudos Pós-Graduados em História da PUC/SP*, no. 23. São Paulo: Educ, 2001.

acompanhar o relato ou a dramatização da cena oral, acompanhando tudo com um discreto riso e um meneio de cabeça.

Aliás, a propósito disso, da performance memorial, há todo um campo a ser explorado, no que se refere à riqueza do gestual (Jogos de Memória), quando do ato de lembrar. [13] Evoco aqui a figura extraordinária do semiótico russo V.V.Ivânov, [14] uma das mais sábias criaturas que já encontrei, e que nos transmitia, em diversas ocasiões, os seus conhecimentos, formulando questões e evocando situações, coisa que fazia de olhos fechados e acompanhando de discretos gemidos. À sua criação e transmissão memorial, correspondia toda uma realização corporal sugestiva e compatível ao esforço de lembrar, ao prazer e à dor que é a luta pela memória, que pode ser recompensa ou castigo.

Não por acaso, no doutorado teria como orientador Ruy Galvão de Andrada Coelho, [15] que aos vinte anos tinha já escrito um trabalho sobre Proust, ele próprio detentor de uma intensa cogitação sobre as coisas e de um discurso em fluxo sobre a memória, e poderíamos falar dele mesmo como memória em discurso. Sua exposição era toda uma captação de referências.

Ele nos trouxe um acento especial para a memória que recria, que re-inventa, apelando para a percepção gestáltica. Ou, em meio a suas reflexões sobre a imaginação sociológica, um dos temas de sua predileção, nos ia levando a entender a força coesiva da memória, situando-nos diante de Maurice Halbwachs que muito admirava, procurando sempre tirar de “Os quadros sociais da memória” [16] os traços que lhe permitiam conectar uma memória social, se assim se puder dizer, às inserções do sujeito, em seus vários ritmos memoriais. Gravamos e transcrevemos algumas de suas reflexões, em que se inscreve o forte viés de uma memória mágica, considerações que vão de Dante a Giordano Bruno.

Foi também ele que nos trouxe pela primeira vez Frances Yates, e seu livro extraordinário sobre as *Artes da Memória*, situando especializações e fazendo descobrir tradições tão fortes no Renascimento, como o teatro da Memória de Giulio Camilo.

Assim, e sob a atraente chamada de Paul Zumthor num surpreendente texto poético, que traduzimos e publicamos em português, *A Tradição e o Esquecimento*, [17] fui adentrando as sutilezas de leitura neste território em que se constrói toda uma rede em movimento de achados e de indagações.

Também com a memória que transmite conhecimentos sobre a magia do desempenho de dizer e da escuta, do que se fala ou se omite, do que se capta ou não, atentos ou não para as energias que encontram rumo ou se desviam. Procurou fazer ecoar em nós a auscultação de uma espécie de “voz primordial”, pulsação e vida, para ele móvel e princípio de toda poesia oral, da tradição que se faz transmissão.

13 - ZUMTHOR, Paul et ROY, Bruno. *Jeux de Mémoire: Aspects de la Mnémotechnie Médiévale*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal, 1985.

14 - Cf. SCHNAIDERMAN, Boris (org). *Semiótica Russa. São Paulo: Perspectiva, 1979.*

15 - FERREIRA, J. P. “De uma aula de Rui Coelho: magia e memória”, in: *Revista Imaginário, no 2, Centro de Estudos do Imaginário da USP, 1995.*

16 - HALBWACHS, Maurice. *Les Cadres Sociaux de la Mémoire*. Paris: Félix Alcan, 1925.

17 - ZUMTHOR, Paul. *Tradição e Esquecimento*. Tradução de Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Hucitec, 1997.

18 - Cf. FERREIRA, Jerusa P. *Armadilhas da Memória*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2004.

Como disse, impressionada com a precisão de Yuri Lotman, [18] ao considerar a memória em transmissão como ato seletivo, informacional e comunicacional, passaria a me preocupar intensamente com esta viagem, rumo à memória de textos que, em sua trajetória, pensassem a memória.

Depois de publicar, *Cultura é Memória* (Revista USP, n. 24), enfocando as concepções do mestre pensador russo de Tártu, passei a oferecer um curso com este nome no Programa de Pós em Comunicação e Semiótica da PUC-SP e já realizamos dois Colóquios “Cultura é Memória”, no Núcleo de Poéticas da Oralidade, onde nos encontramos, tantas vezes, procurando as aproximações possíveis entre a Memória (ato e materialidade) e as memórias narradas, por exemplo, entre o lugar e as temporalidades memoriais, e passando naturalmente por diversas linhas de concepções e estudos sobre a Memória.

O que nos fica bem claro não é que se conclui uma passagem exaustiva ou conclusiva sobre tudo isto, mas que se constrói, em rede, toda uma cogitação que vai se atualizando, abrindo novas possibilidades, aproximando ou afastando discursos, apostando na possibilidade tensiva deste ou daquele aspecto, deixando que se construa todo um texto móvel, num território de imprevisibilidades.

Cabem aqui o ato comunicador levado à sua mais extrema ação, a profecia e o que chamei de memória do futuro, quando há todo um repertório que se projeta como fundamental e se alimenta do ato receptivo.

A partir de algum tempo, por exemplo, “Memória e exílio” [19] passaram a ser um de nossos tópicos mais insistentes, respondendo inclusive por uma conexão com os trabalhos de meu orientando Hudson Moura, que a partir do cinema de Vladimir de Carvalho situou a memória migrante, o tema da migração, busca de uma territorialização, conforme Gilles Deleuze, desenvolvendo sua tese de doutorado sobre ‘Imagem e exílio’.

E eu não poderia deixar de acusar aqui a importância que teve para mim o prefácio de Dan Ben Amos sobre o livro *Of Gods and Men* de Greimas, [20] quando ele nos mostra como o exílio é a mais forte das experiências do século XX, e podemos avançar pelo XXI, infelizmente. A deslocação requer o lastro da memória em toda a sua intensidade para o assentamento, e o esquecimento do trauma para a continuação dos vínculos identitários ou para a criação de novos. [21]

O rol das alusões é infinito, mas fomos trazendo, sempre que possível, de Jean Pierre Vernant (Mito e Pensamento entre os Gregos) a Lévi- Strauss (O Olhar Distanciado) à conhecida contribuição de Jacques le Goff e de Pierre Nora, ao encantamento da leitura de Walter Benjamin, a Mary Carruthers pesquisadora inglesa em seu *Book of Memory* (London, 1990), no qual ela nos apresenta todo um recenseamento das formas de sistematizar a memória, enquanto fenômeno da arte

19 - MOURA, Hudson. “Memória e exílio: o cinema de Vladimir de Carvalho”. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC/SP, 1996.

20 - GREIMAS, Algirdas J. *Of Gods and Men*. Indiana University Press, 1992.

21 - SELIGHMAN, Márcio. *Catástrofe e Representação*. São Paulo: Escuta, 2002.

e da cultura e também na diversidade de suas abordagens a Claude Filteau, a Ecléa Bosi, a Jeanne Marie Gagnebin [22] com seus belos trabalhos, de Platão a Walter Benjamin, a Miriam Chnaiderman [23] que buscou em sua tese de doutorado um viés fisiológico da memória, com os estudos de Ribot, entre tantos outros.

Conforma-se aqui uma espécie de rede (sempre muito a percorrer de Freud a Lacan) em que se espraia o tema, novas bibliografias e referências vão se abrindo e, a partir delas, a inserção de textos de cultura, tendo a memória como assentamento. O corpo biológico e o corpo extensivo dos signos, formalizados ou não, na plenitude de seus mistérios.

Aí se oferecem muitas vezes desafios, abismos, barreiras, que nem sempre conseguimos transpor, e a que não nos propusemos aqui. É nesta inquietação que estão as chaves procuradas no trato com a memória, enquanto texto de vida, de cultura e de representação, mesmo quando nos colocamos diante dos desastres, dos fragmentos, das memórias atribuladas e conflituosas, do mal-estar ou da possibilidade de redenção.

Penso que aqui não seria redundante retomar o mito Borgesiano de uma viagem infinita.

BIBLIOGRAFIA

CARRUTHERS, Mary. *The Book of the Memory*. London: Cambridge University Press, 1990.

COLOMBO, Fausto. *Os Arquivos Imperfeitos*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

FERRARI NUNES, Mônica Rebeca. *A Memória na Mídia: a Evolução dos Memes de Afeto*. São Paulo: Annablume/ Fapesp, 2001.

FERREIRA, Jerusa. P. *Armadilhas da Memória*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2004.

_____. "De uma aula de Rui Coelho: magia e memória", in: *Revista Imaginário*, no 2. São Paulo: Centro de Estudos do Imaginário da USP, 1995.

_____. "José Calasans: um mestre, um pesquisador, um pioneiro", in: *Revista Projeto História* do Programa de Estudos Pós-Graduados em História da PUC/SP, n. 23. São Paulo: Educ, 2001.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *Sete Aulas Sobre Linguagem, Memória e História*. São Paulo: Imago, 1997.

GREIMAS, Algirdas J. *Of Gods and Men*. Indiana University Press, 1992.

HNAIDERMAN, Miriam. "Esfarelando tempos não ensimesmados", in: *Revista Ágora*, no. 2, do Centro de Estudos em Teoria Psicanalítica da UFRJ, julho/ dezembro de 2003.

KADARÉ, Ismaél. *Le Dossier H*. Paris: Gallimard, 1989.

22 - GAGNEBIN, Jeanne Marie. *Sete Aulas Sobre Linguagem, Memória e História*. São Paulo: Imago, 1997.

23 - HNAIDERMAN, Miriam. "Esfarelando tempos não ensimesmados". *Revista Ágora*, no. 2, do Centro de Estudos em Teoria Psicanalítica da UFRJ, julho/ dezembro de 2003.

- MOURA, Hudson. "Memória e exílio: o cinema de Vladimir de Carvalho". Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC/SP, 1996.
- ROA BASTOS, Augusto. *Yo el Supremo*. Cuba: Casa de las Américas, 1979.
- RICOEUR, Paul. *La Mémoire, l'histoire, l'oubli*. Paris: Éditions du Seuil, 2000.
- SELIGHMAN, Márcio. *Catástrofe e Representação*. São Paulo: Editora Escuta, 2002.
- SCHNAIDERMAN, Boris (org). *Semiótica Russa*. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- TORGA, Miguel. *Diário*. 4ª edição. Coimbra: Coimbra Editora, 1957.
- YATES, Frances A. *L'art de la Mémoire*. Paris: Gallimard, 1987.
- ZUMTHOR, Paul. *A Letra e a Voz*. Tradução de Jerusa Pires Ferreira e Amálio Pinheiro. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- _____. *Tradição e Esquecimento*. Tradução de Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Hucitec, 1997.
- _____; ROY, Bruno. *Jeux de Mémoire: Aspects de la Mnémotechnie Médiévale*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal, 1985.

Memória, tempo presente e prospecção do futuro

SÉRGIO CASTANHO

Professor do Departamento de Filosofia e História da Educação na FE-Unicamp

RESUMO

O artigo fala das relações entre Memória e História, trazendo para discussão questões de ideologia, subjetividade e poder. Reflete depois sobre as relações entre História e Tempo, apontando para a relevância da cultura nessa interação, instaurando diferentes temporalidades para as memórias. Finalmente, desemboca no papel da história para o conhecimento da vida humana e fala sobre as funções e alcance das perguntas que podem investigar o futuro.

Palavras-chave: Memória individual.
Memória coletiva. História e temporalidade

ABSTRACT

This article analyses the relationship between Memory and History, focusing, in particular, issues related to ideology, subjectivity and power. It analyses, furthermore, the relationships between History and Time, paying special attention on the cultural dimension present on this interaction, what allows a different timing for the memories. Finally, it focuses both on the role of History in relation to the knowledge for the human life and on the functions and meanings of the issues that can inquire about the future.

Key words: Individual memory. Collective memory. History and timing

A memória é o principal nutriente da história. Mas não se identifica com ela, assim como a semente não é o passarinho que, não obstante, nutre. A memória é algo de mais substantivo, tanto do ponto de vista do objeto quanto do sujeito. Objetivamente, a memória é aquilo que se lembra, acontecimentos, fatos, sentimentos, sensações e significados, tudo aquilo que passou pelo campo de percepção do indivíduo e pelas antenas da sociedade, sendo retido por um e por outro e devolvido diante de qualquer necessidade. Subjetivamente, a memória é o ato de lembrar, individual ou coletivamente, compreendendo, na sua complexidade, tanto o momento de fixação quanto o de devolução. Já a história é mais adjetiva, comportando, de uma parte, os fatos acontecidos e os processos desenvolvidos, no sentido de *res gestae* e, de outra parte, o conhecimento organizado e sistemático desses fatos e processos, no sentido de *historia rerum gestarum*. Explico porque considero esse material e esse conhecimento como mais adjetivos. É que eles implicam uma seleção, uma atribuição de qualidade, o que é próprio do adjetivo. A seleção começa pelos fatos que a sociedade considera “dignos de memória”, e isto é um universo que adiante considerarei, evidentemente que de passagem, e se completa pela nova seleção e pela organização que lhe fazem o historiador. De tudo isso, provisoriamente, gostaria de insistir na distinção entre memória e história, nada obstante à profunda imbricação, eu diria a indissociabilidade, que os dois termos possuem, notadamente quando observados do ponto de vista mais organizativo, que é o da história.

Benedetto CROCE, no seu *A História como Pensamento e como Fato*, (apud SCHAFF, 1995: 111, nota n. 14) procura, num sentido diametralmente oposto aos pressupostos aqui sustentados, distinguir a memória, de um lado, da história, de outro, no sentido de que na primeira

“é impossível ultrapassar o caráter exterior da fonte ou do testemunho que ficarão sempre nos ‘diz-se’ ou ‘escreve-se’ e nunca poderão se tornar a nossa verdade. A história, pelo contrário, exige de nós uma verdade extraída do mais interior da nossa experiência.”

Em outras palavras, a credibilidade documental ou testemunhal que caracteriza a memória como estofa da história é nula no modo de ver do hiperidealismo croceano. Já a história, por radicar na experiência do historiador, ganha em autenticidade o que perde, com toda a evidência, em objetividade. De fato, que caráter objetivo se pode esperar de uma experiência exclusivamente individual? É importante lembrar que o ponto-de-vista de Croce é trazido por Adam Schaff na sua crítica contundente ao presentismo

histórico, a qual subscrevemos em toda a sua extensão. Ao contrário de Croce, entendemos que nem a memória é tão precária nem a história tão relativa, variando ontologicamente de situação para situação e de indivíduo para indivíduo. A memória, desenvolvida durante a já longa história da sociedade humana, mediante o aperfeiçoamento dos processos e procedimentos mnemônicos e mnemotécnicos, é bem mais confiável e objetiva do que se poderia supor. E a história, tendo progredido teórica e metodologicamente, no sentido epistemológico, claro, não no ontológico, apresenta-se hoje como uma ciência da qual é justo esperar resultados bem mais significativos para o indivíduo e a sociedade do que o historicismo relativista faria crer. Isto não significa que não haja os lapsos da memória – individual ou coletiva – nem que a memória deixe de se ajustar aos contingenciamentos da existência individual e grupal, que levam às amnésias parciais ou totais, em que mecanismos como os do poder não são nem um pouco negligenciáveis. O mesmo se pode dizer da história. Os fatos históricos não se constituem como tais da maneira cãndida como o positivismo quer inculcar. Ao revés, eles se tornam “fatos históricos”, referendados pela memória cultural, na medida em que são conformados pela construção conflitiva da existência social, essa arena onde se digladiam interesses opostos gerados na contínua luta pela vida, a *struggle for life* da consagrada expressão darwiniana ou a irremediável dialética da produção da vida social em linguagem mais cara à tradição marxista. Isto da parte dos fatos. Quanto ao seu conhecimento e organização num *corpus* explicativo ou se preferir, num discurso científico, este pode perfeitamente pretender à objetividade, sem embargo de sua não neutralidade, isto é, de seu aprisionamento aos interesses de classe, como mostrou Gramsci na sua *Concepção Dialética da História* (1984). De um modo mais amplo, Weber também apontou essa não neutralidade, ao condicionar o conhecimento histórico às malhas do poder, com a diferença de que Weber, por esse motivo, acabou engrossando as fileiras do historicismo da escola de Dilthey. Já para Gramsci, permanece aberta a possibilidade de estatuto científico à história, que só não pode reclamar-se de neutralidade. É importante lembrar que Gramsci, numa posição algo diversa em relação aos “Pais Fundadores” do marxismo, não aproximava todo discurso ideológico da “falsa consciência”, reservando esta ao discurso de dominação, ainda mesmo quando este pudesse conter aspectos ou fragmentos de verdade histórica.

Se até aqui foi acentuado o que distingue a memória da história, é preciso ver o que as aproxima. Um dos pontos de aproximação já foi adiantado: ambas são seletivas. Já dizia o historiador francês Georges Duby que “...a memória, e a história na medida em que está construída sobre pedaços da memória, são

obrigatoriamente seletivas.” (VIÑAO FRAGO, 1996: 33-34) O autor (id., ibid.) complementa:

“Com efeito, a memória é seletiva. Como o são o esquecimento e a aprendizagem. Porém, como o tempo, é também múltipla. Ademais, situa o recordado no tempo, num tempo determinado e em relação com outros fatos e acontecimentos. Constitui, pois, um elemento chave para estruturar essa rede de relações que é o tempo. Uma rede de relações que se configura, de modo interativo, tanto nos indivíduos quanto nos grupos. E em cada um deles, por sua vez, também de modo inter-relacionado, em diversas modalidades ou formas. Neste caso também, como no tempo, não há memória, mas memórias.”

Quais são essas memórias?

Basicamente duas, a individual e a cultural, também dita coletiva ou compartilhada. É verdade que no seu ensaio já clássico sobre a matéria, Le Goff, colocando a memória na linha do tempo (num “estudo histórico da memória histórica”), tenha dela entrevistado cinco modalidades, que correspondem “às fases de transição da oralidade à escrita.” (LE GOFF, 1996: 426-427) O estudo é apaixonante e a ele remeto os interessados, que aí encontrarão elementos para uma teoria histórica da memória de primeiro quilate, desde que temperada *cum mica salis*, o sal suficiente para dar movimento histórico ao que poderia ser uma simples sucessão. Entretanto, o apelo com que o autor encerra o capítulo é digno de transcrição:

“A memória, onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro. Devemos trabalhar de forma a que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens.” (id., ibid.: 477)

A memória individual diz respeito à recordação de fatos, ditos, feitos, percursos e até mesmo de situações mais complexas envolvendo cheiros, como em Proust, sentimentos vividos, emoções, habilidades, artes do fazer, como dizia CERTEAU (1994) em suma, tudo aquilo que, vindo do passado, se incorpora ao patrimônio profundo do indivíduo e que, em certo momento, é trazido à tona para se fazer intervenção no mundo presente. Nesse sentido, e passando em revista o pensamento de Halbwachs, Ecléa BOSI se pronuncia:

“O caráter livre, espontâneo, quase onírico da memória é, segundo Halbwachs, excepcional. Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho.” (1999: 55)

A memória individual constitui o fundamento da noção de eu, daquilo a que chamamos a identidade pessoal. Isso não significa que ela seja estreme de aspectos da memória social do grupo ou classe social de que o indivíduo é originário. Pelo contrário. No indivíduo subsistem os fundamentos de sua identidade pessoal juntamente com os traços da cultura em que ele foi formado, em que continua sendo formado, porque não há um limite para a formação, razão por que os educadores contemporâneos, num outro registro por certo, batem na tecla da formação continuada. Segundo Viñao Frago, a memória individual “responde à pergunta: de onde venho?, prepara a resposta à: onde estou?, e antecipa o: aonde vou?” (id.: 34)

Já a memória cultural, também dita coletiva ou compartilhada, diz respeito à sociedade onde se inserem os indivíduos, numa gradação que admite diferentes patamares de socialização. Tal como a individual, mas de maneira ainda mais intensa, ela necessita de suportes empíricos (orais, textuais, imagéticos), de lugares, ditos “lugares da memória” (como os monumentos, os museus, as bibliotecas, os arquivos), e de práticas sociais (como as comemorações, o calendário, festividades leigas e religiosas etc.).

Essa socialização da memória ou, correspondentemente, essa memorização do social, apresenta uma armadilha lógica, quer dizer, a correspondência não é biunívoca, mas equívoca. De fato, nem sempre a sociedade se lembra; muitas vezes, a sociedade, ou melhor dito, a sua parcela dominante, esquece-se. Via de regra, a voz do passado é a voz dos vitoriosos, apagando-se os vestígios dos vencidos. Isso porque a lógica dominante é a lógica dos dominantes.

A memória coletiva se expressa no âmbito de instituições, o mais das vezes estatais, mas também da sociedade civil, como igrejas, escolas, sociedades históricas e assim por diante. As estatais são a voz do poder. Nas instituições da sociedade civil misturam-se as vozes dos dominantes e dos dominados, de tal sorte que se podem encontrar memórias de lutas operárias nos sindicatos e hoje, até mesmo em universidades. A Unicamp abriga um arquivo do passado operário, o Arquivo Edgard Leuenroth, que é referência nesse tipo de voz. Além disso, “os de baixo”, como dizia Florestan Fernandes, aqueles que geralmente não escrevem, encontram

no suporte da oralidade condições de deixarem gravadas – a palavra é esta! – as suas memórias. O Centro de Memória - Unicamp desempenha um papel relevante nessa direção.

VINAO FRAGO acrescenta:

“A memória coletiva como instrumento de poder foi o que tornou possível o arquivo, a biblioteca e o museu, todos eles lugares de conservação, recuperação e esquecimento, por antonomásia, da mesma. Sua transmissão e ensino, a transmissão do saber coletivo, se confiou em parte, cada vez mais, também de um modo específico, à escola e ao mundo acadêmico. Houve e há outros lugares de produção da memória coletiva. Por exemplo: o religioso, o familiar, o associativo e o laboral. Mas o arquivo e a biblioteca, juntamente com o museu, a escola e a erudição, são, diferentemente dos anteriores, instituições especificamente criadas e configuradas para conservar, recriar e transmitir tanto a memória e o saber reunidos quanto os silêncios e esquecimentos acumulados.” (op. cit.: 35)

A memória coletiva está para a sociedade, em termos identitários, como a memória individual está para cada pessoa. Aquilo que se chama a identidade nacional – ou, de um modo genérico, a identidade social – assenta na memória de um passado comum ou, pelo menos, tido como comum. Por certo, o que fica como sendo comum, localizável ou não – e neste último caso temos o *mito fundador*, a que alude Marilena CHAUI (2000: 9), que prende com as origens do grupo, lançadas nas brumas de um passado obscuro, – é algo como um sinal que orienta e conduz para o futuro, um *semióforo* na expressão da mesma autora. (id.: 11) A nação é um desses semióforos. E ela se funda em significados que são retirados do baú da memória coletiva. Mas é necessário que tais significados ou os fatos que os concretizam sejam “retirados”, “atualizados”, “reconstruídos”.

Essa reconstrução histórica é o que se faz nas comemorações leigas, como a festa do dia da Independência, o nosso 7 de setembro, ou religiosas, como a data consagrada à padroeira do Brasil, Nossa Senhora da Aparecida. Ao transformá-las em feriados e instituir práticas comemorativas, o Estado erige-as em manifestações de poder, envolvendo desde as mais diretas, como as paradas militares, até às mais sutis, de natureza cultural. O discurso histórico, a cargo de “historiadores oficiais” ou mesmo seus sucedâneos entre as autoridades militares,

civis e eclesiásticas, desempenham um papel muito importante na definição, caracterização e significação dessa memória social.

É preciso não esquecer que a comemoração, por ser promovida por aqueles a quem ela aproveita, suscita a contra-comemoração, que ressignifica o mesmo material de memória social da comemoração, e também o esquecimento, que é a postura ativa de amnésia, por parte do grupo ou dos grupos da sociedade civil que rejeitam o sentido que o *establishment* comemorante empresta à memória social.

Vimos até agora alguns aspectos da memória relacionados com a história. Para, agora, nos movermos à segunda parte desta intervenção que diz respeito ao tempo presente e à prospecção do futuro, será necessário proceder à relação entre a história e o tempo.

Que é o tempo? Norbert ELIAS, no primeiro parágrafo da Introdução ao seu magistral *Sobre o Tempo*, abre com esta curiosa reflexão:

“Quando não me perguntam sobre o tempo, sei o que ele é”, dizia um ancião cheio de sabedoria. “Quando me perguntam, não sei”. Então, por que fazer a pergunta? Ao examinarmos os problemas relativos ao tempo, aprendemos sobre os homens e sobre nós mesmos muitas coisas que antes não distinguíamos com clareza.” (1998: 7).

Que outra coisa querem historiadores e sociólogos, para não falarmos de todas as ciências humanas, – e aliás é difícil decidir se Elias é sobretudo um historiador, como na sua exemplar gênese do Estado moderno no volume II d’O *Processo Civilizador* (ELIAS, 1993) ou na biografia de Mozart (ELIAS, 1995), entre outros, ou se é um sociólogo, como quase sempre preferiu se considerar, – que outra coisa querem os cientistas humanos do que aprender mais sobre os homens?

A reflexão de Elias começa por rejeitar as principais sínteses filosóficas sobre o tempo, tanto realistas quanto idealistas ou racionalistas. Os primeiros, de que ele dá como exemplo típico Isaac Newton, consideram o tempo como um dado objetivo, algo que existe no mundo tanto quanto outros objetos da natureza, deles não se distinguindo senão por sua intangibilidade. Já a outra corrente, tipificada em Kant, lança o tempo para o interior da consciência. Com efeito, para Kant o tempo, assim como o espaço, constitui uma das chamadas “categorias *a priori* do entendimento”, imediatamente aplicáveis às experiências vivenciadas pelo ser humano. Constitui, portanto, algo enraizado na natureza humana.

Para Elias, ao contrário, o tempo não é um dado objetivo ou uma propriedade inata da natureza humana, mas uma relação que se estabelece entre fenômenos, dotado, portanto, de natureza simbólica. Diríamos hoje, sem trair o pensamento de ELIAS, que o tempo é um símbolo, um fenômeno cultural:

“A expressão ‘tempo’ remete a esse relacionamento de posições ou segmentos pertencentes a duas ou mais seqüências de acontecimentos em evolução contínua. Se as seqüências em si são perceptíveis, relacioná-las representa a elaboração dessas percepções pelo saber humano. Isso encontra expressão num símbolo social comunicável – a idéia de ‘tempo’, a qual, no interior de uma sociedade, permite transmitir de um ser humano para outros imagens mnêmicas que dão lugar a uma experiência (...)” (op. cit.: 13)

O conceito de tempo surge na sociedade para relacionar acontecimentos também sociais, ainda que físicos, como uma grande chuva e uma prolongada estiagem, cuja seqüência estabelece momentos de uma relação com repercussão na vida social. É por isso que ELIAS diz que o conceito de tempo é inseparável da instituição social que o acompanha. É também que ele se transforma juntamente com a evolução dos acontecimentos que pontuam a existência social. Em outras palavras, o tempo “é também uma instituição cujo caráter varia conforme o estágio de desenvolvimento atingido pelas sociedades” (id., p. 15).

Ora, a temporalidade é uma instituição que apenas tardiamente surgiu na sociedade humana. O tempo como símbolo somente se tornou coercitivo, universal e inelutavelmente, a partir de determinado estágio. Assim como a escrita, cujo caráter simbólico ninguém põe em dúvida. No entanto, os acontecimentos que os signos do tempo e da escrita – inclusive o tempo escrito, por que não? – simbolizam já ocorriam antes que eles surgissem. Trata-se da ordenação, tipicamente humana, cultural, de processos que, eles próprios, desenrolam-se sem a necessária intervenção da vontade humana. Quanto à evolução do significado do tempo, ELIAS dá um exemplo esclarecedor:

“Em numerosas sociedades da era moderna, surgiu no indivíduo, ligado ao impulso coletivo para uma diferenciação e uma integração crescentes, um fenômeno complexo de auto-regulação e de sensibilização em relação ao tempo. Nessas sociedades, o tempo exerce de fora para dentro, sob a forma de relógios, calendários e outras tabelas

de horários, uma coerção que se presta eminentemente para suscitar o desenvolvimento de uma autodisciplina nos indivíduos.” (1998: 22)

Que sociedades são essas? Evidentemente as sociedades capitalistas, em especial após a industrialização, quando a disciplina do tempo passou a exercer um papel fundamental na produção de mercadorias através da maximização do rendimento do fator trabalho. Edward Thompson estuda o fenômeno em vários dos seus escritos, mas dentre eles sobressai o capítulo “Tempo, disciplina de trabalho e capitalismo industrial”, inserido na obra *Costumes em Comum*. (THOMPSON, 1998) O capitalismo erigiu o tempo, um valor simbólico, como já temos visto, num valor de troca, numa mercadoria, reduzindo-o, assim, a uma coisa, num processo de reificação dos mais notáveis. O tempo dos que somente o possuíam como disponibilidade para o trabalho passou a ser comprado pelos proprietários do capital por um valor inferior à quantidade de trabalho efetivamente despendida, de sorte a gerar um excedente apropriável pelos últimos, num processo que é a base sobre a qual assenta todo esse modo de produção. Mas, para ser corretamente “empregado” – e esta palavra não deixa sombra de dúvida sobre seu caráter, – o tempo havia que ser disciplinado. E o foi, assim como o trabalho em geral, mediante um esforço de inculcação ideológica que mobilizou instituições conspícuas como a escola e as igrejas, especialmente as reformadas, como assinalou muito bem Max Weber em seu *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*. (WEBER, 1996) Nem com o próprio Weber podemos nos iludir, quando lemos: “A perda de tempo, portanto, é o primeiro e o principal de todos os pecados. A duração da vida é curta demais, e difícil demais, para estabelecer a escolha do indivíduo.” (WEBER, op. cit. p. 112) Nessa passagem, o autor acrescenta:

“Não se trata assim do “*Time is Money*” de Franklin, mas a proposição lhe é equivalente no sentido espiritual: ela é infinitamente valiosa, pois, de toda hora perdida no trabalho, redundará uma perda de trabalho para a glorificação de Deus.” (id., ibid.)

A cautela diz respeito à transposição de planos, do trabalho produtivo, a que era aplicável literalmente a frase de Benjamin Franklin, para o espiritual, no qual o trabalho concorre para a maior glória de Deus. Em síntese, e para que não nos detenhamos mais neste aspecto, trata-se da famosa transposição discursiva de planos, própria do discurso ideológico justificador. Quanto à escola, a outra instituição (e aqui se diz “outra” por rigor de expressão, porque o mais das vezes,

pelo menos nos seus primórdios, ambas, escola e igrejas, se desenvolviam juntas) a que se refere Thompson, sua missão era igualmente a de disciplina do corpo e da mente, através de uma administração rigorosa de atividades seqüenciadas. A importância do relógio, que também conhece uma evolução lenta mas ininterrupta na história, desde a clepsidra, o relógio d'água, e da ampulheta, o relógio de areia, até os relógios mecânicos e hoje os eletrônicos (para não falar dos atômicos, que medem decursos de tempo infinitesimalmente pequenos), passou a explodir quando o tempo passou a ser dinheiro. Depois se transformou em relógio-ponto, tirando todos os véus que encobriam seu objetivo de medir o valor-tempo do trabalho e punir, com o corte de remuneração, os que faltassem aos seus compromissos produtivos com a esperada pontualidade.

O tempo, como categoria central da história, não se apresenta, porém, como uma unidade, uma síntese, mas através de seus "momentos constitutivos", se assim posso me expressar sem outra vez recair em sua reificação. Mas as noções são muito corriqueiras para que delas nos esquivemos. Trata-se das noções de passado, presente e futuro. Observadas com severidade analítica, tais noções são oscilantes e cambiantes. Para usar uma frase de ELIAS, "o futuro de hoje é o presente de amanhã, e o presente de hoje é o passado de amanhã." (1998: 62) Apesar de oscilantes, tais noções são fundamentais para o trabalho histórico. Porque este opera exatamente no coração da mudança. A história, ou mais precisamente, a visão dialética da história, numa expressão muito feliz que li em Vigotski, tem como cerne a mudança social. Aliás, a mesma concepção aparece em Lucien Goldmann. Ora, passado, presente e futuro dependem, como diz ELIAS, "das gerações vivas do momento." (id., *ibid.*: 63) Quer dizer: para a história, o passado se apresenta como a memória de gerações que viveram mudanças, mas já não vivem; o presente – e há uma história do tempo presente sobre a qual falarei logo a seguir – é o curso vivo das mudanças que são testemunhadas, e em alguns casos refletidas, pelas gerações vivas. E o futuro é o desenrolar previsto – eu não disse previsível, porque este termo esconde muitas armadilhas – das mudanças presentes. Censorinus, no século XVII, (apud ELIAS, *op. cit.*: 63-64, e nota 7: 160) observava que o presente é "breve e inapreensível", seria como que a "conjunção do passado com o futuro" e é "tão instável que nunca fica no mesmo lugar."

Não me preocuparei aqui com o passado mais do que já o fiz quando abordei a questão da memória. É truismo dizer que o passado interessa à história. Há um consenso de que a história é o passado e o seu conhecimento. Então tenhamos tal por assente e continuemos no relato desta pesquisa. Ocupemo-nos do tempo presente.

Como na questão do tempo vivemos o mundo simbólico, é importante que

indaguemos à cultura, que é o seu mundo, o que se convencionou designar com o termo “presente”. Pois bem: o presente é o tempo de vida da minha geração. Muitos designam por história contemporânea a história do tempo presente. Mas isso já seria fugir à convenção. No conceito de contemporâneo que localizamos na historiografia há mais do que tempo presente, há também o passado que sucedeu ao moderno. No Brasil, por exemplo, se falarmos na história do Império, seguramente não estaremos falando de história contemporânea e muito menos de história do tempo presente. Estaremos, sim, nos referindo à história moderna do Brasil. Mas seria difícil considerarmos o período colonial como moderno, em termos de história do Brasil, bem entendido. Em termos de história europeia, o período que escoa dos descobrimentos marítimos dos séculos XV e XVI até o portal da contemporaneidade (onde? quando? deixemos para outra ocasião esta discussão) é moderno. Vivem-se, pois, diferentes temporalidades, em diferentes sociedades, na europa e na colônia americana. E creio que este exemplo deixa bem claro o ponto-de-vista que venho sustentando da natureza simbólica do tempo referido à sociedade humana a que se aplica. É evidente que tudo isso que venho colocando, por dizer respeito à questão da periodização em história, tem um certo componente equívoco, já que depende, para a constituição dos chamados “marcos”, da eleição de certos acontecimentos. Desse perigo se afastam os que trabalham com a história em termos de estruturas e conjunturas, nos diversos domínios de que a sociedade humana se entretetece, encontrando nelas continuidades, resistências e rupturas, que determinam as temporalidades, marcando seus ritmos e inflexões. Fernand Braudel, historiador que tratou especificamente da teoria da temporalidade, mostrou que sobre as continuidades e permanências da longa duração, quase imóvel, agitam-se as resistências e rupturas da média duração e, mais ainda, as irrupções factuais, pessoais e grupais, da curta duração. Nas suas *Reflexões sobre a História* (BRAUDEL), esse historiador dedica um capítulo aos “Escritos sobre o presente”, onde se lê: “A pesquisa histórica deve forçar a porta do tempo presente. O paradoxo está em que, para tanto, o melhor meio parece-me um mergulho no que chamei de *longa duração* histórica.” (1992: 354) E adiante:

“Muitos historiadores, é verdade, admitem que seu ofício não concerne apenas ao tempo curto, mas que o tempo vivido, o tempo da história que amassamos como o padeiro amassa o pão, e também o próprio tempo que vivemos, dia a dia, não são, não podem ser do mesmo molde: suas durações partilham-se em tempos diferentes, superpostos, simultâneos. A língua filosófica, na França, fala, a esse

respeito, de temporalidades entre as quais o tempo vivido se divide.” (idem 354)

Em outras palavras, o tempo presente é histórico e é objeto de conhecimento histórico, à condição de que o historiador reconheça, sob a superfície agitada da vida atual, toda a herança do passado: “A língua que falo, em que penso, acaso não tem séculos atrás de si?”, pergunta-se BRAUDELI, que entretantes faz uma série de considerações sobre a cultura de que cada um é herdeiro, incluindo a culinária, os modos da sociabilidade, a religião...

Alguns problemas colocam-se para a história do tempo presente. Um deles é delimitar o que seja esse tempo. Mas este problema é superável, na medida mesmo em que não tem uma solução definitiva, isto é, na medida mesmo em que é insuperável ou, nas palavras da sabedoria popular, ‘o que não tem remédio remediado está.’ Como diz HOBBSAWM, o primeiro problema é “o da própria data de nascimento do historiador ou, em termos mais gerais, o das gerações (...)” (1998: 243) Será inevitável, portanto, que historiadores nascidos em datas diversas refiram-se a presentes diversos. Outra questão é a de quê trata a história do tempo presente. É evidente que aí estão os fatos e os valores que o historiador capta na sua atualidade. Mas também a perspectiva do passado é afetada pelo presente. É aí está uma questão com que se defrontar a história do tempo presente. Como hoje vemos a revolução burguesa de 1789? Certamente, de modo diverso do dos historiadores do tempo de Napoleão Bonaparte, com toda certeza de uma outra perspectiva que a de Hegel e sua crença inabalável de que ela representava a irrupção mais esplendorosa da razão na história... e assim por diante. Mas não precisamos ir tão longe. Como os historiadores marxistas de hoje vêem a revolução soviética de 1917 e como a viam os historiadores marxistas de 1940, no auge do stalinismo? Finalmente, um terceiro problema dos apontados por Hobsbawm: como escapar das suposições que cada época fabrica e põe em circulação e que acabam por iludir os observadores presentes? Como escapar dos *ídola* no sentido baconiano da palavra? Não se trata apenas de partilhar uma ideologia e tentar fazer história *apesar* dela. É preciso fazer *com* ela. Trata-se, sim, de fugir aos estereótipos falazes, também ideológicos, mas evidentemente falseadores da consciência, por isso mesmo que postos a serviço da dominação. Nos tempos atuais, uma das primeiras condições para se fazer história do tempo presente é conseguir filtrar aquilo que vem insinuado na mídia globalizada. Não é necessário, para se obter rigor histórico, descartar as ideologias. Todos nós vivemos as ideologias e vivemos com elas.

A história do tempo presente traz consigo a questão das fontes. Como é sabido, as fontes constituem um dos pilares básicos sobre o que se assenta o que fazer-

histórico. Seu conceito alargou-se consideravelmente desde que a escola metódica do século XIX, em especial na obra de Leopold Von Ranke, considerou o documento – leia-se: o documento escrito – como a fonte por excelência da história. BOURDÉ e MARTIN, em *As Escolas Históricas*, estabelecem a quinta regra de Von Ranke como segue: “a tarefa do historiador consiste em reunir um número suficiente de dados, assente em documentos seguros; a partir destes fatos, por si só, o registro histórico organiza-se e deixa-se interpretar.” (s.d.: 114) Embora esses autores não considerem Von Ranke um historiador positivista, o que até pode ser conforme à genealogia estrita do termo, já que o adepto de Comte seria antes Bourdeau, não creio que em sentido amplo possa Ranke deixar de ser considerado um positivista e assim merecer as críticas que a escola dos *Annales* dirigiu, a partir dos anos 30 do século XX, à história tradicional de matiz positivista como um todo. Uma dessas críticas, ainda seguindo as pegadas desses autores, consistia em que a história tradicional “só dá atenção aos documentos escritos, aos testemunhos voluntários (decretos, cartas, relatórios etc.), ao passo que os documentos não escritos, ou testemunhos involuntários (vestígios arqueológicos, séries estatísticas etc.) informam igualmente sobre as atividades humanas.” (idem: 115) Percebe-se que o leque de fontes ainda é restrito, mesmo na leitura dos *Annales* feita por Bourdé e Martin. Na atualidade, em função do imenso avanço tecnológico, mas também das viradas no mirar historiográfico que as acompanhou, não se pode deixar de considerar as fontes iconográficas, desde as mais antigas, como murais, quadros, esculturas, até as mais atuais, como as fotográficas e as com movimento, as cinematográficas, incluindo as de mais recente filiação tecnológica – com suportes como o videocassete, o dvd etc. Um tipo muito especial de fonte a que desejo fazer referência é a oral. Embora tenha eclodido principalmente a partir da invenção do gravador, seus antecedentes remontam a muito antes, como ressalta Paul Thompson, em *A Voz do Passado: História Oral* (1998). A entrevista, para citar um exemplo entre nós, foi fartamente utilizada por Gilberto Freyre para a construção de seu *Casa Grande & Senzala* (1963) e principalmente de *Sobrados e Mucambos* (1985). Isto significa que se lança mão da fonte oral não apenas para a história do tempo presente, mas também do passado, desde que respeitadas certos limites de pertinência, de alcance da memória, de recuperação da tradição. Quanto à história do tempo presente, o historiador emprega a fonte oral para a escrita da história, mas também para a preparação do trabalho historiográfico vindouro, mediante a *constituição* de fontes. Neste sentido, o papel de centros de memória, com seus acervos de fontes orais, é de primeira importância.

Mas não poderia deixar de acentuar o papel das fontes midiáticas para a história do tempo presente em ambos os sentidos, o ontológico e o epistemológico. A imprensa, o rádio, a televisão, a internet, todos os meios pelos quais a informação é

difundida na atualidade, a uma velocidade espantosa e numa quantidade estupenda, não podem ser deixadas de lado pelo historiador e pelos meta-historiadores, se assim me permitem expressar-me para me referir a uma nova categoria de constituidores de fontes que se vai desenhando no quadro ocupacional do presente. No entanto, se a mídia massiva é importante, ela é também objeto de redobrada cautela pelos que trabalham de ofício sobre o seu conteúdo informacional. Porque, assim como elas informam, elas fazem esquecer. É por isso que se diz que a sociedade da informação é simultaneamente a sociedade do esquecimento. Esquecimento do passado e também de aspectos relevantes do presente, em obediência a uma estratégia ideológica que inclui os jogos da ocultação e da distração. Mais que nunca há que se atentar para o exercício profissional, rigoroso, do método crítico a que se referia Marc Bloch, na sua *Introdução à História* (s. d.), no tratamento dessas fontes presentes que são ao mesmo tempo ricas e falaciosas.

Adentremos o último ponto desta intervenção. Se no presente se faz história do passado e do próprio presente, nele também se faz a prospecção do futuro?

É preciso iniciar dizendo, com Hobsbawm, que o passado, o presente e o futuro constituem um *continuum*. Como diz com sua proverbial facilidade o historiador inglês, o que acabo de falar pertence ao passado e o que estou prestes a dizer pertence ao futuro, sendo o presente um ponto qualquer de intersecção caracterizado pela fugacidade. A humanidade, seja pelos indivíduos, seja pelas sociedades, está sempre referindo-se ao passado, ao mesmo tempo em que projeta suas ações para o futuro. HOBBSAWM: “É mais, a maior parte da ação humana consciente, baseada em aprendizado, memória e experiência, constitui um vasto mecanismo para comparar constantemente passado, presente e futuro.” (1998: 50) E prossegue, agora de maneira mais vinculada à questão colocada da prospecção do futuro:

“As pessoas não podem evitar a tentativa de antever o futuro mediante alguma forma de leitura do passado. Elas precisam fazer isso. Os processos comuns da vida humana consciente, para não falar das políticas públicas, assim o exigem. É claro que as pessoas o fazem com base na suposição justificada de que, em geral, o futuro está sistematicamente vinculado ao passado, que, por sua vez, não é uma concatenação arbitrária de circunstâncias e eventos. As estruturas das sociedades humanas, seus processos e mecanismos de reprodução, mudança e transformação, estão voltadas a restringir o número de coisas passíveis de acontecer, determinar algumas das coisas que acontecerão e possibilitar a indicação de probabilidades maiores ou menores para grande parte das restantes. Isso implica um certo grau (admitidamente

limitado) de previsibilidade – mas, como todos nós sabemos, isso não é, de modo algum, o mesmo que presciência.” (id., *ibid.*: 50)

É necessário interpretar esse texto com a devida cautela e sabendo-se a partir de qual ponto de vista foi ele produzido. Por exemplo: quando fala em “certo grau de previsibilidade”, Eric Hobsbawm não está se referindo a uma completa previsibilidade. Pelo contrário, logo adiante ele afirma existirem “certas seções do futuro em que a incerteza parece ser maior”. Ora que seções são essas?

Eu diria que, partindo de um historiador marxista, preocupado com os movimentos de idas e vindas entre as singularidades, as particularidades e as totalidades, Hobsbawm certamente reserva a previsibilidade para aquilo que a tradição marxista designa como “leis tendenciais” da história, respeitantes às grandes estruturas da sociedade. Quais as seções do futuro interditas aos oráculos togados das academias? Aquelas que respeitam às singularidades e particularidades. Em termos menos filosóficos, seriam os fatos e feitos dos indivíduos, os fatos e feitos dos grupos sociais, inclusive os das classes sociais, que se fazem e desfazem no decurso da história, de tal maneira que um outro historiador marxista inglês, Edward Thompson, refere-se à classe operária inglesa enquanto “fazendo-se” (*the making of*, o fazer-se de), não feita, acabada (THOMPSON, 1987). O que seria mais estável, e portanto, mais previsível? O conflito, como acentua o próprio Thompson na obra *As Peculiaridades dos Ingleses* (1998).

Mais cômodo seria, como admite o próprio Hobsbawm, dizer que o ofício do historiador confina-o ao território do passado. Mas não é possível afirmar isso e continuar, por outro lado, a insistir nas vantagens que o conhecimento histórico traz para a vida humana.

Assim, por exemplo, é possível, na perspectiva de Marx, afirmar que a globalização é um processo ínsito ao modo de produção capitalista e que ela continuará se expandindo enquanto esse modo de produção persistir como dominante. A globalização esteve presente no nascimento do capitalismo, no fim do século XV, início do século XVI, no sentido de uma expansão do mercado em âmbito mundial, como o notou com riqueza de detalhes um historiador não marxista, Fernand Braudel, na sua obra em três volumes *Civilização Material, Economia e Capitalismo: Séculos XV-XVIII* (1995). Essa mesma globalização, em diferentes formas, subsistiu nos cinco séculos seguintes, em “marés” sucessivas como fiz notar em outro trabalho (CASTANHO, 2001), subsiste hoje e nada indica que deixará de existir enquanto perdure o modo de produção de que ela constitui um dos pilares, juntamente com a acumulação ampliada do capital e a exploração da mais valia do trabalho. É

evidente, por outro lado, que todo processo de expansão encontra resistências. Dessa forma, é provável que a globalização contemporânea, ao friccionar com interesses localizados, provoque conflitos, talvez guerras. Onde? Quando? Aqui nossa cautela redobra. Poderemos localizar pontos “quentes” do planeta onde a probabilidade da eclosão de conflito armado seja maior. Mas não podemos afirmar o onde e o quando sob pena de quebrarmos o compromisso com uma visão histórica de totalidade, não de parcialidade.

A melhor palavra para definir a atitude humana em face do futuro – e notem que me referi à “atitude humana” em geral, não à postura do historiador em particular – é, como consta do título desta mesa redonda, “prospecção”. Realmente, se não podemos do futuro ter o claro desenho dos fatos e feitos humanos, o que podemos fazer é lançar sondas. Não as poderemos lançar, evidentemente, ao acaso, pois isso seria pura perda de tempo. Nós as lançaremos na direção que nos apontam as tendências gerais. E, lançadas as sondas, estaremos fazendo prospecção, tal como se faz nas camadas geológicas à procura de petróleo. HOBBSAWM vai até um pouco mais adiante:

“A previsão histórica, portanto, está voltada, em princípio, a fornecer a estrutura e a textura gerais que, pelo menos potencialmente, incluem os meios para responder a todas as perguntas específicas (...).” (1998: 54)

Até que ponto vai a especificidade dessas perguntas e, portanto, das respostas a elas dadas? Depois de dar uma base de procedimentos para a previsão de natureza geral, a que denomina de “modelagem”, e de eventos ou conseqüências concretas, objeto de “análise de trajetória”; depois de acentuar a diferença prospectiva entre o “quê” e o “quando”, e as dificuldades que envolvem uma e outra indagação; depois de dar exemplos na história da revolução soviética e na história demográfica dos países “em desenvolvimento”; por fim HOBBSAWM acaba cedendo à dura evidência daquilo que constitui uma carência de seu próprio ofício:

“Devo dizer, porém, que os historiadores, como os cientistas sociais, são claramente impotentes quando confrontados com o futuro, não só porque todos nós somos, mas porque não têm nenhuma idéia clara sobre qual conjunto ou sistema estão investigando, e – apesar do supremo pioneirismo de Marx – como exatamente seus diversos elementos interagem.” (id., *ibid.*: 64)

Acaso isso significa abdicação com respeito ao futuro? Também não. Seria,

mais uma vez o ênfase, quebrar o compromisso de uma história que tem a ver com a melhoria da vida humana. Como aliás toda a ciência. Se a ciência não estiver comprometida com esse *plus* na vida social, francamente não sei por que ela deve existir. Quando Lévi-Strauss, no *La Pensée Sauvage* (1962), diz que o pensamento primitivo atende antes a interesses intelectuais do que a necessidades práticas – e que isso é uma característica da estrutura do pensamento científico em geral, ele está dizendo uma verdade e ocultando outra. Claro que há um interesse intelectual específico, como o reconhece Habermas, por exemplo. Isso não quer dizer que esse interesse intelectual específico não diga respeito ao melhoramento da vida humana, por mais que se apresente como descolado de motivações práticas.

Vou concluir citando uma vez mais Hobsbawm, que, à semelhança do sábio chinês, reduz o alcance de seu saber até ao máximo, ao mesmo tempo em que, por entre as dobras da modéstia, deixa entrever a grandiosidade de seu pensar:

“A história só fornece orientação, e todo aquele que encarar o futuro sem ela não só é cego mas perigoso, principalmente na era da alta tecnologia.” (HOBSBAWM, 1988: 64)

BIBLIOGRAFIA

- BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos*. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- BLOCH, Marc. *Introdução à História*. Trad. Maria Manuel e Rui Grácio. 6. ed. Mem Martins, Portugal: Publicações Europa-América, s. d.
- BOURDIÉ, Guy; MARTIN, Hervé. *As Escolas Históricas*. Trad. Ana Rabaça. Mem Martins, Portugal: Publicações Europa-América, s. d.
- BRAUDEL, Fernand. *Civilização Material, Economia e Capitalismo: Séculos XV-XVIII*. Trad. Telma Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1995. 3 v.
- _____. *Reflexões Sobre a História*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- CASTANHO, Sérgio. “Globalização, redefinição do estado nacional e seus impactos”, in: LOMBARDI, José Claudinei (org.). *Globalização, Pós-modernidade e Educação: História, Filosofia e Temas Transversais*. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR: Caçador, SC: UnC, 2001.
- CERTEAU, Michel de. *A Invenção do Cotidiano: 1. Artes de Fazer*. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CHAUÍ, Marilena. *Brasil: Mito Fundador e Sociedade Autoritária*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000. (Col. História do Povo Brasileiro).
- ELIAS, Norbert. *Mozart: Sociologia de um Gênio*. Trad. Sérgio Góes de Paula. Rio de

- Janeiro: Jorge Zahar, 1995.
- _____. *O Processo Civilizador*. Trad. Ruy Jungmann. Revis. e apres. Renato Janine Ribeiro. 2 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. 2 v.
- _____. *Sobre o Tempo*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- FREYRE, Gilberto. *Casa Grande & Senzala*. 12. ed. Brasília: EdUnB, 1963.
- _____. *Sobrados e Mocambos: Decadência do Patriarcado Rural e Desenvolvimento do Urbano*. 7. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1985.
- GRAMSCI, Antonio. *Concepção Dialética da História*. 5. ed. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.
- HOBSBAWM, Eric J. *Sobre História*. Trad. Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. 4. ed. Campinas: Unicamp, 1996.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. *La Pensée Sauvage*. Paris: Plon, 1962.
- SCHAFF, Adam. *História e Verdade*. Trad. Maria Paula Duarte. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- THOMPSON, E. P. *Costumes em Comum*. Trad. Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- _____. *A Formação da Classe Operária Inglesa*. Trad. Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 3 v.
- _____. *A Miséria da Teoria ou um Planetário de Erros: uma Crítica ao Pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- _____. “As Peculiaridades dos Ingleses”, in: THOMPSON, E. P. *As Peculiaridades dos Ingleses e Outros Artigos*. Org. Antonio Luigi Negro e Sérgio Silva. Apres. Sérgio Silva. IFCH, Unicamp: Textos didáticos n. 10, v. 1. jan. 1998. 2 v.
- THOMPSON, Paul. *A Voz do Passado: História Oral*. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- VIÑAO FRAGO, Antonio. *Espacio y Tiempo, Educación e Historia*. Morelia, México: IMCED, 1996.
- VON SIMSON, Olga R. M. “Memória, cultura e poder na sociedade do esquecimento: o exemplo do Centro de Memória da Unicamp”. Faculdade de Educação/CMU/Unicamp, s. d. (mimeo).
- WEBER, Max. *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*. Trad. M. Irene Q. F. Szmrecsányi, Tamás J. M. K. Szmrecsányi. 11. ed. São Paulo: Pioneira, 1996.

O sagrado e o narrado: memória e identidade nas comunidades religiosas afro-brasileiras

VAGNER GONÇALVES DA SILVA

Antropólogo e professor da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP

RESUMO

Este artigo analisa as expressões escritas existentes nas religiões afro brasileiras, com atenção especial dirigida ao Candomblé. A importância da comunicação escrita para tais religiões não tem sido muito expressiva, com a tradição oral sendo muito mais importante. No entanto, tal situação tem experimentado uma mudança considerável ultimamente, com uma importância crescente dada à linguagem escrita. O estudo focaliza, em particular, os textos produzidos por tais grupos religiosos. Ele presta atenção especial na incorporação das muitas pesquisas produzidas por etnólogos sobre os grupos e seus rituais. Conseqüentemente, o estudo lida também com o processo de legitimação cultural que tais procedimentos conferem a estas religiões e grupos sociais.

Palavras chave: Candomblé. Escritura. Identidade

ABSTRACT

This article analyses the written expressions existing in the African-Brazilian religions, paying special attention on the Candomble. The importance of written communication for these religions has not been very expressive, with the oral tradition being much more important. However, this situation has experienced a considerable change lately, with the growing importance given to the written language. The study focuses, in particular, the texts produced by such religious groups. It pays special attention on the incorporation of the many pieces of research produced by ethnologists about this kind of social groups and the rituals they perform and, consequently, on the process of cultural legitimization that such procedures play in favor to these religions.

Key words: Candonble. Written expressions. Social identity

Nas religiões afro-brasileiras a transmissão oral faz com que a fala seja veículo não apenas dos conhecimentos objetivos, mas atue como reguladora das relações de poder e na construção das identidades verificadas no interior dos grupos religiosos. A palavra pronunciada é considerada fonte de axé (energia vital), importante mecanismo de movimentação das forças sagradas e sinônimo de conhecimento. Com a crescente valorização do registro escrito das tradições religiosas, seja através de etnografias acadêmicas ou de livros escritos pelos próprios religiosos, novas dinâmicas de relacionamento entre a memória oral da religião e o saber escrito têm se estabelecido. Neste trabalho [1] pretendo refletir sobre alguns impasses promovidos por estas dinâmicas na constituição da memória e religiosa afro-brasileira e no uso político desta memória como mecanismo de atribuição de identidade.

Iniciemos pelo contexto religioso. Como eu disse, neste contexto a fala não se restringe apenas à sua atuação pragmática como meio de comunicação cotidiana, mas trata-se de uma atitude de revelação religiosa que localiza os indivíduos na ordem social e cosmológica fornecendo os princípios de identidade daqueles que falam a mesma “língua de santo.” [2] Diferentemente da palavra escrita, a fala (seja para passar conhecimentos, coletar as folhas dos santos, proferir rezas, invocar ou anunciar a presença divina), está intimamente associada a sua performance temporal espacial. Ou seja, a fala coloca em relação pessoas, momentos e espaços. No candomblé, por isso, deve-se aprender ouvindo e vendo o que os mais velhos dizem e fazem, sendo a curiosidade mal vista pela comunidade. O acesso ao conhecimento é formalmente regulado pela senioridade no culto. O conhecimento repousaria na memória oral dos antigos adeptos e é transmitido segundo regras rigorosas da etiqueta religiosa. Como descreve a mãe-de-santo e antropóloga Giselle BINON-COSSARD:

“Resta à jovem *yawo* (iniciada) aprender tudo o que diz respeito ao ritual e aos orixás: como cuidar de sua quartinha sagrada, como se comportar durante o candomblé e as diferentes cerimônias. Pouco a pouco procura descobrir os segredos do candomblé, o ‘fundamento’. Nesse sentido passará por grandes dificuldades, pois ninguém lhe ensinará as cantigas, danças ou gestos apropriados. Como não pode fazer nenhuma pergunta, deve observar, com a cabeça e os olhos baixos, sem nunca demonstrar que está parecendo atenta ou interessada demais. Logo descobre que muita curiosidade pode prejudicá-la. Isto se deve por um lado ao fato de que as mais antigas não procuram divulgar o que sabem, pois correm o risco de se verem ultrapassadas pelas mais jovens, e por outro lado devido a que não é bom aprender depressa demais, pois tudo que se faz no

1 - Este artigo é uma versão modificada do capítulo “O candomblé no mundo da escrita”, (ver Silva, 1995).

2 - Conjunto amplo de expressões e fragmentos de línguas étnicas africanas que possuem valores semânticos próprios, muitas vezes diferentes de sua origem.

candomblé pode acarretar, em caso de erro, conseqüências extremamente prejudiciais para si e para os outros.(...) Isso mostra muito bem que o ensino nunca se faz de modo sistemático. ‘Isto vem com o tempo...’, dizem as mais antigas. Desta forma, através de um hábito lentamente adquirido, o saber da *yawo* incrusta-se no mais profundo de seu ser.” (1981: 139)

Nesta visão, o conhecimento é percebido por interconexões cujo aprendizado e manipulação dependem da visão de conjunto que se obtém ao longo da experiência total de inserção do iniciado no cotidiano da vida do terreiro. Estas interconexões, contudo, ao caracterizarem o patrimônio cultural dos grupos em forma de uma memória social coletiva, não devem ser entendidas como formas acabadas e irreversíveis. Os “pedaços pessoais” ou “novas interpretações” do conhecimento ritual podem assumir (e freqüentemente assumem) grande importância no dinamismo das tradições coletivas.

Entretanto, se a oralidade no mundo dos terreiros tem sido a forma por excelência de aquisição e retenção de conhecimento, manutenção do axé e do segredo ritual, fora deste universo (e aqui penso no contexto urbano das grandes metrópoles ou no chamado mundo globalizado) vem se tornando cada vez menos legítima. Como dizem alguns estudiosos, a escrita tem sido uma das bases dos processos universalizantes de educação e comunicação de massa. Já no contexto particularizado dos terreiros, ao contrário, a palavra escrita

“é considerada despida desta força (axé); a palavra para ter valor deve obrigatoriamente ser pronunciada; o conhecimento transmitido possui a força de uma iniciação, que não se dá no nível da compreensão racional [...] Este saber se alicerça sobre reflexos e não sobre racionalizações – reflexos provocados por impulsos provenientes do acervo cultural pertencente ao grupo e que vale, principalmente, para este grupo.” (VERGER, 1972 *apud* BARROS, 1983: 79).

Entretanto, sistematizações (ou codificações escritas) existem e, pelas formas assumidas, denunciam transformações significativas no modo como a religião tem sido pensada e praticada, seja no interior dos terreiros, seja na confluência destes com o mundo que os envolve.

Uma das formas de sistematização escrita do conhecimento religioso é a utilização, pelo povo de santo, dos chamados “cadernos de fundamentos” escritos por eles mesmos para reter de maneira segura os conhecimentos que são adquiridos com o decorrer do tempo, e que são utilizados cotidianamente nas inúmeras e

minuciosas tarefas religiosas que devem ser executadas numa ordem necessária e com elementos definidos.

Os “cadernos de fundamentos”, em geral, contêm anotações como os procedimentos de iniciação dos orixás, rezas, fórmulas de oferendas, receitas de banhos, utilização de folhas sagradas, significados do jogo de búzios etc.

Ao lado dos “cadernos de fundamentos” que funcionam como etnografias “feitas em casa”, existe outra forma de sistematização que são as etnografias antropológicas que, em forma de discurso científico, podem ser absorvidas e incorporadas como tradição pelas comunidades religiosas.

Certas práticas que se verificam hoje no candomblé dos grandes centros urbanos parecem ter se formado em virtude do acesso dos religiosos à literatura científica que, aliás, pode ser encontrada ao lado dos cadernos de fundamentos e outros livros sobre a religião nas estantes dos terreiros. Assim, as etnografias, realizadas nos terreiros brasileiros desde a época de Nina Rodrigues, ao lado dos relatos sobre o culto aos orixás na África, escritos por viajantes, missionários e pesquisadores, têm despertado grande interesse por parte dos religiosos do candomblé, que nelas encontram referências para comparação, implementação ou ressignificação de suas práticas rituais, tomando-as, em geral, como fontes autorizadas no estabelecimento de alguns princípios litúrgicos e sagrados da religião.

Livros de autores como Roger Bastide (*O Candomblé da Bahia*), Pierre Verger (*Os Orixás*), Juana Elbein dos Santos (*Os Nagô e a Morte*), entre outros, passam, assim, a ser cada vez mais procurados e lidos pelos religiosos que os tomam freqüentemente como modelos de culto, justificando aspectos cotidianos do rito que praticam.

Em São Paulo, por exemplo, o jogo de búzios por odu, o ritual da sassaim e a concepção das três cores (“sangues”) sagradas no candomblé não faziam parte do conhecimento religioso, pelo menos até onde se sabe. Estas práticas e muitas outras (e a interpretação que se faz delas) parecem ter sido recuperadas a partir do acesso a estes livros. Essa “recuperação” soa, inclusive, a muitos pais-de-santo como um modismo, uma vez que não corresponde à sua experiência no candomblé.

O processo de utilização dos livros como importantes interlocutores na construção da identidade social e religiosa dos grupos tem sido referido até mesmo pelos seus próprios autores. No Recife, René RIBEIRO (1952: 102) escreve que

“livros sobre os cultos afro-brasileiros, de uma espécie de literatura que floresceu entre 1930 e 1937, podem ser encontrados em mãos de grande número de sacerdotes

que, embora por serem analfabetos e não tenham podido lê-los fizeram por onde conhecer-lhes o conteúdo, alguns mesmo apontando as incorreções que notaram.”

Também Edison Carneiro, no obituário de Mãe Aninha, importante ialorixá do Opô Afonjá, falecida em 1938, refere-se a ela como “mulher inteligente que acompanhava e compreendia nossos propósitos, que lia nossos estudos e amava nossa obra.” (CARNEIRO, 1964: 208)

Ao lado do uso “legítimo” do livro no contexto em que foi produzido, foram apontados usos tidos como “ilegítimos” como se, num primeiro momento, tivéssemos um livro criado pelo candomblé (um “candomblé puro” e um “livro puro”) e num segundo momento um candomblé criado pelo livro (um “candomblé bastardo” que bastardiza o livro).

Como percebe Beatriz Góis DANTAS (1988: 203),

“se no Nordeste o uso dessa bibliografia pelos pais-de-santo resultava em uma ação legítima, [...] no Sudeste seu uso era tido como exploração e mistificação. Em 1938, um jornal do Rio de Janeiro denunciava como malandragem o uso que se fazia dos ‘livros de Artur Ramos, de Nina Rodrigues, de Edison Carneiro ou Gonçalves Fernandes’ para simular ‘autênticas macumbas’, para onde atraíam grã-finos, a fim de se conseguir dinheiro, negociando ‘com estas coisas cheirando a África.’” (*Diário da Noite*, Rio de Janeiro, 5/10/1938, *apud* Ramos, 1951: 159)

Curioso é que o texto etnográfico, que é construído para ser científico, passa a ser lido como sagrado. Além disso, o texto etnográfico tende a registrar a trajetória de um processo que ele próprio, paradoxalmente, ao descrever (na forma sincrônica do “presente etnográfico”; CLIFFORD, 1983) tem ajudado a transformar, seja porque permite ao leitor religioso, que é muitas vezes o próprio informante, refletir sobre suas práticas a partir do ponto de vista proposto pelo antropólogo, ou porque generaliza o que é a visão particular de certos grupos que podem se utilizar dos livros que os descrevem como meio de legitimar e valorizar sua visão de mundo diante das demais.

Nesse ponto, pode-se imaginar as conseqüências da utilização religiosa da etnografia na disputa pelo prestígio existente entre as comunidades religiosas. As etnografias realizadas nos terreiros mais “afamados” contribuem para a generalização e valorização da tradição religiosa ali encontrada, ao mesmo tempo em que as próprias etnografias se autovalorizam por registrar parcelas significativas dessa liturgia que,

conforme mencionei, passam a ser buscadas como fonte do sagrado pelos religiosos e como sinal de prestígio nos meios acadêmicos e intelectuais (principalmente aqueles comprometidos com um tipo de ideologia marcada pelo “preservacionismo cultural”).

O livro (etnográfico ou não) tende também a facilitar o acesso dos iniciados ao acervo cultural da religião, atenuando num certo grau as dificuldades decorrentes da regra do segredo na transmissão oral do conhecimento religioso. As etnografias, ao reportarem-se a universos não conhecidos pessoalmente pelo leitor, como a África, podem também fornecer elementos para uma ressignificação de parcelas do patrimônio de conhecimento religioso. As etnografias vão constituindo, assim, o “*corpus*” inscrito da religião – seu corpo codificado. Sob este aspecto o candomblé encurta também sua distância em relação àquelas religiões que podem exibir suas tradições codificadas (traduzidas, impressas e universalizadas) em livros sagrados, como o cristianismo e a *Bíblia*, o judaísmo e a *Torá*, o islamismo e o *Alcorão*.

A apropriação sacralizada do discurso etnográfico é possível, também, devido ao modo através do qual as etnografias vêm sendo construídas. Criando aos olhos dos seus leitores (religiosos) um efeito de verossimilhança, o livro pode desempenhar esta dupla função de fonte de conhecimento científico e religioso. No caso da academia, a questão da verossimilhança é mais complexa na medida em que a adequação da interpretação (textualizada) em relação à realidade observada deve considerar outros aspectos que possibilitam sua inteligibilidade (teoria, metodologia etc.), principalmente se considerarmos que essa interpretação se dá sob certas condições especiais de relação entre pesquisador e pesquisado, em que atuam múltiplos constrangimentos não referidos nos resultados finais da pesquisa.

O discurso científico (principalmente o antropológico), enfatizando suas afirmações como resultado de uma pesquisa baseada na observação participante e, portanto, numa perspectiva “*desde dentro*”, busca assegurar a confiabilidade das informações perante os seus leitores (entre os quais estão os religiosos). Mesmo porque muitos pesquisadores acabam participando também como religiosos da vida dos terreiros pesquisados e usando esta proximidade como forma de legitimar suas conclusões. Há hoje inúmeros antropólogos e antropólogas que são ogãs, equedes, pais e mães-de-santo. Assim, propositadamente ou não, o discurso presente no texto traz elementos de uma linguagem dupla (religiosa e científica), cuja ênfase num ou noutro sentido será dada, em última análise, pelo seu leitor. No caso dos religiosos (leitores ou não) existe uma expectativa (ou mesmo uma cobrança) de que o “antropólogo” (e outros pesquisadores) também exerça esse duplo papel de “tradutor” do terreiro para si mesmo e de seu “representante” oficial nos circuitos culturais e letrados. É isto num momento em que os sacerdotes-informantes mais formalmente instruídos ou intelectualizados (principalmente as gerações mais novas)

também se apresentam muito à vontade trafegando pela fronteira entre o terreiro e a academia, entre o local e o global, entre o particular e o universal.

Ao lado da etnografia religiosa afro-brasileira de cunho científico existe, ainda, um outro tipo de literatura religiosa de divulgação crescente, principalmente nos grandes centros urbanos, cujos autores são em sua maioria autoridades religiosas (pais e mães-de-santo) que escrevem para um público não necessariamente acadêmico, mas sem dúvida já acostumado com este tipo de veiculação da informação religiosa.

O interessante neste tipo de literatura é que seus autores passam de informantes citados na etnografia científica à categoria de autores editados angariando também através dos meios escritos, o prestígio e a autoridade de “falar legitimamente”, na medida em que “escrever não é apenas registrar a palavra, é ter meios de classificar, de praticar cortes, de abstrair elementos.” (GOODY, 1987 e 1989)

Os textos dos autores religiosos apresentam, aliás, grande semelhança com a etnografia científica: os terreiros são descritos a partir do esquema do panteão cultuado, são mencionadas as histórias dos fundadores, os rituais de iniciação, calendário das festas anuais, hierarquia dos cargos religiosos, algumas rezas e cânticos e, em alguns casos, não falta nem mesmo o desenho da planta do terreiro com a designação dos diversos cômodos, semelhantes àquelas vistas nos livros de Roger Bastide e Edison Carneiro. (Ver, entre outros, FERREIRA, 1987; OLIVEIRA, 1989; EGYDIO, 1980)

Para o grupo religioso, ter sua história registrada num livro representa sinal de valorização positiva de suas práticas e, para o pai-de-santo, publicar ou divulgar textos (muitas vezes em congressos de religiosos e encontros científicos) pode significar sinal de legitimidade também no nível do saber escrito, além de uma inserção importante do religioso no “mundo dos parágrafos” que influem consideravelmente na dinâmica das tradições.

Por outro lado, muitos textos dessa literatura religiosa não tomam como modelo os trabalhos acadêmicos, seja na sua forma: não são exatamente etnografias de terreiros; seja nos seus objetivos: trata-se de textos que procuram fornecer uma série de informações religiosas básicas para orientar os leitores em práticas mágicas do tipo: como jogar búzios, (FREITAS, s/d; RIBEIRO, 1985; PORTUGAL, 1986), fazer ebós ou despachos (LAÚS & BONIK, 1987) etc. Em geral, nos textos desta literatura religiosa podem ser identificadas informações provenientes das mais variadas fontes orais e escritas. No caso das fontes escritas há, inclusive, em alguns textos reproduções de trechos de etnografias, curiosamente sem qualquer referência bibliográfica a elas. As explicações para o fato podem ser variadas, indo desde o desconhecimento das regras que presidem a construção do texto científico-acadêmico (ou, ainda, a suposição de que os conhecimentos veiculados pelas etnografias são de domínio público e não atributo de uma autoria única ou singularmente citável) até a má fé.

A leitura dos textos etnográficos e religiosos demonstra, além de uma postura diferenciada dos adeptos em relação à forma de reprodução oral da religião, uma subjacente busca da África que se torna cada vez mais valorizada. Como disse BASTIDE, “na impossibilidade de ir à África, como se fazia outrora, o zelador (pai-de-santo) de hoje estuda a África através dos livros para reformar sua própria religião.” (1983: 168)

A publicização das religiões afro-brasileiras, a adesão de classes sociais mais favorecidas e o sucesso dos terreiros têm possibilitado, cada vez com mais frequência, a ida de pais e mães-de-santo à África, principalmente à Nigéria e ao Benin (seja para tentar resgatar conhecimentos através da participação de Congressos ou visitação aos templos dos orixás de lá, ou para dar obrigações e receber títulos honoríficos). Essas viagens são vistas sempre como um coroamento das carreiras sacerdotais destes religiosos e um roteiro importante na formação das lideranças religiosas. Para a questão da memória coletiva e da identidade religiosa, essas viagens vêm desempenhando um papel fundamental. Muitos dos pais e mães-de-santo que de um modo ou de outro promovem a reafirmação nos seus terreiros (introdução nas práticas afro-brasileiras de ritos africanos tal como são feitos hoje na África), por exemplo, absorvem influências dos modelos de rito valorizados nas etnografias, sobretudo aquelas de autores africanistas como Pierre Verger.

A busca, na África, de “pedaços” da tradição que são considerados perdidos ou esquecidos não é, entretanto, fenômeno recente. O processo de reafirmação faz parte da história do candomblé na qual são recorrentes as menções às viagens empreendidas por africanos ou seus descendentes, depois de emancipados, às suas terras de origem, das quais retornam trazendo os conhecimentos e liturgias para fundar ou aperfeiçoar seus terreiros. Esta é a história das fundadoras da casa Branca do Engenho Velho que, no século passado, viajaram à África e de lá retornaram trazendo consigo o africano Bamgboxé, importante personagem na implementação dos rituais deste terreiro. Também, os poucos e lendários babalaôs que existiram na Bahia, nas primeiras décadas deste século, sustentavam seu prestígio transitando pelos candomblés mais famosos, graças aos conhecimentos rituais que teriam aprendido em longas estadas na África. Nos anos 30, um desses babalaôs, Martiniano de Bonfim, filho liberto de escravo africano, foi o responsável pela instituição no terreiro do Opô Afonjá (liderado na época por Mãe Aninha) dos Obás de Xangô (títulos honoríficos dos ministros da região de Oyó), dos quais Martiniano tomara conhecimento na África. (VERGER, 1981: 28; LIMA, 1981: 92; LANDES, 1967: 29) Nos xangôs pernambuca-nos desta época, também atraíram grande prestígio as práticas e inovações introduzidas por Pai Adão, filho

de africanos de Lagos, cidade para a qual viajou em 1906 e de onde, tempos depois, retornou para Recife, fundando aí seu terreiro e tornando-se um babalorixá de grande reputação. (FERNANDES, 1937: 105; RIBEIRO, 1952: 56)

O processo de reafrikanização adquire, contudo, significados e nuances diferentes ao longo do tempo e nos lugares onde ocorre, principalmente se considerarmos as noções de tradição nele envolvidas.

No caso da Bahia, por exemplo, a busca da tradição africana se fez na intenção de complementar uma tradição de candomblé brasileiro em processo de elaboração. Neste contexto, a reafrikanização e o sincretismo não eram práticas excludentes entre si, pois não se negou radicalmente as práticas sincréticas durante a implantação do culto aos orixás numa sociedade marcada pelos valores do catolicismo.

Ruth Landes, por exemplo, em seu encontro com o velho Martiniano de Bonfim, descreve-o como um homem que, no fim da vida, se vê atormentado com o barateamento das tradições africanas num mundo onde as divindades dos negros eram cada vez mais desprezadas pelas gerações descendentes daquelas que as trouxeram para o Brasil. Martiniano era, contudo, um católico praticante (como foram seus pais) e não via nisso qualquer ameaça de desvirtuamento de sua fé. (LANDES, 1967: 30) E muitos outros sacerdotes e terreiros comprometidos com a reafrikanização dão exemplos de fé africana ao lado da fé católica: Pai Adão do Recife, ao lado do peji dos orixás, construiu, em seu terreiro, uma capela para abrigar as imagens de santos católicos cultuados. Também no terreiro baiano do Opô Afonjá, nichos com santos católicos e romarias à Igreja do Bonfim conviviam com intuições “reafrikanizadas” como os Obás de Xangô. (SANTOS, 1988) [3]

Mesmo porque, se o candomblé nordestino passou a ser “uma celebração mítica da cultura africana”, (DANTAS, 1988: 214) era preciso precaver-se ante os riscos de importar para a interpretação do “cadinho nacional” uma África “bárbara”, “primitiva” e “selvagem”, (BASTIDE, 1983: 149) já “negada” ou pouco referida, inclusive, por algumas religiões afro-brasileiras, como a umbanda, ou mesmo outros ritos no interior do próprio candomblé (como aqueles de caboclo ou da nação angola). Por outro lado, a percepção de que na África visitada também reinavam as correspondências sincréticas no culto dos orixás (com o catolicismo, o islamismo etc.) referendava sem maiores entraves (mesmo aos olhos dos mais altos defensores do “purismo”) o desenvolvimento das práticas rituais sincréticas brasileiras.

Desta forma, se em períodos anteriores a reafrikanização conviveu ao lado do sincretismo, o mesmo não ocorre em épocas mais recentes, quando muitas lideranças do candomblé se engajam num movimento para afastar as influências

3 - Uma avaliação sistemática de estudos sobre o sincretismo nos cultos afro-brasileiros pode ser encontrada em FERRETTI, S. 1991.

católicas e ameríndias do culto aos orixás, entendendo que a tradição africana é a tradição africana no Brasil, como se, apagando no presente as marcas da dominação católica e de outras “misturas” no candomblé, surgisse a África aqui em seu estado “puro”, tal qual teria sido trazida pelos escravos no passado.

De qualquer forma, o candomblé, ao transitar pelo mundo do saber escrito (que cada vez mais se transforma também num saber tecnológico: informatizado ou midiático) em sua tentativa de sistematização e legitimação do seu *corpus* religioso, enfrenta, ainda, outras dificuldades, pois diferentemente da umbanda, no candomblé os esforços de institucionalização não têm sido realizados no sentido de levá-lo a ser uma “religião nacional” ou “burocratizada”, onde “o livro, fulcro da racionalização, transforma-se num argumento que responde e difunde as questões religiosas.” (ORTIZ, 1978: 166) No candomblé as estratégias de sobrevivência e sua identidade contrastiva o levaram a apresentar-se como uma religião brasileira entre aspas, enfatizando seu aspecto “cultural”, “folclórico”, (ainda que negado hoje pelos seus dirigentes), de concepções e memórias milenares trazidas para o Brasil em épocas antigas e “conservadas” até hoje. Dialeticamente, sendo brasileiro, o candomblé afirmou-se enfatizando sua origem africana sobre todas as demais – daí o imaginário que se criou sobre a religião nos remeter, geralmente, àqueles aspectos que acabam tornando-se ponto de grande atração para os de fora, como a beleza de suas danças e transes rituais e a estética elaborada de suas cerimônias. Nestas condições, juntamente com a permanente rivalidade entre os terreiros pelo monopólio da ortodoxia ritual (que dificultam a formação de associações em níveis organizacionais mais amplos, nos moldes das federações umbandistas), situam-se as múltiplas apropriações pelas quais passa o saber escrito, seja para estabelecer formas de padronização ou unificação do conhecimento da tradição oral, seja para fornecer mais uma forma de dominação (erudita, escrita, intelectualizada) em que a ação dos antropólogos e dos institutos de saber universitário ocupa um papel destacado e ativo.

Como se vê, os itinerários da memória e da identidade, vistos aqui através do caso das comunidades religiosas afro-brasileiras, atravessam muitos lugares e momentos. Feitos de ações e olhares, esses itinerários são uma espécie de câmara em ebulição ou de decantação dos fluxos das motivações passadas e presentes de sujeitos concretos que dialogam em contextos locais e globais. Acho que a riqueza do material religioso afro-brasileiro está em apontar que a modernidade (ou mesmo a globalização) não interrompe os fluxos dos saberes tradicionais, porque estes próprios saberes tradicionais, como argumenta Stephan PALMIÉ (2002), são partes ou parcelas da mesma história que produz modernidade e seus sistemas híbridos.

BIBLIOGRAFIA

- BARROS, José Flávio P. de. "Ewé O Osányin: sistema de classificação de vegetais nas Casas de Santo Jêje-Nagô de Salvador, Bahia". São Paulo: USP/FFLCH. Tese de Doutorado.(mimeo), 1983.
- BASCOM, William. *Sixteen Cowries: Yoruba Divination from Africa to the New World*. Bloomington: Indiana University Press, 1969.
- BASTIDE, Roger. *Le Sacré Sauvage et Autres Essais*. Paris: Payot, 1975.
- _____. *O Candomblé da Bahia*. São Paulo: Ed. Nacional, 1978.
- _____. *Estudos Afro-Brasileiros*. São Paulo: Perspectiva, 1983.
- _____. *As Religiões Africanas no Brasil*. São Paulo: Pioneira, 1985.
- BINON-COSSARD, Giselle. 1981 "A Filha-de-Santo", in: MOURA, Carlos E.M. de (org.). *Olôôrisá*. São Paulo: Ágora, 1981.
- _____. *Contribution a l'étude des Candomblés au Brésil: Le Candomblé Angola*. Paris: Faculte des Letres et Sciences Humaines, 1971.
- BRAGA, Julio. *O Jogo de Búzios. Um Estudo da Adivinhação no Candomblé*. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- CARNEIRO, Edison. *Ladinos e Crioulos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1964.
- CLIFFORD, James. "On Ethnographic Authority", in: *Representations* 1:2, Spring. The Regents of the University of California, 1983.
- DANTAS, Beatriz Góis. "Repensando a Pureza Nagô", in: *Religião e Sociedade*. São Paulo: Cortez e Tempo e Presença. (8), 1982, pp 15-20.
- _____. *Vorô Nagô e Papai Branco*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- EGYDIO, Sylvia. *O Perfil do Aché Ilé Obá*. São Paulo: Edições Populares, 1980.
- ELBEIN DOS SANTOS, Juana. *Os Nagô e a Morte*. Petrópolis. Vozes, 1977.
- _____. "Pierre Verger e os resíduos coloniais: o outro fragmentado", in: *Religião e Sociedade*. São Paulo: Cortez e Tempo e Presença. CER/ISER, 8, 1982, pp 11-20.
- FERNANDES, Gonçalves. *Xangôs do Nordeste*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1937.
- _____. *O Sincretismo Religioso no Brasil*. Curitiba: Guaíra, 1941.
- FERREIRA, Euclides Menezes. *Casa de Fanti-Ashanti e seu Alaxé*. São Luís: Alcântara, 1987.
- FERRETTI, Mundicarmo Maria Rocha. "Rei da Turquia, o ferrabrás de Alexandria? A importância de um livro na mitologia do Tambor de Mina", in: MOURA, Carlos E. M. de (org.). *Meu Sinal Está em teu Corpo*. São Paulo: EDICON/EDUSP, 1989.
- FERRETTI, Sergio F. "Repensando o sincretismo. Estudo sobre a Casa das Minas". São Paulo: USP/FFLCH. Tese de Doutorado. (mimeo), 1990.

- FICHTE, Hubert. *Etnopoesia. Antropologia Poética das Religiões Afro-Americanas*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- FREITAS, Byron Tôrres de. *O Jogo de Búzios*. Rio de Janeiro: Eco, s/d.
- FURÉ, Rogelio Martínez. "Patakin: Literatura Sagrada de Cuba", in: *Culturas Africanas. Documentos da Reunião de Peritos sobre 'As Sobrevivências das Tradições Religiosas Africanas nas Caraíbas e na América Latina'*. São Luís do Maranhão. Junho de 1985. São Luís: UNESCO, 1985.
- GOODY, Jack. *A Lógica da Escrita e a Organização da Sociedade*. Lisboa: Edições 70, 1987.
- LANDES, Ruth. *A Cidade das Mulheres*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.
- LAUS & BONIK. *Ebós de Odu*. Rio de Janeiro: Cátedra, 1987.
- LIMA, Vivaldo Da Costa. "A Família-de-Santo dos Candomblés Jeje-Nagôs da Bahia: um Estudo de Relações Intra-grupais". Pós-Graduação em Ciências Humanas UFBA, Salvador: 1977.
- _____. "Os Obás de Xangô", in: MOURA, Carlos E. M. de (org). *Olóriná*. São Paulo: Ágora, 1981.
- OLIVEIRA, Jorge Itaci. *Orixás e Voduns nos Terreiros de Mina*. São Luís: Secretaria da Cultura do Estado do Maranhão, 1989.
- ORTIZ, Renato. *A Morte Branca do Feiticeiro Negro*. Rio de Janeiro: Vozes, 1978.
- PALMIÉ, Stephan. *Wizards and scientists: explorations, in: Afro-Cuban Modernity and Tradition*, Duke University Press, 2002.
- PORTUGAL, Fernandes. *Ossayn, o Orixá das Folhas*. Rio de Janeiro: Eco, 1978.
- _____. *O Jogo de Búzios*. Rio de Janeiro: Tecnoprint, 1986.
- RAMOS, Arthur. *O Negro Brasileiro*. São Paulo: Nacional, 1940.
- RIBEIRO, José. *Comidas de Santo e Oferendas*. Rio de Janeiro: Eco, s/d.
- _____. *O Jogo de Búzios*. Rio de Janeiro: Polo Mágico, 1985.
- RIBEIRO, René. *Cultos Afrobrasileiros do Recife. Um Estudo de Ajustamento Social*. Recife: Boletim do Instituto Joaquim Nabuco, 1952.
- _____. *Antropologia da Religião e Outros Estudos*. Recife: Massangana, 1982.
- SANTOS, Deoscóredes Maximiliano dos. *História de um Terreiro Nagô*. São Paulo: Max Limonad, 1988.
- SILVA, Vagner Gonçalves da. *Orixás da Metrópole*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- _____. *O Antropólogo e sua Magia. Trabalho de Campo e Texto Etnográfico nas Pesquisas Antropológicas sobre as Religiões Afro-brasileiras*. São Paulo: Edusp, 2000.
- VERGER, Pierre. *Dieux d'Afrique*. Paris: Paul Hartman, 1954.
- _____. *Orixás*. São Paulo: Corrupio, 1981.
- _____. "Etnografia religiosa Iorubá e proibidade científica", in: *Religião e Sociedade*. São Paulo: Cortez e Tempo e Presença. CER/ISER, (8), 1982, pp 4-10.

Redes de memórias e administração de saberes

ROSÂNGELA MORELLO

Doutora pelo IEL-Unicamp e pesquisadora do Laboratório de Estudos Urbanos (Labeurb) da mesma universidade

RESUMO

Neste estudo analisamos alguns indícios de contradições que, em nosso ponto de vista, estruturam o forte investimento – simbólico e mercadológico – na cultura ou práticas culturais no Brasil de hoje. Nossa idéia é que, se de um lado esse investimento organiza nossas relações, enquanto sujeitos, com nossas memórias coletiva ou individual, de outro, ele se projeta em redes de significação, mais ou menos estáveis, que interferem nos modos de compreensão das relações entre *memória e cultura* como espaços que forjam a nossa identidade.

Palavras-chave: Linguagem. Redes de Memória. Política cultural

ABSTRACT

This article focuses on the possible contradictions, which, from our point of view, framed the heavy symbolical and merchandizing investment on culture and cultural practices occurring in present times Brazil. Our assumption is that if, from one side, this investment organizes our relationship, while individuals, with private and collective memories, from another side, it projects meaning networks, more or less stable, which interferes in the ways of understanding the relationship between memory and culture as a space of framing our identity.

Key words: Language. Memory networks. Cultural policies

1. ENTRE-TANTO

Considerar que os investimentos nas práticas culturais se realizam, em primeiro plano, por múltiplas articulações aos processos globalizantes da lógica homogeneizadora do capital financeiro constitui, hoje, um foco de intensos debates no campo das análises da cultura. [1] Sobressaem, nesse panorama, as análises dos confrontos entre autonomia e dependência da produção cultural face as forças do mercado, que via de regra definem valores para os bens e mensagens e os distribuem em espaços de distinção e circulação hierárquicos e competitivos. Situada no miolo desses debates, nossa discussão, nesse texto, segue, no entanto, uma via bem específica, e ainda em estado de exploração, a saber: compreender de que modos esses investimentos se organizam discursivamente vindo a compor *redes de memória*.

Para encaminhar essa discussão, examinamos os efeitos desses investimentos na configuração de iniciativas tomadas como naturais e óbvias. De maneira específica, eles são aqui considerados na medida em que instalam circuitos de saberes que apresentam algumas características marcantes, entre as quais nos parece possível destacar:

- Estabilização das relações sociais através de um modo específico de separar o um e o outro, o nós e o eles.
- Atualização de políticas de investimentos sociais através de uma articulação que projeta questões relacionadas à falta de condições de vida sobre o terreno da cultura;
- Promoção de um deslocamento substancial das demandas que se organizam na ordem do trabalho para a ordem da cultura. Nesse caso, salientamos o processo de conversão do trabalhador em espectador/usuário dos bens culturais.

Em nosso ponto de vista, essas características, entre outras, se fundam em processos discursivos que se cruzam e estruturam as relações de investimento nas práticas simbólicas, arregimentando sentidos que determinam em larga escala os processos de subjetivação do sujeito (nossos!) e seus vínculos com uma memória social mais ou menos estável. Essas relações de investimento são, para nós, relações de sentido que vão se estabilizando historicamente. Por meio dessa estabilização é que podemos pensar a conformação de *redes de memórias* cuja materialidade é da ordem do discurso. Quero com isso dizer que são redes que se tecem pela relação do dizer com sua memória, ou seja, com o já-dito, já-ouvido ou já-visto, em condições históricas determinadas. (PÉCHEUX, 1969) Desse modo, para além das evidências empíricas das construções patrimoniais e memoriais - os edifícios, as marcas, as obras, os direitos - essas redes se engendram, em nosso

1 - Em *Culturas Híbridas (2001)*, Canclini nos oferece uma excelente investigação dessas articulações, seus pontos de estrangulamentos e as vias possíveis para uma reconfiguração das relações em vigor. Para uma interpretação da cultura, ver Clifford Geertz, 1989, entre outros.

modo de compreendê-las, como fatos discursivos, tecidos pela linguagem, conformando uma certa direção para as políticas culturais (mas não só) no Brasil.

Tomando como procedimento metodológico as noções de paráfrase (o sentido que se repete) e de metáfora (aquele que muda sem no entanto ser outro completamente diferente) – que designam processos de significação constitutivos do discurso – procuraremos, ao longo desse texto, observar de que modos os espaços de significação de memória e cultura materializam, então, das redes de memórias. Analisaremos traços de algumas práticas “culturais” que marcam a incidência de sentidos que as estabilizam politicamente em um patamar de iniciativas que, no Brasil, funcionam quase sempre numa rede de memória retroflexiva. Problematizando esse patamar, perguntamo-nos sobre a possibilidade de potencializar uma memória projetiva, ou seja, uma *projetória*. Será preciso, para tanto, dar visibilidade aos vínculos como fato estruturante da memória, em suas redes. É pensar esses vínculos implica criar condições para que sustentar o *processo de memorialização das relações sociais* como estruturante de tais redes.

Antes de passar ao próximo item, convém enfatizar que a produção de uma investigação como essa requer um trabalho mais aprofundado sobre os pontos de articulação entre o domínio histórico e subjetivo ligado à estabilização de uma memória coletiva, e o domínio administrativo ligado a um conjunto de procedimentos e técnicas de gestão dessa memória. [2] Isso porque, compreendidas como redes de significações estabilizadas historicamente (PÉCHEUX, 1990), as redes que propomos estudar estão articuladas tanto às diferentes posições discursivas a partir das quais enunciamos – e que estruturam e suturam nosso saber-dizer-fazer –, quanto à elaboração de procedimentos e instrumentos - que administram os saberes e os sujeitos que por elas circulam. O recorte que organiza essa nossa análise segue na direção de podermos indicar de que maneiras as características antes mencionadas se originam nas e ao mesmo tempo promovem as articulações entre os domínios histórico, subjetivo e administrativo.

REDES DE MEMÓRIA: FILIAÇÕES PELO INTERDISCURSO

Pensar a natureza discursiva das redes de memória supõe, inicialmente, mobilizarmos uma certa compreensão da relação que temos com os sentidos, e que pode ser resumida em: não há sentido sem sujeito e não há sujeito sem ideologia.

Esta afirmação fundadora da teoria do discurso postulada por PÉCHEUX (1969) instala, de fato, o ponto de inflexão sobre o qual nos debruçamos, como analistas do discurso, em nossa busca por compreender os processos de significação instalados pela e através da linguagem. A inflexão está no fato de nem

2 - Como antes disse, este texto é parte das pesquisas sobre linguagem e política cultural que desenvolvemos como pesquisadora no Laboratório de Estudos Urbanos/ Unicamp, tendo por suporte a Teoria da Análise do Discurso. Ele se vincula diretamente a um projeto de pesquisa sobre os modos de formulação do conhecimento, com ênfase nesses pontos de articulação, que está em gestação sob nossa coordenação.

o sentido se reduzir àquele presentificado na situação enunciativa onde se realiza, nem o sujeito o controlar, e nem a ideologia poder ser “desnudada”, desvelada. Parece-nos, então, necessário um recuo teórico, nesse ponto, a fim de podermos mostrar de que modos lidamos com essas afirmações.

Consideramos que sujeitos e sentidos se constituem um ao outro por relação com o *já-dito em outro lugar e independentemente*, denominado *interdiscurso*. O interdiscurso figura uma memória do dizer (PÉCHEUX, 1988; ORLANDI, 1990) concernida por um duplo fato: o primeiro deles é que aquilo que cada um de nós diz, e o modo como o fazemos, não nasce em cada um. Ao contrário, sempre se remete a outros dizeres, outros sentidos. O segundo fato é que no dizer de cada um de nós – aquele que assumimos como nosso – um *discurso outro* se diz de modo incontornável, já que pela evidência dos sentidos que dizemos, outros se apagam, ficam silenciados. No entanto, nos esquecemos radicalmente [3] desses fatos para podermos dizer. Os sentidos sobre o que dizemos e sobre nós mesmos se coadunam em nosso imaginário de sujeito sob a impressão de nossa unidade e vontade. É de um sentido completo e evidente.

O interdiscurso, sendo essa memória de dizer, entretece e sustenta evidências a partir das quais nos dizemos como sujeitos. Ou seja, são as evidências produzidas pela memória do dizer que nos levam a nos reconhecer desde sempre como sujeitos, possuidores de um nome próprio, fazendo X ou Y, com tais e tais gostos etc. É são elas que designam o espaço de funcionamento da Ideologia, no modo como aqui a consideramos. Porque não é possível nos pensarmos como sujeitos, com nossa identidade, nossos desejos, tarefas, etc, “fora” daquilo que evidentemente nos é dado dizer, saber, sentir, querer. [4] Esse espaço das evidências interdiscursivas funciona, assim, como um espaço primordial de identificação para cada um de nós experienciar nossa relação com o mundo.

No entanto, esse espaço de evidências, embora inevitável, não se produz de maneira uniforme nem homogênea: está condenado a se dar por uma relação de contradição e contraidentificação de cada um de nós com os sentidos que nos antecedem e sustentam, e se realiza para cada um como filiação a uma formação ideológica (e social) e não outra, que estão sempre em confronto, ora imbricando-se, ora separando-se.

Por meio dessas considerações, interessa-nos ressaltar, para os objetivos desse texto, que afirmarmos-nos como sujeitos investidos de e em um certo modo de significação individual e socialmente estabilizado supõe a possibilidade de localizarmos inúmeras marcas de subjetividade que nos erigem e unificam. É que permitem, por isso, nos afastarmos ou nos aproximarmos do *outro*. Cor, sexo, nacionalidade, profissão, região, filiação, preferências, e tantas outras, são, nesse

3 - Este esquecimento diz respeito a um desconhecimento que funda o funcionamento do inconsciente e da ideologia, como analisa PÉCHEUX (1969) e que se dá tanto de modo radical, porque inconsciente, como parcial, na medida em que pode ser observado pelos inúmeros indícios de retorno do sujeito ao que “esquece”, como é o caso dos atos falhos, chistes, e todas as marcas que mostram a heterogeneidade do dizer nele mesmo.

4 - ORLANDI (1987) define ideologia não como ausência, mas como o muito cheio, aquilo que preenche todas as faltas, não deixa bordas.

sentido, regiões de significação de marcas de subjetivação. Quando nos dizemos com e partir delas, realizamos um corte imaginário, ideologicamente sustentado (porque funciona como evidência), de circunscrição e definição de sentidos para nós mesmos e o outro, nesse domínio de memória do dizer.

No entanto, pela relação com o interdiscurso, essas marcas são também os indícios de processos de significação através dos quais, imaginariamente, nos afastamos ou aproximamos do *discurso outro* que insiste em nosso dizer. Ou seja, elas mostram o outro do qual nos separamos, mas que significa no que pensamos, somos e dizemos (se me digo negro, estou também me dizendo não-branco, não-indio, não-amarelo!). Mostram, além disso, o outro como discurso-outro, memória interdiscursiva, aquele insiste como “como lei do espaço social e da memória histórica, logo, como o próprio princípio do real sócio-histórico.” (PÉCHEUX, 1990: 37) O discurso-outro é, portanto, ele mesmo memória, apresentando-se como um *já-dito em outro lugar e independentemente* (idem) em articulação a qual fazemos sentido, mas da qual nos esquecemos para podermos nos dizer.

Esse modo de compreender a constituição do sujeito e do sentido, isto é, a constituição de cada um de nós em nossos dizeres, afeta a análise que propomos dos processos de subjetivação e de institucionalização e administração dos saberes.

Pela relação com o interdiscurso, a compreensão que trazemos de memória tem a espessura das relações de sentidos discursivamente constituídas e ideologicamente sustentadas. Por meio dessas relações, adentramos, como antes ficou indicado, numa região de encavalamentos entre o subjetivo e o social, marcada por uma distensão/disjunção entre simbolizar-se e engatar no imaginário dos sentidos praticáveis ou disponíveis. Podemos então conjecturar que esse processo de simbolização, por meio do qual se constitui a memória individual e coletiva, requer a “existência” de espaços de estruturação de filiações históricas e de possibilidades para que estas filiações se repitam e se organizem em redes. Redes que têm, por isso, memória. De onde podemos afirmar que há discursivamente *memórias de memórias*: vínculos de sentidos que nos conduzem, sustentam critérios, garantem técnicas, propõem trajetos, e nos permitem dizer e organizar o memoriável. Ou seja, redes de memória, que são materialmente *memórias de memórias*.

Se essa hipótese se sustenta, deveremos assumir que há redes de memória estabilizadas, que podem ser percebidas pela uma repetição histórica dos sentidos, porque interdiscursiva, dos sentidos, e que tais sentidos se regularizam através de instrumentos e procedimentos que as redes mesmas geram ao se constituir.

Estabilizadas, sim, mas não completas ou plenas. Porque essa nossa proposta está assentada numa compreensão discursiva de memória, isto é, numa compreensão de memória que não pode

“ser concebida como uma esfera plena, cujas bordas seriam transcendentais históricos e cujo conteúdo seria um sentido homogêneo, acumulado ao modo de um reservatório: é necessariamente um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e retomadas, de conflitos de regularização. um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos.” (PÉCHEUX, 1999: 56)

Seguir na busca dos traços discursivos que estabilizam as redes de memória supõe, portanto, reconhecer desde o início sua contraposição aos traços que as desestabilizam, e que talvez possamos potencializar a fim de não ficarmos presos ao sentido dado. Mas que traços são esses que nos indicam os modos estáveis de constituição das redes?

MEMÓRIAS DE MEMÓRIAS: DISJUNÇÃO E ADMINISTRAÇÃO DE SENTIDOS

Observando de que modos funcionam um conjunto de iniciativas, e quais as demandas de identificação que produzem sobre nós, notaremos traços que as assemelham, que se repetem e migram entre elas.

Primeiramente, é possível afirmar que as práticas culturais e toda a aparelhagem (recursos, instrumentos, locais, relações, negociações) que mobilizam fortalece fronteiras entre *diferentes*. Ou seja, produzem séries de sentidos que associam e separam os sujeitos e suas práticas, promovendo uma rede de infinitos pontos de diferença, cada vez menos identificáveis em suas fronteiras. É que nos conduzem a perscrutar o espaço híbrido das identificações, como propõe Canclini (*idem*). Uma direção importante para nosso trabalho, a ser considerada noutro momento.

Retomando a direção de nossa proposta, o ponto que nos interessa é que, se consideramos o vigor que as caracteriza atualmente, é possível dizer que esse vigor se sustenta em um discurso de fortalecimento da sociedade, da diversidade que esta abriga, e do engajamento do sujeito no espaço da representação político-administrativa. Por esse engajamento, que é também o de filiação às redes de memória, alça-se o sujeito em suas práticas cotidianas a uma posição-sujeito investido de uma memória, uma cultura, uma história. Esse um ponto da contradição de que falamos.

De fato, através das iniciativas implementadas pelas práticas culturais, notaremos a formulação de muitas passagens para e pelos sentidos de sujeito, memória, cultura, língua, ou identidade. Por meio dessas passagens, a construção de condições para a emergência de novos sentidos, requerendo novos espaços de interpretação, pode chegar a alterar definitivamente os circuitos de saberes estabelecidos. [5]

5 - Veja, por exemplo, o trabalho do Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Políticas Lingüísticas/IPOL www.ipol.org.br sobre a oficialização de 3 línguas indígenas no município de São Gabriel da Cachoeira, Alto Rio Negro, Amazonas.

Mas pela trajetória dos sentidos em sua evidência histórica, a formulação desses novos espaços seguem no batimento contraditório de ter que formular a diferença. Se consideramos, por exemplo, o que pode ou não entrar no limite em que se diz uma diferença cultural, devemos reconhecer que a possibilidade de etiquetar qualquer modo de significação como cultura ou cultural não se processa sem dizer o que não lhe convém. Esse confronto, longe de estancar os sentidos que aí se dividem, coloca em evidência, justamente, possibilidades de comparação e separação, de ordenação dos sentidos e dos sujeitos, evidentemente constituídas.

Quero com isso dizer que a linha limítrofe entre diferentes se traça em meio a paráfrases que se alinham de modo a arregimentar sentidos para o sujeito significar-se em suas diferenças. Assim, notaremos ao menos três alinhamentos produtivos, que operam sobre distinções sutis entre, por exemplo, de cultura, na cultura, da cultura. Como quer que as consideremos, essas distinções metaforizam uma divisão de fundo que é da ordem do saber e da ideologia. Divisão política entre imaginários que dizem os sujeitos a partir de diferentes posições: uma de centro, naturalizada como a do saber: o sujeito *de* cultura; outra inevitável: sujeito *na* cultura; e outra, por fim, marginal, do sentido alternativo e também exótico: sujeito *da* cultura (indígena, negra, hip hop, da rua etc).

De fato, essas divisões serão multiplamente significadas pelas formas de funcionamento do mercado global, que através de mecanismos de produção, distinção e circulação ora as conjugam, ora as opõem, criando circuitos para se estabelecerem os vínculos sociais.

Observando essas contradições que atravessam as redes de memória, podemos dizer que o vigor nos investimentos culturais acaba por alimentar-se avidamente de uma *lógica disjuntiva* (PÊCHEUX, 1990) que administra os saberes e seus sujeitos. Essa lógica, segundo Pêcheux, se dispõe numa relação com um saber estável de ciência régia, ou seja, um saber positivo, mensurável, obviamente “real”, que engendra toda uma série de técnicas materiais de exploração dos processos naturais (destinados a promover as transformações físicas ou biofísicas) e de gestão social dos indivíduos (destinados a administrar o saber e seus sujeitos) que torna absolutamente cotidiana a necessidade de

“marcá-los, identificá-los, classificá-los, compará-los, colocá-los em ordem, em colunas, em tabelas, reuni-los e separá-los segundo critérios definidos, a fim de colocá-los no trabalho, a fim de instruí-los, de fazê-los sonhar ou delirar, de levá-los a guerra e de lhes fazer filhos...”
(idem, 30)

Na medida em que, pela lógica disjuntiva, se supõe uma separação entre os sentidos no mundo, engendra-se também a necessidade de nos dizermos de um ou outro modo, a partir de uma ou outra posição, sobre isso ou aquilo. Ela configura, assim, um espaço administrativo (encampado pelos espaços jurídico, econômico e político) que repousa sobre uma proibição de interpretarmos (a nós mesmos e aos outros) “fora” das oposições, de podermos nos dizer de um modo e de outro, sem que isso gere toda espécie de desconforto; que repousa, portanto, sobre o uso regulado de proposições que transparece em uma descrição adequada do universo, reverberando num real designado como um conjunto de coisas-a-saber. Ou seja, coisas que perfazem um mundo semanticamente estável, partes “de uma urgência tão viva, tão universalmente humana,..., que o fantasma desse saber, eficaz, administrável e transmissível não podia deixar de tender historicamente a se materializar por todos os meios.” (idem, 35)

A ótica desse domínio lógico administrativo parece bem regular a efervescência das práticas culturais e seus modos de funcionamento e gestão que muito intensamente nos ocupa hoje. Colocá-la em perspectiva de análise significa, para nós, a possibilidade tanto de rastrear sua memória – a dos dizeres que a sustenta –, quanto de indagar sobre onde e por que meios é possível dar visibilidade para suas contradições de modo a produzir condições para que novos gestos de formulação, não-disjuntivos, possam ser potencializados.

Para além de um trabalho que as lista ou as descreve em suas especificidades, são seus modos de inscrição contraditória na história de um país como o Brasil, e suas conformações em redes de memória, que nos parece necessário compreender. Nesse sentido, parece-nos que, submetido a políticas colonizadoras dos espaços de produção e vínculos de saberes, o investimento nas práticas culturais sintomatiza o fato de termos nos estabilizado politicamente em um patamar de iniciativas que as fazem funcionar quase sempre retroflexivamente. Quero com isso dizer que faz parte de nossa forma política de investimento social uma tomada quase sempre corretiva, de melhoria de um estado de coisas, em vez de produção de novas condições. O esforço maior é dispensado no sentido de sanar o “dano”. [6] Essa hipótese deriva de nossas investigações sobre a discursividade do comentário e a escrita da autoria no Brasil, (MORELLO, 2001; 2003) e percorre nosso projeto de investigar os modos de formulação de conhecimento. (MORELLO, 2003) Focalizar a produção das condições se coloca, em nosso ponto de vista, no contraponto desse funcionamento retroflexivo, porque requer potencializar uma memória projetiva, ou seja, uma *projetória*.

Será preciso, para tanto, focalizar o reverso da lógica disjuntiva para assuntar

6 - *Estamos aqui pensando em um grande número de depoimentos nos quais aparece, de modo recorrente, uma avaliação de que, no Brasil, se executam trabalhos que assumem uma função corretiva, salvadora, de um dano já instalado, correlatos à ausência de trabalhos que promovam projeções e alianças para sustentar o a-vir.*

o não-lógicamente-estável que “marca a existência de um real “constitutivamente estranho à univocidade lógica, e um saber que não se transmite, não se aprende, não se ensina, e que, no entanto, existe produzindo efeitos.” (PÉCHEUX, 1990: 43)

A questão específica que então se coloca é que as passagens cavadas a partir do não-estabilizado não se deixam de ficar expostas à evidência do já-dito, e ao equívoco das contradições que as engendram.

De modo bastante resumido, direi que no momento mesmo em que as passagens a que antes me referi vazam a homogeneidade lógica, fazendo significar a diferença, elas sintomatizam um espaço equívoco de significação das relações sociais e seus modos de institucionalização e administração. Esse equívoco assume para nós a forma de um jogo de sentidos que as empurram ora para uma discursividade de terapia do outro real-sócio-histórico, ora para a de uma expiação daquilo que esse outro demanda. *Terapia e expiação* se apresentam, em nosso entender, como um duplo modo de administrar sentidos e sujeitos na rede de memória.

Com o objetivo de encaminhar a discussão, teceremos, a seguir, considerações sobre os processos discursivos que sustentam esse equívoco, e que nos levaram a formular as três características fundamentais dos processos de investimento na cultura, explicitados no início deste texto.

TERAPIA E EXPIAÇÃO DO OUTRO: REGULAGENS NAS RELAÇÕES SOCIAIS

Na perspectiva de nossas análises, a terapia e a expiação organizam relações de sentido que vão riscando (e também criando riscos) os processos de memorialização das relações sociais. Porque estreitas são suas articulações com a massiva transferência de um conjunto de ações sociais do corpo do poder público e privado para o corpo do sujeito – ele as assume para si, trazendo-as para seu cotidiano e orçamento – e isso sob a égide de não poder deixar de ser um “sujeito-cidadão”.

Diremos que ambas despontam como discursividades que regulam fortemente os conflitos sociais no Brasil de hoje. Sem poder adentrar nas muitas nuances de seus modos de funcionamento, seguiremos aqui alguns traços que as caracterizam, com o intuito de marcar sua incidência na regularização de redes de memórias.

Pela injunção à lógica disjuntiva, os investimentos simbólicos na cultura acabam fortalecendo uma pretensão a se restaurar *o outro* em prol de um *dever ser*, que se associa à forma de um espaço social ainda *por-vir*, a ser habitado por *sujeitos melhorados*. Por esses mecanismos, age-se por certo sobre os vínculos sociais.

No entanto, trabalha-se sobre eles de modos a denegá-los em suas contradições no espaço/tempo presente. Ou seja, os conflitos que os caracterizam e que derivam de lutas por mudança nas condições de significação do sujeito – na divisão dos sentidos que sustenta essas lutas reside o político, como propõe PÉCHEUX (idem) – devem ser *tratados* e as contradições que os engendram, *suprimidas*. Disso advém o sentido de terapia aqui em foco.

Trata-se, em nossa perspectiva, de um modo de regulagem das relações sociais que sustenta diversos e camaleônicos processos de exclusão e dominação. Na relação com a terapia, como estou propondo, esse processo é contemporâneo à idealização e naturalização da forma sujeito-cidadão. O chamado à cidadania passa por transferir ao espaço da cultura, da identidade e do desejo do sujeito, medidas e soluções de natureza eminentemente político-econômica, como saneamento básico, saúde, educação etc. Ele funciona, desse modo, como um espaço de terapêutica de cada um na direção de uma identidade cidadã coletiva por meio da qual se pretende processar um estado mais consensual de convivência das diferenças. Podemos tomar emprestadas as palavras de RANCIÈRE para marcar essa espécie de restauração, dizendo que ela se liga

“a uma terapêutica social de reconstituição do tecido comunitário, para devolver a cada excluído a identidade de uma capacidade e de uma responsabilidade mobilizadas, para instaurar em todo habitat abandonado uma célula de responsabilidade coletiva. O excluído e o subúrbio abandonado tornam-se os modelos de um novo contrato social e de uma nova cidadania, edificados no ponto em que a responsabilidade do indivíduo e malha do laço social se desagregam.” (1996: 116)

Mas não só.

No outro lado dessa mesma moeda, podemos observar ainda, na conformação do espaço equívoco de funcionamento das redes de memória, a discriminação dos trajetos específicos por onde o *sujeito a ser*, em suas demandas, pode “livremente” circular. Assistiremos, por exemplo, um movimento de concentração por grandes corporações de bens e valores, espaços e objetos, ligado a um outro de amplificação das malhas destinadas à sua circulação em espaços restritos. No compasso dessa concentração e exposição pública de objetos super-valorados, essas mesmas grandes corporações implementam medidas variadas de incentivo ao cultural. Entretanto, no mesmo compasso, em nome de uma contenção de custos, reduzem seus investimentos em “recursos

humanos” através de garantias de trabalho.

Produz-se, nesses deslocamentos, uma interdição para o sujeito. Ele deixará de circular no espaço de significação produzido pelo trabalho e pelos vínculos que o sustentam. A demanda por trabalho “deixa de significar” porque se refrata em um espaço de significação saturado pelo excesso de sujeitos trabalhadores. Os índices de desemprego somam uma larga margem! Ao mesmo tempo, no vazio gerado pela saturação passa a vigorar amplas possibilidades para que esse mesmo sujeito circule e aprecie vitrines, obras, catálogos. As demandas por significação vão ecoar, desse modo, no espaço fluido do consumo, sustentando a transformação do trabalhador em, no máximo, público espectador. Nessa relação com o mercado, os investimentos na cultura administram a interdição, criando o circuito do sujeito-espectador-contemplador (quando possível!). Esse deslocamento caracteriza o funcionamento da expiação, na medida em que a especiação substitui o trabalho de produção. É em nossa compreensão, o sentido que expia se garante na suspensão daquilo que ele suprime, ao se constituir. E opera no mais alto grau de completude.

Assim é que nos parece possível poder localizar, nos limites do cultural e suas paráfrases e metáforas, [7] a tecitura de redes de memórias cujas memórias atualizam um jogo de dominação econômica e de uma política cultural terapêutica e expiatória. Esse jogo fundamenta, pela evidência que o constitui, séries de classificação de objetos e pessoas em “acervos”, desembocando na estruturação de um espaço de estabilidade lógica que, conforme Pêcheux, sustenta a organização e administração de sentidos e sujeitos numa sociedade como a nossa. Ao discutir suas evidências, notamos deslocamentos nos sentidos de diferença, cultura e memória e acompanhamos, em linhas gerais, os modos em que esses deslocamentos vão permeando os investimentos em políticas econômicas e sociais.

Ao longo do texto, enunciamos a necessidade de discutirmos em que medida podemos viabilizar o investimento no confronto político, dando condições para que as práticas culturais mobilizem as contradições que afetam o sujeito em sua constituição pelas redes de memória. Nossa idéia é que, à maneira do que se figura no trabalho de oficialização das línguas indígenas, seria importante focalizar os vínculos sociais, porque eles são os indícios de processos de memorialização das relações sociais. E são essas relações que recortam, organizam, qualificam, disponibilizam ou esquecem, mostram ou silenciam objetos e sujeitos, em suas memórias. Potencializa-se, por elas, a possibilidade de projetar novos vínculos. Outras redes.

7 - Pouco explicitamos as formulações das paráfrases e metáforas na constituição das redes de memória ao longo desse texto, pois nos interessou seguir os rastros de seus modos de estruturação.

BIBLIOGRAFIA

- CANCLINI, N. G. *Culturas Híbridas*. Buenos Aires: Editorial Paidós, 2001.
- GEERTZ, C. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.
- Lei nº. 145 de 11 de dezembro de 2002, dispõe sobre a co-oficialização das Línguas Nheengatu, Tukano e Baniwa, à Língua Portuguesa, no município de São Gabriel da Cachoeira/Estado do Amazonas. Em www.ipol.org.br
- MORELLO, R. "A língua portuguesa pelo Brasil: diferença e autoria." Tese de Doutorado. Campinas: IEL-Unicamp, Unicamp, 2001.
- _____. "Do cultural ao civilizado: quando o conhecimento nos transporta", in: *Produção e Circulação do Conhecimento: Política, Ciência, Divulgação*. Campinas: CNPq/NJC/Pontes, 2003.
- _____. "Definir e linkar: em que sentido?", in: *Para uma Enciclopédia da Cidade*. Campinas: CNPq, Labeurb, Pontes, 2003.
- ORLANDI, E.P. *Análise de Discurso: Princípios e Fundamentos*. Campinas: Pontes, 2000.
- _____. *As Formas do Silêncio: no Movimento dos Sentidos*. Campinas, Unicamp, 1992.
- PÊCHEUX, M. "Rôle da la mémoire", in: *Histoire et Memoire*. P. Achard, M-P. Gruenais, D. Jaulin (orgs). *Actes de la Tables Ronde "Langage et Société"*, ENS-Paris, Avril/1983. Trad. Bras. de NUNES, J.H. *Papel da Memória*, Pontes, 1999.
- _____. *O Discurso: Estrutura ou Acontecimento*. Campinas: Pontes, 1990.
- _____. "Análise Automática do Discurso", in: *Por uma Análise Automática do Discurso: uma Introdução a Obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Unicamp, 1990.
- _____. *Semântica e Discurso: uma Crítica à Afirmação do Óbvio*. Campinas: Unicamp, 1988.
- RANCIÈRE, J. *O Desentendimento – Política e Filosofia*. São Paulo: Hucitec, 1996.

Línguas minoritárias e memória

JEAN BAPTISTE NARDI

Doutor em História Econômica e professor da Universidade Estadual de Alagoas

RESUMO

Nesse trabalho examinamos a relação entre memória e língua em contexto minoritário. Trata-se principalmente da imigração, mas estabelecemos um paralelo com as línguas regionais na Europa, principalmente o provençal na França. Baseamo-nos em estudos sobre as comunidades alemã, italiana e árabe no Brasil, japonesa no Brasil e Japão, e portuguesa e luso-africana na Europa e nos Estados Unidos. É uma questão relativamente complexa e desenvolvemos nossa apresentação em volta de três eixos: 1 - a noção da língua minoritária; 2 - os tipos de memórias relacionadas com a língua; 3 - a aprendizagem da língua minoritária.

Palavras-chave: Língua minoritária. Memória. Aprendizagem

ABSTRACT

This article analyses the relationship between memory and regional language. It deals mainly with the immigration process and establishes a connection with the regional languages in Europe, mainly the one spoken in early Provence. We draw on studies about the German, Italian, Arab communities in Brazil; Japanese in Brazil and Japan, and Portuguese and African Portuguese in Europe and the United States. The study deals with a relatively complex problem, which gravitates in relation to three axis: 1. the notion of regional language; 2- the types of memory related with the language; 3 – the learning process of the regional language.

Key words: Regional language. Memory. Learning process

"Mas perché, perché
M'an pas dit a l'escola
La lenga de mon país?"
Marti, cantor occitano

A NOÇÃO DE LÍNGUA MINORITÁRIA

Uma rápida definição, é considerada minoritária a língua falada por um grupo de pessoas num país que tem uma língua nacional diferente. Ela corresponde a uma comunidade relativamente pequena mas não se pode dizer a partir de que número de falantes uma língua pode ser qualificada de minoritária. A grande maioria das línguas, à escala do planeta, está nessa situação. Mais da metade dos idiomas não tem mais do que 10.000 falantes. [1] Alguns países apresentam situações extremamente complexas; a Indonésia, por exemplo, tem 188 milhões de habitantes, é formada por 3 mil ilhas onde coexistem 200 línguas. (CALVET, 1996: 92)

Na verdade, e por causa da "variedade dos idiomas e dos usos lingüísticos", considera-se muitas vezes como língua o meio de comunicação de uma comunidade, independentemente de suas características lingüísticas. No entanto, é necessário diferenciar, conforme Martinet, "o falar meramente local (*patois*), o dialeto que é a variante de uma língua difundida numa área relativamente extensa e o idioma que corresponde, em geral, à língua oficial de um país." (MARTINET, 1970: 145-171) Sem entrar em muitos detalhes, podemos examinar a noção extremamente flutuante de língua minoritária.

Na União Européia existem 50 línguas minoritárias, também chamadas em muitos casos de línguas regionais. Elas são faladas, em teoria, por 13,5% da população. (EBNER, 2000) As situações são extremamente diversas, entre o falar de umas aldeias (1.000 pessoas) e a língua que tem um estatuto tal como o catalão, utilizado em todas as circunstâncias da vida quotidiana por 70 a 80% da população na Catalunha espanhola (7 milhões de pessoas) e, de forma mais difundida, na França e na Itália (120 mil pessoas). (COURRIER, 2000: 40) Quase todos os países têm línguas regionais, a Itália possui doze e a Alemanha outros tantos dialetos.

A França é o país que apresenta uma das situações mais complexas e podemos entender a partir dela a "hierarquia" das línguas minoritárias. Existem duas línguas principais que se dividem em vários dialetos, a língua *d'oïl* e a língua *d'oc* – ou occitano – e seis línguas regionais (bretão, basco, alsaciano, catalão, córsico e franco-provençal).

Interessamo-nos mais especificamente pelo occitano. Tradicionalmente, para os lingüistas, o occitano reúne cinco grupos de dialetos (limusino, gascão etc). Um destes é o provençal que também é classificado como língua "autônoma." (BLANCHET, 1998: 14-15) Na sua vez, o provençal "divide-se ainda em seis dialetos

1 - Os dados seguintes dão uma idéia geral da relação entre o número de falantes e o número de línguas, sendo este inscrito entre parênteses: somente 1 falante (51 línguas, sendo 28 na Austrália); menos de 100 (500); menos de 1000 (1.500); Menos de 10.000 (3.000); menos de 100.000 (5.000); Mais de 1.000.000 (200); mais de 50.000.000 falantes (28 línguas). Fontes: Summer Institute of Linguistics, Dakota, USA, 1999. Dados citados por CRYSTAL, David. "La diversité linguistique: un atout pour l'humanité", in: Courrier International, nº 486, 24/02-01/03/2000, pp. 36-37; FREMY, Dominique et Michèle, (1997). Quid. Paris, Robert Laffont, 1997, pp. 124-125.

(marítimo, alpino etc.) e existem ainda numerosas variantes locais.” (BLANCHEI, 1998: 20-21)

Vemos que a noção de língua minoritária também não se define unicamente por uma área lingüística. Dificilmente podemos qualificar de minoritários os falares locais na Provença. O provençal, num todo, é minoritário em relação ao francês, mas dentro da área do occitano ele aparece como a língua preponderante. Com efeito, ele se beneficia de um *prestígio* sem comparação com as outras variantes do grupo occitano, pois foi a língua dos trovadores, conheceu um grande movimento literário no século XIX – o *Félibrige* – e seu maior poeta, Frédéric Mistral, recebeu o prêmio Nobel em 1904. A normatização lingüística, o estatuto cultural e/ou institucional, a prática e a produção escrita, são fatores de diferenciação. (BEC, 1967, GOURDIN, 1949)

Louis-Jean Calvet resumiu várias pesquisas que tentaram estabelecer uma “topologia das situações plurilingües”. Não chegaram a modelos ou classificações satisfatórias ou consensuais devido ao número de critérios nem sempre claros que deveriam ser levados em consideração: quantitativos, jurídicos, funcionais, diacrônicos (expansão, transmissão), simbólicos (ou representativos) e conflituosos (CALVET, 1996: 24-43). Devemos assinalar ainda o caráter um pouco pejorativo ou discriminatório do termo “minoritário”; Pierre Bec, em 1963, propunha a expressão “língua étnica”, que mereceria ser estudada (BEC, 1967: 6-7). Não podemos entrar aqui nesses debates e, portanto, devemos limitar-nos à nossa terminologia e definição inicial.

A língua dos migrantes assim, é por definição, minoritária, pois constitui núcleos lingüísticos em território alheio. No entanto, ela se transforma ao contato com o país adotivo para criar uma nova língua e, a isso, acrescenta-se o natural caráter evolutivo das línguas, em constante mudança frente às novas realidades e à modernidade.

Os imigrantes teutos trouxeram vários dialetos do alemão ao Brasil, sendo que o *Hochdeutsch*, ou língua-padrão, era pouco difundido naquela época. Criaram então um tipo de coine teuto-brasileira, mistura de vários dialetos alemães com numerosas palavras portuguesas, germanizadas ou não. Além do vocabulário, modificações sintáticas significativas distanciaram a língua dos imigrantes da do alemão nativo. (WILLEMS, 1980: 193 e segs) O mesmo fato sucedeu entre os imigrantes italianos. (LEME, 2001: 88-90, PEREIRA, 1974: 146) PEREIRA (1974) até fala de mosaico dialetal e de *lingua-madre*. LEME (2001) mostra a evolução da língua original para uma “variedade misturada” de dialetos italianos – o tirol e o trentino – com o dialeto caipira na região de Piracicaba, SP. Faz-se ainda o mesmo tipo de observações na comunidade japonesa. (SAITO-MAYEAMA, 1973: 488 e

segs) A produção literária teuto-brasileira, em determinada época, chegou a ser reprovada pela crítica alemã. (WILLEMS,1940: 188)

Talvez seja o caso do português, um pouco diferente na medida em que a maior parte dos emigrantes veio ao Brasil ou, em anos recentes, foi à Europa e à América do Norte. Todos falavam a língua oficial, com poucas variações. Mesmo assim, constatamos na França a existência de palavras francesas aportuguesadas. [2]

O fenômeno ocorre também nas línguas “antigas”, tal como o provençal, que utiliza numerosas palavras recentes francesas e até inglesas por não haver equivalentes na língua original.

Em breve, ao mudar de país, a língua do migrante modifica-se, introduzindo palavras da língua nacional, e evolui de tal forma que deixa de ser “estrangeira” para tornar-se minoritária no país adotivo, e também em relação à língua original. No entanto, a extra-territorialidade da língua dos migrantes faz com que o princípio de “personalidade” ou “etnicidade” seja mais importante para definir o caráter minoritário do que a própria questão dos limites da área sócio-lingüística. (CALVET, 1996: 60) Qualquer que seja sua dimensão quantitativa, espacial ou lingüística, a língua é a expressão de um povo, ela corresponde a modos de pensamento, uma visão do mundo. (MARTINET, 1970: 9) Philippe Blanchet diz o seguinte:

“Não se pode dissociar uma língua de sua cultura e do contexto da sociedade em que existe. Tudo interage: a língua faz a sociedade, isto é, as pessoas e suas relações, que na sua vez fazem a língua, adaptando-a a suas necessidades; uma língua constitui uma “janela pelo mundo”, compreendido e vivido a partir de um ângulo de visão original.” (BLANCHET, 1998:34)

Destarte, a língua carrega em si uma cultura, uma história de que é reflexo. Entre os grupos de migrantes e seus descendentes, a língua está no centro da comunidade, tanto por seu caráter unificador quanto por sua relação com a memória histórica e cultural.

A RELAÇÃO LÍNGUA-MEMÓRIA: ALGUMAS ABORDAGENS

A bibliografia existente sobre o mundo dos imigrantes e seus descendentes, no Brasil ou em geral, pouco trata da língua sobre o aspecto da memória. A maior parte dos estudos associam as línguas ou dialetos à noção de *etnia*. Geralmente, os autores utilizam as interferências lingüísticas entre a língua materna – ou de origem – e a língua nacional para mostrar os diferentes graus de assimilação das populações

2 - Por exemplo, o pedreiro torna-se “mação”, do francês maçon, o controlo remoto de télécomande vira “telecomanda”.

migrantes nos países adotivos. (PEREIRA, 1974; SAITO-MAYEMA, 1973; WILLEM, 1940 e 1980)

Sem fugir dessa regra, Maria Onice Payer aprofundou a questão e escreveu uma rara tese sobre a “memória da língua” (PAYER, 1999). Refere-se a autora à memória discursiva relacionada com a língua, ou seja, em substância, à permanência de traços lingüísticos específicos num contexto minoritário e a dificuldade do sujeito, nos tempos atuais, de se colocar diante de uma dupla temporalidade e representação.

Essa memória seria, para nós, a “memória intrínseca” da língua que absorve desde suas origens a evolução de um povo, de uma sociedade com seus múltiplos componentes. O português do Brasil, por exemplo, reflete as origens do povo brasileiro (colonização), sua miscigenação (léxico indígena, africano, europeu e norte-americano), sua construção (sintaxe), o que o diferencia fundamentalmente do português de Lisboa. Assim, os traços remanescentes de uma língua antiga seriam as “migalhas da língua”, resultantes da história do seu povo e dela mesma. Esses traços correspondem, na sua expressão mínima, a “sotaques e expressões locais” que são característicos de todas as regiões da França, do Reino Unido e inúmeros países. Na maioria das vezes, essas migalhas correspondem a um confronto entre língua minoritária e língua prevalecente, ou seja, uma luta entre povos – ou frações da sociedade – onde um acaba dominando ou eliminando o outro.

Por essa razão, numerosos lingüistas consideram que a maioria das línguas desaparecerão devido à assimilação dos grupos numa população maior e, com ela, as culturas que representam. Essa posição pessimista, porém, está contrabalançada pela observação do fenômeno recente resultante da globalização onde aparece que, paradoxalmente, as culturas regionais e até as “microculturas” tendem a ressurgir e consolidar-se.

Nesse contexto, a língua minoritária adquiriria uma *dupla função de memória*. No primeiro caso, além de manter a unidade do grupo, a prática e o ensino da língua seriam o meio de conservar a memória de um grupo. No segundo caso, a relação iria no sentido contrário, ou seja, o aprendizado da língua seria o meio para os descendentes voltar ao passado de uma família ou de um grupo migrante. São os pontos que vamos desenvolver agora, baseando-nos principalmente no caso dos alemães no Brasil e dos portugueses na França.

A IMIGRAÇÃO ALEMÃ NO BRASIL: O DOMÍNIO DA LÍNGUA

O processo migratório dos alemães no sul do Brasil foi bastante demorado. Os primeiros colonos chegaram em 1824 e o movimento amplificou-se no final do século XIX. [3] Mas o fato mais importante, realça Giralda Seyferth, “não foi a quantidade (...) de pessoas que entraram sucessivamente, mas a concentração inicial

3 - Os dados para a imigração no Brasil foram mais ou menos os seguintes:
Portugueses: 1.809.790 (1837-1977); Italianos: 1.630.963 (1836-1979); Espanhóis: 724.627 (1841-1979); Alemães: 300.000 (1818-1979); Austríacos: 99.091 (1868-1975); Japoneses: 251.657 (1908-1979); Poloneses: 54.403 (1892-1975). Fonte: BASTO, Fernando L. B. (s.d.) Síntese da História da Imigração no Brasil. 2ª ed. Rio de Janeiro.

de colonos de mesma origem, que resultou em núcleos étnicos relativamente homogêneos.” (SEYFERTH, 1990: 16) Em suma, estabelecendo-se em colônias bastante autônomas, os imigrantes tentaram recriar aqui as aldeias que deixaram lá.

A concentração populacional foi um dos fatores de permanência da cultura alemã, das tradições, da religião, da identidade e da ideologia. Mas, sem dúvida, a principal causa foi que, até 1937, todo o ensino se fazia em língua alemã. Não se tratava apenas do aprendizado da língua materna, mais também da história e geografia do país de origem com poucas referências à língua e história do Brasil. As escolas eram particulares, comunitárias ou não. Simson nota que, nas comunidades alemãs de Campinas e sua região, “os instrumentos transmissores dessa influência (ideologia Pan-Germânica) eram os professores que vindos da Alemanha ou de colônias do sul do país traziam uma visão tradicional e nacionalista do papel do colono-imigrante e da importância da manutenção da língua alemã como instrumento de comunicação entre os colonos, além de enfatizarem, na sua atuação concreta, os hábitos e costumes de origem teuto.” (SIMSON, 1999: 7-8).

Essa situação se deve ao fato de que o governo brasileiro não se preocupou com o ensino, sobretudo o primário, em regiões povoadas de imigrantes e, de certa forma, impossibilitou ou, pelo menos, atrasou a integração destes na comunidade brasileira. Em 1937, proibiu-se o ensino em língua estrangeira mas algumas escolas continuaram a ensinar a língua e certos valores culturais. Também vedou-se, em 1938, a existência de associações de estrangeiros. Após 1945, as associações, profissionais, culturais ou recreativas que tiveram um papel fundamental na organização dos teuto-brasileiros deixaram de existir ou tiveram uma influência extremamente limitada. (SEYFERTH, 1990: 82-83) Notamos que poderíamos falar igualmente da comunidade nipo-brasileira, onde o ensino feito em japonês, com livros vindo do Japão, e a presença de um forte espírito associativo contribuíam a manter as tradições; associações “clandestinas” pós-guerra chegaram a reunir cem mil japoneses. (OLIVEIRA, 1997: 35-43)

“Hoje dificilmente encontramos descendentes de imigrantes que desconhecem o idioma português” diz Seyferth.

“O bilingüismo é característico na maioria dos grupos. Embora a utilização da língua materna tenha recuado frente ao português, sobretudo nas áreas urbanas, ainda encontramos no sul do Brasil e mesmo nas grandes cidades como São Paulo, uma população que utiliza, quotidianamente seu idioma de origem.” (SEYFERTH, 1990:93)

Vista desta forma, a permanência da prática da língua alemã é ambígua. Antes

de falar de bilingüismo - que supõe o saber idêntico de duas línguas -, não deveríamos avaliar o nível ou a qualidade de conhecimento das respectivas línguas? Podemos verdadeiramente considerar o alemão como língua materna de brasileiros que se situam na quarta, quinta ou mais geração de pessoas que imigraram? Muitos lingüistas preferem falar de *diglossia* para designar a prática de línguas em situação de dominante e dominada; o idioma nacional, apesar de ser língua segunda, torna-se, obviamente, a língua principal ou “nativa” como constatou Maria Luísa Leme à respeito da comunidade tirol-trentina de Piracicaba. (LEME, 2001: 129) Encontramos o mesmo problema na comunidade franco-portuguesa, já na segunda geração.

A COMUNIDADE PORTUGUESA NA FRANÇA: OS PAPÉIS DA LÍNGUA

A França abriga hoje uma importante comunidade portuguesa, avaliada a 800.000 indivíduos. [4] O fenômeno de imigração de massa realizou-se entre 1965 e 1975, devido à situação econômica e política em Portugal (ditadura salazarista, guerras coloniais).

Logo, os portugueses procuraram meios para que o idioma seja ensinado nas escolas francesas. Chegaram com filhos já escolarizados em Portugal, outros nasceram. A língua nesse caso tinha várias funções. Procurava-se manter os filhos em contato com a língua materna, preparar os mais novos ao retorno à terra quando a situação fosse melhor. Assim, por volta de 1970, o Ministério da Educação francês abriu o primeiro concurso de professor de português para as escolas.

A Revolução dos Cravos, que pôs fim a ditadura em Portugal em 1974, deu um termo à emigração mas não resultou em muitas voltas à terra natal. A diferença de padrão de vida, a proximidade dos países e as possibilidades de passar férias em Portugal foram, sem dúvida, determinantes na decisão dos portugueses de permanecerem na França.

A língua então teria começado a adquirir a função de memória entre os portugueses falsamente chamados de imigrantes de “segunda geração.” [5] Com efeito, eram filhos de imigrantes mas nasceram franceses pelo direito do solo; eles tiveram o francês por língua principal na grande maioria dos casos, devido ao meio ambiente em que cresceram: amigos, vizinhos, mídia, creche, escola, etc. Aprenderam o português talvez mais na escola (como língua estrangeira) do que no meio familiar.

Comparando com a situação dos alemães no Brasil, vemos diferenças no processo lingüístico-migratório. Os alemães, *a priori*, não tinham intenção de voltar à terra natal; queriam, de forma consciente ou não, criar uma “Nova Alemanha” no Brasil, enquanto os portugueses pensavam estar “em trânsito” na França. A questão da transmissão da língua, portanto, não tinha inicialmente os mesmos objetivos. A relativa dispersão dos lusos na população francesa, contrariamente aos teutos no

4 - Na América do Norte a imigração portuguesa apresenta uma situação parecida, embora a distância entre a terra natal e o país adotivo seja um elemento diferencial.

5 - A numeração das gerações causa um problema de critério científico, a ser clarificado, pois alguns autores consideram os filhos de imigrantes seja como primeira seja como segunda geração.

Brasil, bastante concentrados, favoreceu a imersão da segunda geração na cultura do país adotivo. Por fim, a diferença fundamental do sistema escolar – imigrante X nacional – afrancesou mais rapidamente os filhos de portugueses do que os filhos de alemães se abrisseiraram. Em consequência, a função de memória da língua ocorreu com a segunda geração portuguesa, enquanto aqui o fato se deu somente na quarta ou quinta geração alemã.

A VOLTA À TERRA NATAL: (DES)ILUSÃO E CRIAÇÃO DA SAUDADE

A terra natal é naturalmente objeto de lembranças. Mas, para muitos imigrantes, voltar à terra de origem é uma (des)ilusão. Para todos, a vivência demorada em outro país modificou de forma quase irreversível a percepção do mundo, o modo de viver, de pensar. Quem tem chance de retornar, mesmo por uma simples visita, confronta-se com uma situação do passado. Uma açoriana conta, por exemplo, que voltando 16 anos após ter emigrado para os Estados Unidos, ela foi incapaz de se comunicar com os antigos amigos de infância para os quais nada havia mudado. “Era como se eu fora uma criança sem país”, diz ela. (FELDMAN-BIANCO/HUSE, 1988: 56)

O caminho de volta é muitas vezes vivido como um drama para os filhos de imigrantes. Lembramo-nos de uma aluna franco-portuguesa que tivemos numa turma de quinta série (11 anos). Ela estava desesperada porque partia definitivamente para Portugal. Na verdade, quem regressava à terra eram seus pais. Nasceu na França e sempre viveu naquele país; era francesa pela nacionalidade e pela cultura. Em consequência, ela “ia” a Portugal e não “voltava”. Era como se emigrasse, abandonando seu meio ambiente e seus amigos. Ia deixar uma cidade média francesa, para uma aldeia de Beira Alta e ela vivia isso como um regresso cultural. Além disso, mal falava português e, em termos escolares, o “retorno” significava, no mínimo, um ano letivo perdido; além disso, a falta de estudo do português no primário ia deixar rastros indelévels na “língua” dela, com consequências inestimáveis na vida futura, profissional.

No entanto, para aqueles que ficaram, o uso da língua dos ascendentes migrantes permitiria um acesso ao passado, uma volta às origens, um retorno “virtual” à terra, tão esperado pelos imigrantes de primeira geração. A língua, como instrumento de comunicação, poderia até criar a saudade de um lugar que não existe na memória do descendente, senão através da fala dos pais ou avós. Temos alguns exemplos na comunidade italiana de São Paulo que vão nesse sentido, ainda que os depoimentos sejam feitos por jovens de 13-15 anos que nasceram na Europa:

1 - “Na Itália sendo minha terra natal, eu admiro muito, porque sempre meu pai fala alguma coisa sobre ela. Eu não me lembro de nada porque vim para o Brasil, que eu não tinha ainda um ano. Mas sei que a Itália é diferente do Brasil, tudo lá é melhor do que aqui, até o clima é melhor.”

2 - “Sinto muitas saudades de minha querida terra mas eu não sei como é lá porque eu vim para o Brasil muito nova (...)”

3 - “O lugar onde eu nasci foi na Itália. Eu não me lembro de nada porque era pequeno. Não lembro quase nada (...) Mas eu tenho muitas saudades de meu país, eu tenho uma satisfação de ver o lugar onde eu nasci, que meu pai diz que é bom, é belo (...)”

4 - “(...) A Itália é a minha terra natal onde nasci, mas nada poderei falar sobre ela porque vim nesta terra querida criancinha. Papai sempre conta-me das belezas da Itália, do seu povo e de tudo o que lá existe (...)” (PEREIRA, 1974:169 e segs).

Temos quatro pontos comuns nesses depoimentos:

- Nascimento na Itália e imigração (quase) imediata;
- Saudades da terra natal enquanto não há nenhuma lembrança dela;
- Visão positiva da terra natal pelo que o pai diz sobre ela;
- Qualidade do português (interferência do italiano?).

Poderíamos entrar em considerações psicanalíticas pensando que, apesar da imigração, esses adolescentes têm uma lembrança “inconsciente” da terra onde nasceram. Mas aqui não é verdadeiramente o problema. A principal questão é: como se pode ter saudade de uma terra desconhecida? Vê-se claramente que a Itália aparece como um paraíso porque são os pais que falam aos filhos (nota-se o pai). Isso significaria que, na verdade, são os pais que saudade têm e estes transmitem esse sentimento aos filhos. Os pais provavelmente esqueceram também parte das motivações que os levaram a emigrar e acabaram idealizando o país de origem.

Podemos entender então que, para os descendentes de imigrantes, e mais particularmente aqueles da terceira geração, o contato com os avós – que imigraram – seja uma forma de resgatar uma “memória” esquecida, a da terra natal. A aquisição da língua dos antepassados seria uma maneira de “captar” ainda mais essa memória. A língua teria uma função de preservação da memória que superaria as simples condições de identificação a uma cultura ou etnia específica. Não seria desprovida de nostalgia ou saudade a um passado idílico, bem como corresponderia a uma insatisfação na vida presente. Convém lembrar ainda que a língua em si é suporte da memória. Em muitos casos, o idioma interfere nos depoimentos, como acima, quando

não são feitos exclusivamente na língua original. É o que notou Sandra Edilene SOUSA na comunidade americano-brasileira da região de Santa Bárbara do Oeste e americana em São Paulo, ao estudar relatos de recordações escritos em inglês. (SOUSA, 2003)

Também é possível pensar que a função de memória, pela qual passa a aprendizagem da língua, em descendentes de imigrantes, seria apenas um comportamento “instintivo” de interesse pelos antepassados. Seria um elemento de “trabalho de reconstrução do passado”, segundo a expressão de Josette Coenen-Huther, tanto no nível familiar quanto no nível de grupos sociais. Para essa autora, quem “sabe” que pertence a um grupo não procura informações sobre a formação desse grupo, já a pessoa que é afastada – histórica e socialmente – visa restabelecer os laços que a une com os antepassados. (COENEN-HUTHER, Josette 1997) [6]

Na mesma linha de pensamento, o caso dos nipo-brasileiros apresenta-se de forma original, mas extremamente relevante de nosso propósito. Aqui distinguem-se os japoneses que imigraram ao Brasil desde 1900 e seus descendentes que foram ao Japão, sobretudo a partir da década de 80, fase de recessão econômica no Brasil e auge do “milagre japonês”. Para estes, a primeira grande desilusão foi o fato de não serem considerados como japoneses no Japão: a similitudes dos traços físicos não era suficiente para esconder os comportamentos diferentes, significativos de uma cultura “alheia”. Essas questões concentravam-se, simbolicamente, na questão lingüística. A maior parte dos nipo-brasileiros desconheciam o idioma japonês ou falavam uma língua decorrente de um dialeto caído em desuso, ou utilizado de forma especificamente regional no Japão, na Província de Okinawa: eram chamados de “caretas” pelos japoneses. (OLIVEIRA, 1997: 88)

Assim, aqueles que chegaram pensando falar japonês descobriram que não era o caso e isso foi o primeiro choque cultural. Em seguida, perceberam que seus hábitos eram essencialmente brasileiros e, aos poucos, criou-se a saudade, onde a música teve um papel importante: quem não gostava de samba no Brasil acabava dançando no Japão. (KAWAMURA, 2003) O fenômeno cultural ampliou-se mediante a referência a símbolos nacionais como a bandeira e o uso quase permanente da língua, da música, da comida e de outros produtos brasileiros importados, inclusive o carnaval. Até “a idéia do Brasil como pátria para onde todos querem voltar é resgatada a qualquer momento. Ninguém pensa em fazer do Japão sua pátria”, salienta Adriana OLIVEIRA. (1997: 121 e 142)

Em suma, os nipo-brasileiros no Japão acabaram por construir uma identidade própria em volta de uma cultura que poderíamos chamar de “brasílica-japonesa”. Talvez nem tenham consciência desse identidade específica e, ao retornar ao Brasil, teriam uma nova desilusão, pois nem os brasileiros, nem os nipo-brasileiros se lhes parecem. [7]

6 - Nesse contexto, a autora chega a discriminar oito tipos de memórias, entre as memórias relacionais (afetiva, ritualista, estatutária), de memórias comunitária, socioeconômica, societária, histórica e anômica. Em estudo mais aprofundado, essas memórias teriam que ser levadas em consideração.

7 - Isso gera problemas de identificação extremamente complexos. Um vez, encontramos com um filho desses imigrantes nipo-brasileiros. Nasceu e cresceu no Japão mas era de nacionalidade brasileira e não sabia onde se colocar do ponto de vista cultural. Tinha vindo ao Brasil para aprender a língua, que mal falava, e descobrir “seu” país.

ENTRE ESQUECIMENTO E PRAGMATISMO: A ARTICULAÇÃO DAS DUAS FUNÇÕES DE MEMÓRIA

O esquecimento de uma língua estrangeira que se aprendeu em outro país, na escola ou no ambiente familiar é natural quando se perdem as ocasiões de praticá-la. O processo, aliás, teria uma certa progressão. Vendryes destaca a ordem seguinte: nomes próprios, nomes comuns, adjetivos e verbos; salienta-se ainda que as noções abstratas e concretas interferem na ordem e que também esta é variável conforme a língua. (VENDRYES, 1968: 155) No mundo dos migrantes, a assimilação das gerações é o principal fator de esquecimento da língua, mas existem outros: a relação dos pais com a língua, as relações com os outros membros da comunidade, a relação dessa comunidade com a população do país adotivo. Por exemplo, dentre os árabes no Brasil,

“o uso da língua foi sistematicamente abandonada, sobretudo quando ocorria um certo afrouxamento dos pais nessa exigência, o que também dependia do grau de contato com outros elementos dessa nacionalidade.” (OSMAN, 1999: 20)

Um jovem relata:

“Hoje, não sei nem ler nem escrever em árabe, mas consigo falar e entender um pouco, porque perdi muito da fluência... Realmente é muito difícil querer manter a língua totalmente e isso pode até mesmo atrapalhar a convivência e a adaptação com outras pessoas.” (OSMAN, 1999: 20)

A articulação da dupla função de memória da língua manifesta-se mais provavelmente entre a segunda e terceira geração. A rejeição da língua de origem seria uma constante da “segunda geração”, pelo menos no caso dos filhos de imigrantes, nascidos no país adotivo. Para esta geração, aprender a língua dos pais de origem é manter-se num *status* do “imigrantes” enquanto não se define e nem se sente como tal. Aliás, é uma posição lógica, pois, como diz Bastenier, a língua de origem não dá nem acesso nem poder à sociedade em que vive o imigrante (BASTENIER, 1984:151) e vimos que esses filhos não têm, como eventualmente os pais, a intenção de voltar à terra de origem.

Para os jovens nipo-brasileiros, o interesse pela aprendizagem da língua japonesa, escreve Demartini,

“está relacionada à geração a que pertencem seus pais. Assim, podemos dizer que para os mais velhos a língua servia como meio de comunicação, união e preservação da cultura

japonesa; os jovens entrevistados em sua maioria, fazem um uso pragmático da mesma, tendo esta perdido seus significados anteriores.” (DEMARTINI, 1999: 14)

Na comunidade franco-portuguesa, muitos pais obrigaram os filhos a ter o idioma como disciplina opcional pela qual eles tinham um interesse relativo. Destarte, quando se “esgotou” essa geração, isto é, quando todos os filhos se tornaram adultos, o ensino da língua quase desapareceu das escolas públicas; fica hoje reservado a cursos privados tais como aqueles propostos pelo *Instituto Camões*. Poucos indivíduos da terceira geração aprendem o idioma.

Entretanto, por alguns netos de imigrantes, a função de memória da língua é importante. Estes têm outra abordagem e voltam a pensar em suas origens. É uma idéia que também encontramos em Hannibal Gerald Duncan quando observa que:

“A segunda geração recusa-se, muitas vezes, a falar a língua dos pais porque ela a liga aos estrangeiros. O filho de terceira geração, no entanto, não manifesta esse sentimento, mostrando freqüentemente um interesse considerável pela língua dos avós.” (citado por WILLEMS, 1940: 227)

Observamos o mesmo fenômeno no estudo de LEME sobre o dialeto tirol-trentino da região de Piracicaba. “Embora estejamos na sexta geração (LEME, 2001: 27), do ponto de vista da língua, é como se fossemos na terceira.” [8] O fenômeno de rejeição na quinta foi similar à da “segunda geração”, isso porque na década de 60, do século XX, proibiu-se o uso do dialeto nas escolas. Nas décadas de 70 e 80, os “descendentes de tirolezes queriam deixar de ser descendentes tirolezes para se tornarem apenas brasileiros.” (LEME, 2001:73) O fenômeno de resgate da língua, com as tradições, é fato da “terceira” geração, agora sexta. (LEME, 2001: 75-80)

Forçoso é constatar *en passant* que, em geral, a conservação da língua vem apenas juntar-se à tradição cultural, assim como a culinária, o artesanato, a música, as festas. (BLANCHET, 1998: 34-43, LEME, 2001:138-139, POUÉIGH, 1976) O folclore é a permanência de traços culturais do passado e é quase sempre associado a uma noção de “atraso”. É fonte de depreciação e, em consequência, a língua que o representa também. Mas a língua é mais do que isso, pois ela possui em si uma memória própria, intrínseca, mais profunda enquanto as tradições são apenas elementos parciais da cultura. Vemos nisso uma das razões que levarão os Estados a impedir em muitas circunstâncias a prática das línguas minoritárias e, em consequência, seu ensino.

8 - A autora fala da quinta geração porque considera a dos filhos como primeira; por questão de coerência, conservamos a geração dos filhos como segunda geração.

A QUESTÃO DO ENSINO DAS LÍNGUAS MINORITÁRIAS E SUA POSIÇÃO NA ESCOLA PÚBLICA

Aparece em tudo o que precede, em entrelinhas, a presença quase constante da escola na questão da transmissão da língua, na suas relações com a memória. Leme e Payer viram, com toda razão, a proibição do uso das línguas como uma forma de preconceito, uma desvalorização dos grupos, uma forma de levar ao esquecimento da língua e das especificidades culturais relacionadas a ela. A questão, porém, é extremamente complexa. Compreende problemas lingüísticos e políticos que podemos resumir em codificação e estatuto.

As línguas faladas pelas comunidades migrantes são raramente estudadas de forma científica e não dispõem de uma codificação (suficiente?) da ortografia, da sintaxe e do léxico. (SEYFERTH, 1990: 93) É aliás a grande dificuldade da maioria das línguas minoritárias. A assimilação com a língua de origem faz com que se ensine o idioma oficial que tem estatuto de língua estrangeira no país adotivo enquanto estas, como vimos, são muitas vezes distantes e que se trata de duas línguas distintas. A codificação da língua do migrantes resulta de um processo *in-vitro* e *in-vivo* – para retomar as expressões de Calvet –, ou seja pelos lingüistas e pela própria comunidade. O provençal manteve-se porque o movimento *Félibrige* do século XIX proporcionou a redação de gramáticas e dicionários e de numerosas obras literárias.

Em seguida, vem o problema pedagógico. Como ensinar simultaneamente a língua primeira (materna) e a língua segunda (nacional)? Isso é aleatório. Não se trata da aprendizagem de um idioma estrangeiro como o inglês ou o espanhol, mas de duas línguas de uso cotidiano. [9] No Brasil, é bem conhecida a situação do ensino do português e dos problemas geridos pela discrepância entre o português falado e a norma culta. Aliás, interessante é constatar que tanto Payer quanto Leme abordam essa questão, embora ambas as autoras enfatizem sobre a língua local e não somente o português falado. (PAYER, 1999: 45 e segs; LEME, 2001: 149-158) Qual seria a dimensão do problema se se acrescentasse os dialetos? Os professores não tem condição, sozinhos, para tal tarefa, não obstante o que diz Leme. Conhecemos vários franco-portugueses que tiveram a dupla escolarização, na França e em Portugal. Todos falavam perfeitamente os dois idiomas mas eram incapazes de escrever numa língua ou outra sem numerosos erros de ortografia, sintaxe e vocabulário. Misturavam de forma permanente os idiomas e, de certa forma, a “memória intrínseca” de ambas as línguas e a “dupla representação”.

O bilingüismo, mesmo parcial, é inevitável entre os membros das comunidades que praticam e/ou tentam manter o uso da língua local, inclusive nos dialetos do português. A falta de uma rigorosa pedagogia, finalmente, viria trazer mais problemas e causaria um efeito contrário aos objetivos da escolarização, ou seja, a integração

9 - Alguns aspectos teóricos são abordados em obra coletiva: SIGNORINI, Inês (Org.). *Linguagem e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Fapesp, Faep/Unicamp, Campinas/São Paulo, 1998.

do indivíduo na sociedade. Devemos por isso considerar a impossibilidade de ensino bilingüe? Na verdade, acreditamos que seja uma questão de estrutura. Abriam-se na Bretanha e na Occitânia escolas primárias especificamente voltadas para o ensino em bretão ou occitano, ao lado do francês. Mas são experiências recentes e é cedo demais para avaliar os resultados a longo prazo.

Em suma, aprender e falar duas línguas somente é possível pela organização dos meios que permitem aos dois idiomas existir simultaneamente. Não há nenhuma lei que possa obrigar uma pessoa a falar de uma forma padronizada. É resultante de um contexto, um percurso ou uma opção pessoal. O ensino nas escolas das línguas regionais ou comunitárias é uma forma que pode permitir ao indivíduo existir não, como se diz em geral, “entre duas culturas”, mas *com duas culturas*.

O problema do ensino das línguas minoritárias nas escolas é institucional; depende de uma vontade política e de uma planificação lingüística. As motivações de interdição da prática e ensino das línguas minoritárias são diversas.

No caso dos filhos de imigrantes africanos em Portugal, os luso-africanos, trata-se, a nosso ver, de preservação da “pureza” da língua. Os pais vieram de países onde o português é língua oficial (Angola, Cabo Verde, Moçambique etc.) mas onde, na verdade, fala-se dialetos portugueses. É com estes que os imigrantes e seus descendentes comunicam-se nos bairros de Lisboa ou outras cidades onde se concentram. Essas variantes não são reconhecidas por Portugal, do que resulta insucesso escolar e dificuldade de integrar-se ao mercado de trabalho. (GUSMÃO e alií, 1999:27)

No caso da França, houve uma evidente vontade de centralização do poder e “colonização” das regiões – e suas línguas – que constituem hoje seu território. A partir de 1539, tornou-se obrigatório o uso do francês em todo o território nacional. A Revolução Francesa acrescentou ao movimento a reforma administrativa; as línguas regionais também eram consideradas como línguas de contra-revolucionários; (CERTEAU, JULIA, REVEL, 2002) até anos recentes, os funcionários públicos do Estado eram obrigatoriamente enviados em lugares longe da terra natal para eliminar toda forma de diferença regional. As línguas minoritárias, porém, eram ainda vivas no século XIX. O início da escola obrigatória em 1882 (lei Jules Ferry), com a proibição do uso dos *patois* (termo depreciativo para nomear as línguas e dialetos regionais) vulgarizou o uso do francês, língua nacional.

CALVET salienta que as dificuldades dessas línguas resultam de uma ausência de “demanda social: essas línguas existem mas não tem utilidade social e, por isso, sumirão.” (1996: 22). Para que as línguas tenham um papel e lugar na sociedade, precisa-se que um grupo reivindique seu uso, por razão de identidade ou outra. É assim que, por volta de 1970, os movimentos políticos de autonomia regional contra

o poder centralizador de Paris reclamaram o livre uso e ensino das línguas regionais. A adesão popular foi quase nula e poucos pedidos foram atendidos, a não ser para o ensino das línguas, o que foi um grande avanço.

Mesmo assim, hoje, as línguas regionais não são reconhecidas oficialmente, nem têm estatuto legal, mas existem concursos de professor de provençal ou bretão para as escolas públicas e as universidades. Essas duas línguas são hoje esporadicamente ensinadas em escolas, associações e universidades locais a um público muito reduzido. O uso da língua corresponde mais a um passatempo, uma curiosidade cultural. Existem algumas publicações, revistas, livros de poesia, romances e até, desde 1992, um programa de televisão semanal de 45 min na Provença, chamado *Vaqui*, e a recém-criada *TV Breizh*, na Bretanha, propõe programas na língua local. A Alsácia, onde o dialeto alemão é muito vivo (devido a razões históricas particulares) é um dos raros exemplos onde o mesmo jornal publica diariamente uma versão em francês e outra em alsaciano (*Dernières Nouvelles d'Alsace*).

Não é somente a França que reluta em aceitar as línguas minoritárias. Os países da União Européia apresentam várias posições. A Grécia, por exemplo, nega a existência dessas línguas minoritárias. Só alguns países assinaram a Carta das Línguas Regionais ou Minoritárias adotada pelo Conselho da Europa em 1992; apenas quatro a ratificaram. A França assinou mas, apoiada pela Grécia, ela impediu qualquer forma de planificação lingüística européia; (EBNER, 2000: 42) desde 1982, o parlamento francês estuda a questão e até saíram relatórios, por enquanto sem resultados. (BLANCHET, 1998: 23). A Itália não assinou a Carta, mas tem um projeto próprio de defesa de suas línguas minoritárias.

No Brasil, embora houvesse preocupações nesse sentido muito antes, data do período 1937-1939 a política do Estado Novo de alfabetização e nacionalização do núcleos estrangeiros ou, em outras palavras, a obrigação de aprender e falar português (para mais detalhes ver PAYER, 1999: 45-82). Payer analisa isso como uma “violência” pois considera que corresponde à negação e exclusão das comunidades imigrantes. É um grande debate.

Temos que nos situar na época. Em muitas situações apresentadas pelos autores já citados, os descendentes de imigrantes nem falavam o idioma nacional. Nesse sentido, impedir a pratica das outras línguas em meio escolar também parecia lógico; obrigar a falar um português pelo menos “correto” aparecia como sensato (o que ninguém nega); todo cidadão deve respeitar a lei e uma condição para isso é que ele esteja em condição de compreender a língua (isso foi, aliás, um dos fatores de extensão do francês frente às línguas regionais). Era um problema de coesão, de integração e, em teoria, de igualdade das chances na vida para todos os membros das sociedade.

A política de Vargas, porém, não foi muito diferente da política francesa, com

uma diferença: a “violência” foi muito maior na França. Neste país, tratava-se de uma “anexação lingüística” que vinha sobrepor-se à anexação política de povos seculares que constituíam a maioria da população do território. No caso do Brasil, procurava-se integrar populações recentemente chegadas e minoritárias.

A questão ainda é atual diante das migrações mundiais. Deve o imigrante adaptar-se à cultura do país adotivo ou o contrário? Deve a nação ser unicultural ou pluricultural e em que condições? Contrariamente ao passado, onde era imprescindível consolidar o Estado-Nação, reconhecer a alteridade na suas diferenças como elemento nacional aparece como fundamental: “se todo cidadão tem direito à língua do Estado (alfabetização-educação), diz Calvet, todo cidadão deveria ter o direito a sua língua.” (CALVET, 1996: 62)

CONCLUSÃO

A relação da memória com as línguas minoritárias, que sejam de migrantes ou regionais, é um complexo processo de conservação e/ou restabelecimento da cultura dos povos que a falam. Manter essas culturas ainda é considerado como uma manifestação do folclore, com a noção de “atraso” que esta palavra carrega geralmente em si. Tentar conservar a língua aparece como uma luta sem esperança, diante da evolução atual do mundo que tende para a universalidade, o pensamento único. Ao mesmo tempo, tentar desenvolver sua prática é uma forma do grupo conquistar seu espaço na sociedade, uma forma de construir a memória do futuro. Raras são os países compostos de apenas um elemento étnico e não há crescimento sem intercâmbio e reconhecimento da alteridade: a pluricultura é um enriquecimento. Mas esse reconhecimento cultural passa pela organização da língua – e em consequência da memória –, quer no nível da estrutura lingüística, quer no nível das instituições. Nenhuma cultura regional ou migrante se manterá sem que sua língua seja ensinada; fazemos nossa a frase de Joseph Vendryes: “É na escola que a luta se prepara; mas é no comércio da vida que a vitória se ganha.” (VENDRYES, 1968: 309)

BIBLIOGRAFIA

- BASTENIER, A. “La culture des immigrés: leurs problèmes et les notres”, in: GROOTAERS, Dominique. *Culture Mmosaique. Approche Sociologique des Cultures Populaires*. Bruxelles: Vic Ouvrière, Cap. 9, 1984, pp. 149-157.
- BASTO, Fernando L. B. *Síntese da História da Imigração no Brasil*. 2ª ed. Rio de Janeiro: a./d.
- BEC, Pierre. *La Langue Occitane*. 2ª ed., Col. Que sais-je?, 1059, Paris:PUF, 1967.
- BLANCHET, Philippe. *Parlons Provençal*. Col. Parlons. Paris: L’Harmattan, 1998.

- CALVET, Louis-Jean. *Les Politiques Linguistiques*. Col. Que sais-je?, 3075, Paris: PUF, 1996.
- CERTEAU, Michel de; JULIA, Dominique; REVEL, Jacques. *Une Politique de la Langue*. Col. Folio Histoire, 117, Paris: Gallimard, 2002.
- COENEN-HUTHER, Josette. *La Mémoire Familiale: um Trabalho de Reconstrução do Passé*. Paris: L'Harmattan, 1997.
- COURRIER INTERNATIONAL. *Dossier. Langues en péril*. n° 486, 24/02-01/03/2000, pp. 36-42.
- CRYSTAL, David. "La diversité linguistique: un atout pour l'humanité", in: *Courrier International*, n° 486, 24/02-01/03/2000, pp. 36-37.
- DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. "Vivências diferenciadas entre três gerações de japoneses em São Paulo", in: *Travessia*, Ano XII, n° 35, setembro-dezembro, 1999, pp. 10-16.
- EBNER, MARTIN. "L'UE défend les langues du bout des lèvres", in: *Courrier International*, n° 486, 24/02-01/03/2000, p. 42.
- FELDMAN-BIANCO, Bela / HUSE, Donna. "Entre a saudade da terra e a América. Memória cultural, trajetórias de vida e (re)construção de identidade feminina na Intersecção de culturas", in: MENEZES et all. *As Faces da Memória*, Coleção Seminários, 2, Campinas:CMU-Unicamp, 1998.
- FREMY, Dominique et Michèle. *Quid*. Paris: Robert Laffont, 1997.
- GOURDIN, André. *Langue et Littérature d'oc*. Col. Que sais-je?, 324, Paris: PUF, 1949.
- GUSMÃO e ali (GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de/ROGRIGUÊS, Herbert/MIRANDA, Idenilza Moreira de). "Os filhos da África em Portugal. A vida entre dois mundos", in: *Travessia*, Ano XII, n° 35, setembro-dezembro, 1999, pp. 24-31.
- KAWAMURA, Lili. "A trajetória nipo-brasileira na rota Brasil-Japão" Palestra. Seminário do CMU e FE/Unicamp "As múltiplas faces da memória: territórios e cenários das lembranças", Campinas: 12-14 de março de 2003.
- LEME, Mária Luisa de Almeida. *Dio, che brut studá... Um estudo linguístico da comunidade tirolo-trentina da cidade de Piracicaba*. Campinas: CMU-Unicamp, 2001.
- MARTINET, André. *Éléments de Linguistique Générale*. Paris: Armand Colin, 1970.
- OLIVEIRA, Adriana Capriano de. "Japoneses no Brasil ou brasileiros no Japão: a trajetória de uma identidade em um contexto migratório." Dissertação de mestrado. Campinas: IFCH, 1997.
- OSMAN, Samira Adel. "A imigração árabe no Brasil", in: *Travessia*, Ano XII, n° 35, setembro-dezembro, 1997, pp. 17-23.
- PAYER, Maria Onice. "Memória da língua: imigração e nacionalidade." Tese de requisito parcial para doutoramento. Campinas: IEL-Unicamp, 1999.
- PEREIRA, João Baptista Borges. *Italianos no Mundo Rural Paulista*. São Paulo: Pioneira-Instituto de Estudos Brasileiros/USP, 1974.

- POUEIGH, Jean. *Le Folklore des Pays d'oc. La Tradition Occitane*. Col. Petite Bibliothèque Payot, 279, Paris: Payot, 1976.
- SAITO, Hiroshi; MAYEAMA, Takashi. *Assimilação e Integração dos Japoneses no Brasil*. Col. Estudos Brasileiros. Petrópolis: Vozes-USP, 1973.
- SEYFERTH, Giralda (1990). *Imigração e Cultura no Brasil*. Brasília: UnB, 1990.
- SIGNORINI, Inês (org.). *Linguagem e Identidade: Elementos para uma Discussão no Campo Aplicado*. Fapesp, Faep/Unicamp, Campinas/São Paulo, 1998.
- SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes von. "Identidades conjunturais x identidade tradicional: as múltiplas faces da teuto-brasilidade no interior de São Paulo", in: *Travessia*, Ano XII, nº 35, setembro-dezembro, 1999, pp. 5-9.
- SOUSA, Sandra Edilene de. "Emigrantes americanos: trabalho e família." Comunicação. Seminário do CMU/FE-Unicamp "As múltiplas faces da memória: territórios e cenários de lembranças", Campinas: 12-14 de março de 2003.
- VENDRYES, Joseph. *Le Langage. Introduction Linguistique à l'histoire*. Paris: Albin Michel, 1968.
- WILLEMS, Emílio. *A Aculturação dos Alemães no Brasil*. 2ª ed., Col. Brasiliana, 250, São Paulo: CEN/INI/MEC, 1980.
- WILLEMS, Emílio. *Assimilação e Populações Marginais no Brasil. Estudo Sociológico dos Imigrantes Germânicos e seus Descendentes*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1940.

Invenção e tradição: uma trajetória de resistência pelo espaço da memória

SANDRA DE LIMA

Jornalista, mestre em Multimeios (IA-Unicamp) e professora da Unoesc

RESUMO

Este trabalho é o resultado de uma pesquisa de campo que teve como objetivo reconstruir a trajetória da comunidade ceramista do Alto do Moura, analisando de que maneira o grupo alimentava suas tradições através das relações que mantinha com a sociedade mais ampla. A pesquisa foi realizada utilizando como metodologia a História Oral e as técnicas de gravador e de vídeo para a coleta dos depoimentos dos artesãos da comunidade, com dupla finalidade: a da construção de documentos histórico-sociológicos e também como base para um vídeo de divulgação dos resultados da pesquisa.

Palavras-chave: Memória. História Oral. Alto do Moura

ABSTRACT

This article results from a field research whose main objective was to analyse the cultural traditions stemming from the “Alto do Moura” community and its relationships with the wider Brazilian society. The economic basis of this community is concentrated in the craftsmanship of ceramics. The research employed the method of Oral History, with the use of the techniques of video and tape recording of the interviews with the community artisans. Besides being a source for the research, the data obtained by such methods is intended to constitute a documentary whose purpose is to present the results of the research to the wider public.

Key words: Memory. Oral History. Region of Alto do Moura

A cultura popular, apesar de constituir uma rica fonte de fenômenos capaz de auxiliar no entendimento de inúmeros problemas sociais do nosso país, não desperta entre os pesquisadores o mesmo interesse que desperta na imprensa. Foi esse interesse da imprensa em noticiar e mostrar manifestações populares que despertou, particularmente, o meu interesse em realizar um estudo científico sobre a comunidade artesanal do Alto do Moura.

Durante parte de minha vida profissional atuei como repórter e apresentadora no estado de Pernambuco, sempre direcionada para a cobertura e produção de eventos ligados às manifestações artísticas e folclóricas de cunho popular que, diga-se de passagem, é riquíssimo em tais manifestações. Essa experiência permitiu-me conhecer um pouco o modo de vida daqueles que, ao longo de tantos anos, tentavam manter viva as tradições de seus antepassados e continuavam a fazer cultura e também me permitiu reconhecer que essas pessoas do povo alimentavam a permanência de suas tradições através das relações que mantinham com outros grupos, como a imprensa e os órgãos oficiais, por exemplo, travando batalhas silenciosas com esses agentes, na tentativa de manter o seu poder sobre a maneira própria de fazer e de produzir cultura.

Percebi que existiam conflitos subterrâneos, não mostrados e não ditos, entre os artistas do povo e os grupos da sociedade mais ampla com os quais se relacionavam. Chamou-me a atenção que esses conflitos velados se mostravam mais complexos na comunidade artesanal do Alto do Moura e também que havia fatos não revelados, além daqueles propagados pela imprensa local e pelos órgãos oficiais, sobre a mítica história de Mestre Vitalino e sobre o processo de transformação do Alto do Moura no maior “Centro de artes figurativas das Américas”. [1]

Neste artigo, pretendo mostrar como, através do exercício da resistência, esses atores sociais se apropriaram das práticas dominadoras da sociedade e reinventaram-nas ao seu modo, segundo seus interesses, delimitando o espaço de sua memória, alimentando as tradições de seus antepassados, *mantendo viva a sua história e sua arte*.

METODOLOGIA

Ao centrar o interesse desta pesquisa no “ponto de vista” dos atores sociais e sem a preocupação da reconstrução dos fatos como verdades históricas, mas com a preocupação de “captar as suas visões de mundo, aspirações e utopias elaboradas” (SIMSON, 1996: 85), elegeu-se a História

1 - Panfletos produzidos pela Casa da Cultura de Caruaru e diversas matérias na imprensa propagam o título recebido pela comunidade do Alto do Moura de maior “Centro das artes figurativas das Américas”. No entanto, em nenhum documento foi encontrada a data de recebimento do título e, tampouco, em inúmeras consultas realizadas à Unesco, consegui obter informações oficiais do órgão que confirmassem quando e onde este título foi concedido.

Oral como metodologia mais adequada para a reconstrução histórico-sociológica da trajetória da comunidade ceramista do Alto do Moura e as análises pretendidas na pesquisa.

A História Oral é uma metodologia de pesquisa voltada para o estudo do tempo presente e se baseia na voz de testemunhas, com o objetivo de escutar e compreender o pensamento dos atores sociais que vão, ao narrar o passado, construindo ao mesmo tempo a sua história pessoal e a da sua comunidade.

A utilização dessa metodologia permitiu evidenciar o papel dos atores sociais da comunidade do Alto do Moura, não como detentores de verdades absolutas, mas como integrantes de uma rede de relações sociais tecidas entre o próprio grupo e a sociedade mais ampla, pois no trabalho com as fontes orais o objetivo é valer-se dos relatos individuais na busca da reconstrução da trajetória da coletividade.

Sabe-se que todo indivíduo obedece a características pessoais de personalidade e comportamento; todavia, como esclarece QUEIROZ (1991): “Todo indivíduo encerra uma parte que é particularmente sua e uma insuflada pelo seu meio; partes que se interpenetram(…)”

Certamente que a construção de documentos sócio-históricos através da utilização de fontes orais permite assumir cientificamente a carga de subjetividade que estes podem conter, pois os procedimentos para a investigação são metodologicamente controlados.

Dessa maneira, considere como ponto positivo a subjetividade que permeia este tipo de fonte, pois só seria possível captar as visões desses atores sociais sobre o seu modo de vida, a sua arte e o seu trabalho, através da rememoração, processo que parte do subjetivo, mas não impede a compreensão de processos sociais coletivos. Considerei ainda que uma história de vida ou um relato oral é o resultado de um processo de rememoração e que esse processo se constitui na construção de uma realidade compartilhada, pois na estruturação dos fatos de memória, como define AUGRAS, a sociedade não é apenas uma realidade objetiva externa ao sujeito, mas está dentro dele, assim como todos os conflitos entre os diversos grupos aos quais pertence. Compreendi que “as confusões, as ‘mentiras’, as omissões, põem em evidência o jogo das tensões e, de fato, constro

em um discurso que, em sua incoerência, é o puro retrato da realidade.” (1997: 29)

A opção metodológica pela história oral determinou ainda uma outra escolha: a das técnicas que deveriam ser utilizadas para a construção e análise

2 - Por questões heurísticas não estaremos nos utilizando do termo 'testemunho oral', pois este termo denota uma noção de prova para se estabelecer a verdade. Optou-se por trabalhar com a terminologia proposta por Maria Isaura P. de Queiroz, de 'relatos orais', que ela define como sendo a obtenção de toda sorte de informações através da narrativa de um ator social sobre fatos não registrados por outro tipo de documento, ou cuja documentação se quer complementar. QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Variações Sobre a Técnica de Gravador no Registro da Informação Viva. SP: T.A. Queiroz, 1991.

dos relatos orais. [2]

Como observa QUEIROZ, "a escolha da técnica na realização de uma pesquisa qualitativa está diretamente ligada aos resultados que se pretendem alcançar." (1991: 56) Dessa forma, como explica TRIGO,

"O trabalho com relatos de vida transcende (...) a questão simplesmente técnica, envolvendo uma discussão metodológica, que recoloca em outros termos não apenas os procedimentos, mas também os critérios de validade da pesquisa. Nesse sentido, a mudança do foco de atenção da simples coleta de dados para o processo interativo altera os parâmetros do pesquisador nas considerações sobre a validade de suas informações." (1999: 26)

Ora, se para a construção do conhecimento pretendido seria necessário um despojamento por parte das fontes no sentido de fornecer informações, pontos de vista e vivências para que fosse possível compreender os conflitos existentes entre a comunidade do Alto do Moura e a sociedade mais ampla, a investigação deveria ter como ponto principal a convergência de intenções entre o pesquisador e essas fontes, o que só seria passível de acontecer através de um processo de interação.

As técnicas não devem ser descartadas nem escolhidas *a priori*, mas sim, devem ser submetidas a critérios metodológicos e epistemológicos precedentes ao trabalho de campo, para que não surjam dúvidas sobre a validade das informações obtidas através das fontes orais.

Dessa maneira, na primeira fase do trabalho de campo, considerando a falta de conhecimento científico sobre o comportamento dessa comunidade em relação ao falar sobre si mesmo numa situação de investigação social e a não existência de nenhuma relação mais próxima entre eu e qualquer membro daquela comunidade, a não ser um conhecimento superficial travado em função de algumas entrevistas realizadas por mim quando atuei como repórter no estado de Pernambuco, optei pela utilização do gravador portátil como técnica de registro dos primeiros relatos orais.

A escolha do gravador portátil baseou-se na experiência de inúmeros pesquisadores que comprovaram sua eficiência em uma série de outras situações de pesquisa empírica semelhante a esta. *A priori*, o gravador apresentava-se como um elemento discreto que poderia ser ou não utilizado, de acordo com a percepção que a pesquisadora tivesse sobre a receptividade do universo dos

entrevistados escolhidos para proceder à primeira fase da investigação.

Avaliei que, apesar da determinação inicial de se realizar um vídeo como resultado da pesquisa, os procedimentos metodológicos deveriam estar submetidos aos resultados que a pesquisa pretendia alcançar e, neste ponto, a utilização de uma câmera num primeiro momento poderia atrapalhar o processo de estabelecimento de interação e confiança entre as partes, já que, além das questões relacionadas acima, o papel da pesquisadora poderia confundir-se com o papel de jornalista. Este contexto não estaria relacionado somente ao fato de que eu já tivesse atuado como repórter televisiva anteriormente naquela região, mas porque, para aquela comunidade, uma câmera conotaria a presença da televisão. Apesar da constante presença da imprensa no local, a comunidade mantém para com os profissionais de televisão uma relação de desconfiança, tanto pelas matérias polêmicas que muitas vezes são veiculadas, quanto pelo uso distorcido ou fragmentado de suas palavras na edição de suas entrevistas. A conseqüência é que não se negam a falar, mas utilizam-se da estratégia de se valer da mídia televisiva sem se desnudar perante o entrevistador.

Sendo assim, procedendo à coleta dos primeiros relatos orais, a metodologia proposta mostrou-se eficiente e os resultados pertinentes ao que se pretendia na primeira fase da investigação.

Na segunda fase da pesquisa de campo, a partir do processo de interação trabalhado com a comunidade, determinei então que seria o momento para utilizar a técnica do vídeo para a coleta dos relatos orais. Para isso, seria necessário traçar o método a ser utilizado para a realização dos trabalhos. O primeiro passo foi delimitar o universo e a amostra da fontes pretendidas, além da elaboração de um roteiro temático que serviu como fio condutor para as entrevistas. Para este trabalho baseei-me na análise dos resultados da primeira fase de investigação, quando foi possível confirmar que as relações com a sociedade mais ampla provocaram mudanças no processo de criação, produção e circulação da cerâmica figurativa na comunidade artesanal do Alto do Moura, ao longo da sua trajetória. Dessa maneira, a rede de informantes contemplou tanto os artesãos de famílias tradicionais quanto os que haviam aprendido a “arte” por influência de vizinhos e conhecidos.

O roteiro temático norteou-me na busca por informações que pudessem responder aos questionamentos levantados na problemática da pesquisa. No entanto, o roteiro preestabelecido não propunha rigidez de perguntas e respostas, mas a sugestão de temas, pois sabe-se que ao longo do processo

de pesquisa, à medida que o pesquisador realiza cada entrevista, vai acumulando o conhecimento e refletindo sobre as informações obtidas, criando perspectivas de ampliação ou redirecionamento das questões a serem formuladas.

Definidas as questões metodológicas precedentes à segunda fase da pesquisa de campo, faltava ainda decidir de que maneira seria realizado o trabalho com a câmera de vídeo.

Previ, então, uma primeira etapa para essa fase do trabalho no sentido de buscar uma nova aproximação junto à comunidade de artesãos dos Alto do Moura. A ansiedade de registrar foi substituída pela necessidade de interagir com seus membros e travar um relacionamento de confiança. A ênfase, no primeiro momento do reencontro, seria dada aos esclarecimentos sobre o andamento da pesquisa, seus propósitos e objetivos.

A câmera de vídeo seria inserida a partir da conscientização das pessoas entrevistadas, sem imposição, pois o interesse na obtenção das informações, para se atingir os objetivos propostos pela pesquisa, eliminavam a posição de transformar a técnica em condição *sine qua non* para a coleta de dados.

Certamente que a proposta demandaria um tempo maior da pesquisadora, mas à medida que os entrevistados fossem conquistados espontaneamente, com toda certeza se sentiriam mais confiantes para “falar” diante de uma câmera de vídeo.

As visitas aconteceram sucessivamente durante uma semana ou mais, dependendo do artesão, e nestes encontros conversávamos sobre diversos assuntos, mas sem perder o foco sobre o objetivo da pesquisa e o esclarecimento que eu deveria dar aos artesãos sobre o andamento dos trabalhos e o que eu pretendia novamente na comunidade.

Esses encontros serviram para demonstrar o meu respeito pelos indivíduos daquela comunidade e que, para mim, não eram somente fontes de informações, mas indivíduos capazes de gerar o interesse de serem ouvidos em qualquer situação; que a história deles era importante para mim, que a visão que eles tinham sobre os seus próprios problemas é que me importava. Dessa forma, os artesãos olharam a pesquisa e a mim com o mesmo respeito e interesse, gerando a interação tão necessária à construção do conhecimento pretendido.

Esse contexto contribuiu efetivamente para que nenhuma das fontes solicitadas para a entrevista sequer questionasse a utilização da câmera de vídeo. Muito pelo contrário, ao saber que poderiam levar o tempo que quisessem e responder da maneira que quisessem aos temas propostos pela

pesquisadora e que suas entrevistas seriam arquivadas como documentos históricos no Centro de Memória da Unicamp, onde qualquer pessoa poderia ter acesso à elas, a disposição para falar mostrou-se muito maior.

Uma das entrevistadas, Marliete, comentou: “Isso é bom, porque as televisões vêm aqui, gravam a gente, mas depois a gente não pode ter esse material, a não ser o que a gente pede pra alguém gravar quando passa.” [3] Manoel Eudócio, um dos artesãos mais antigos da comunidade, confidenciou:

“Já teve muita gente aqui fazendo trabalho com a gente, mas ninguém nunca fez esse trabalho que a senhora tá fazendo. Eu mesmo já pensei em comprar uma bichinha dessa, pra deixá gravado eu prós bisnetos, prós filhos deles, prá eles saberem quem eu fui...” [4]

3 - *Caderno de campo*, p. 47.

4 - *Caderno de campo*, p. 35.

Vencido, então, o primeiro desafio metodológico e técnico, iniciaram-se as coletas dos relatos orais com a câmera de vídeo.

Agora, o foco era tornar a entrevista um momento de rememoração do entrevistado. Considerando que a memória não é uma faculdade mental indivisível, mas um processo que envolve diversos aspectos e componentes, gerando as classificações entre memória auditiva, visual e tátil, era preciso trabalhar o processo de rememoração dos entrevistados para que realmente eu pudesse conseguir alcançar meus objetivos.

Considerei que SIMSON, quando trabalhou com a reconstituição do carnaval paulistano, observou que um de seus entrevistados “se utilizava do recurso de lembrar cantando o samba-enredo de um determinado ano, para em seguida, reconstituir as lutas e dificuldades pra colocar na rua o carnaval daquele ano.” (1998: 24)

Essa utilização da memória auditiva, trabalhada pelo entrevistado do estudo referido, serviu-me de modelo para o trabalho com os artesãos do Alto do Moura. Procurei incentivar meus entrevistados a utilizar suas “muletas da memória” em seus processos de rememoração. (LIMA: 2002) Percebi que para os artesãos do Alto do Moura o local de trabalho e a manipulação do barro, mesmo no momento de uma conversa informal, faziam com que eles se lembrassem mais facilmente dos fatos, ou os reconstruíssem mais claramente dentro de suas próprias visões. Sendo assim, deixei sempre que o entrevistado sugerisse o local e o momento da gravação da entrevista, assim ele ficava à vontade para falar o mais livremente possível.

Excetuando-se uma artesã, Marliete, todos os outros forneceram seus

relatos em seus locais de trabalho, manipulando o barro. Marliete, ao contrário, como trabalha com miniaturas, prefere não conversar quando trabalha. Ela preferiu dar entrevista na varanda de sua casa e, quando perguntei o porquê, ela me respondeu que “adorava a varanda da casa, que gostava de ficar sentada, olhando e às vezes lembrando de outras épocas.” (LIMA, 2001: 49)

Dessa maneira, foram coletados os relatos de seis artesãos da comunidade, totalizando dez horas de gravação em fitas de vídeo. Os resultados foram excelentes e a metodologia mostrou-se adequada, visto que os artesãos colaboraram em todos os sentidos com a pesquisa.

O procedimento seguinte foi a transcrição dos relatos em que três pessoas trabalharam durante três meses, transcrevendo além da fala, os gestos percebidos e o comportamento emocional do entrevistado, na medida do possível. De posse da transcrição do relato individual de cada um dos artesãos entrevistados, realizou-se então a separação de todos os relatos por temas, de maneira que fosse possível analisar a visão particular e em conjunto dos artesãos sobre as questões que pesquisa se propunha a responder. Essas transcrições permitiriam, também, que inúmeras análises, em diferentes “recortes”, pudessem ser realizadas a partir dos relatos coletados.

O que aconteceu para a questão principal da qual trata este artigo.

UM BREVE HISTÓRICO SOBRE A COMUNIDADE DO ALTO DO MOURA

Antes do século XVI, a região delimitada hoje como o distrito do Alto do Moura integrava um território compreendido entre a Bahia e o Maranhão, que teria sido habitado pelos índios Kariris, que faziam parte de uma grande nação indígena. Eram grupos indígenas que habitaram o semi-árido nordestino e apresentavam características culturais peculiares que os diferenciava dos grupos do litoral. Aristides PILEGGI (1958: 133) cita esse povo como “itinerante, praticante de longos deslocamentos dentro do território nordestino.”

O clima semi-árido, por apresentar como característica baixos índices pluviométricos, ou seja, chuvas esparsas que causavam longos e constantes períodos de secas, provocava o constante deslocamento desses grupos indígenas, não permitindo o desenvolvimento de uma cultura material mais elaborada. No caso da cerâmica, existem registros apenas de uma produção rústica, sem estilo definido e não decorada.

Relacionando-se a prática da cerâmica Kariri com a produção ceramista utilitária praticada na região de Caruaru e seus arredores, pelos louceiros de

barro, até meados do século XX, não há dúvidas que as principais influências sofridas por esses ceramistas são advindas da cultura indígena, mesmo reconhecendo que os negros e os portugueses também podem ter inserido algumas práticas na produção ceramista da região.

A prática ceramista no agreste pernambucano, até meados do início do século XX, encontrava-se mais presente junto às populações agrícolas e ribeirinhas na região do Vale do Ipojuca, provavelmente pela proximidade com o rio, que proporcionava o barro em abundância para a prática da atividade.

Assim, como na tradição indígena, essa prática se restringia às mulheres e às crianças, sendo desenvolvida no ambiente doméstico, entre os afazeres da casa e o cuidado com os filhos. A produção limitava-se à confecção de potes, jarras, moringas e utensílios domésticos destinados ao uso próprio, e o pequeno excedente destinava-se à comercialização.

As técnicas utilizadas por essas louceiras eram muito semelhantes às técnicas utilizadas pelos índios. O barro era extraído das margens do rio Ipojuca nas épocas de seca. Depois de levado para casa, o barro era selecionado, retirando-se as impurezas. [5] Logo após, o barro era pisado até ficar macio e liso para dar a “liga” necessária para a confecção da peça.

As peças prontas secavam vários dias antes da “queima”, à sombra, para não racharem. Após esse período, ao contrário dos costumes indígenas, as peças eram colocadas dentro de um forno de forma redonda, com duas aberturas, uma embaixo, utilizada para a colocação da lenha, e outra em cima, utilizada para a arrumação das peças e fechada no momento da queima. As peças não entravam em contato direto com o fogo. Eram colocadas de maneira a receber somente o calor das chamas. Esse processo durava de cinco até oito horas, dependendo do tamanho do forno, das peças e da sua quantidade.

Os mais de duzentos anos que separam a primeira ocupação das terras pelos colonos portugueses, da segunda metade do século XVII até o início do século XIX, não impediram que as tradições ceramistas indígenas se mantivessem ao longo dos anos, pois através da tradição oral, característica também das comunidades rurais, principalmente naquelas épocas, essas técnicas foram sendo transmitidas de mãe para filhas nas atividades domésticas.

No entanto, com o desenvolvimento urbano, mais do que uma herança familiar, durante os primeiros cinquenta anos do século XX, a produção ceramista na região disseminou-se e se transformou cada vez mais em fonte

5 - Não foram encontradas informações históricas oficiais de como essas louceiras tratavam o barro, no entanto, a partir do relato dos informantes entrevistados no Alto do Moura, foi possível estabelecer a relação entre as técnicas herdadas das louceiras e as desenvolvidas posteriormente.

de renda auxiliar para as famílias da zona rural e ribeirinha.

A atividade ceramista na região de Caruaru parece ter encontrado vários fatores favoráveis ao seu desenvolvimento e proliferação: a abundância do barro, existente às margens do Rio Ipojuca, próprio para a produção ceramista, com certeza, favoreceu a existência da atividade. Porém a existência do barro por si só não justificaria o aparecimento da atividade na região, que na verdade pode ser explicada pela tradição ceramista herdada dos índios na confecção dos utilitários. Esses dois fatores, no entanto, explicam o aparecimento da atividade, mas não a sua proliferação, que pode ser relacionada à agricultura de subsistência. Em função do clima semi-árido e da falta de recursos dos pequenos agricultores para manterem-se em época de secas prolongadas, sobrava apenas uma pequena parte da produção agrícola, que não seria consumida no ambiente doméstico, para a comercialização. Sendo assim, a cerâmica viria como renda complementar para manter o sustento da família. Os altos custos dos utilitários de porcelana, importados de Portugal e acessíveis somente às classes mais abastadas, também influenciaram no aumento do consumo dos utilitários de barro pelas camadas mais populares, favorecendo o aumento da produção ceramista da região. Mas, provavelmente, o principal fator propiciador da proliferação da atividade ceramista na região foi a comercialização da produção via Feira de Caruaru.

No início do século passado, a feira atraía compradores e visitantes de todas as partes do estado, proporcionando às ceramistas da região (louceiras de barro) um mercado mais amplo para comercialização da sua produção, dando oportunidade de conseguir renda extra para a família. Esse crescimento da demanda por utilitários de barro crescia com a importância da feira e da cidade e, por sua vez, incentivava um número cada vez maior de mulheres a se inserir na prática ceramista.

Mas, apesar da abundância do barro e da existência de uma significativa produção ceramista no Alto do Moura, a pequena produção individual feminina que acontecia nas folgas do trabalho doméstico, aliada ao baixo preço das peças não eram suficientes para garantir as necessidades básicas familiares e, tampouco, transformar a atividade na economia básica da comunidade. Sem contar que o homem, no início do século XX, segundo a visão patriarcal corrente na cultura nordestina, deveria exercer o papel de provedor da família e a atividade remunerada feminina deveria ter papel secundário no orçamento familiar. Sendo assim, ao final da década de 40, a economia básica do Alto do Moura ainda baseava-se fundamentalmente na agricultura de subsistência, que consistia em pequenas lavouras de milho e de mandioca.

Com a chegada de Vitalino (que ainda não tinha o título de “Mestre”) ao Alto do Moura, abriu-se uma nova perspectiva para essa comunidade. A fama entre a classe erudita conquistada através da imprensa escrita, facilitava de certa maneira a comercialização de seus bonecos e já atraía a sua casa colecionadores, intelectuais e intermediários, gerando a curiosidade da comunidade local e o interesse pelo seu trabalho que atraía tantos compradores.

Considerando a dificuldade de manter as lavouras em épocas de seca e, inclusive, a falta de recursos e de ferramentas mais adequadas que tornavam o trabalho no campo pouco lucrativo, alguns membros da comunidade do Alto do Moura começaram a se aglomerar na casa de Vitalino para vê-lo trabalhar, enquanto outros, que já detinham a técnica da confecção da louça de brincadeira, iniciaram-se na confecção das figuras humanas, como mostram os relatos de alguns entrevistados:

“Vi Vitalino trabaiano, aí eu fui chegando lá pra casa dele, ele morava ali onde é o museu hoje... a casinha dele (...) aí comecei a olhá, olhando eles trabaiaá, trabaiano ele e os filhos, tudo sentado no chão(...). Aí pegava um bolinho de barro, levava de casa, chegava lá começava olhando eles fazerem aqueles bonequinho, eu olhando pra vê se fazia do mesmo jeito, pra vê se aprendia a fazê do mesmo jeito.” (João José, 1999)

“... quando foi em 1948, aí Vitalino veio morá aqui no Alto do Moura e eu vi os boneco dele na feira de Caruaru, que eu ia na feira com minha avó. Aí chegando em casa eu (disse) vô fazê um boneco daquele. Aí quando eu cheguei em casa comecei a modelá o boneco, aí eu sei que deu certo...” (Manoel Eudócio, 1999)

Tornando-se mais lucrativa e sem se caracterizar com um trabalho especificamente feminino, os homens começaram aderir à prática da cerâmica figurativa. A fama nacional de Vitalino contribuía para que todos comercializassem seus bonecos, mas segundo os artesãos, a grande proliferação da atividade aconteceu a partir da morte do vizinho e mestre ilustre, em 1963.

Em 1990, o Alto do Moura já contava com 500 artesãos trabalhando diretamente com a cerâmica figurativa.

AS RELAÇÕES COM A SOCIEDADE MAIS AMPLA

As análises realizadas a partir do diálogo da documentação oficial, a

bibliografia, matérias de jornais e relatos dos artesãos não deixaram dúvidas que foram as relações com a sociedade mais ampla que permitiram a proliferação da atividade ceramista figurativa no Alto do Moura.

Inicialmente, foi a relação travada entre Vitalino e Augusto Rodrigues, desenhista de extremo talento, ilustrador e caricaturista dos principais jornais do país de 1934 até 1960, que contribuiu para que a fama do Mestre se espalhasse pelo Brasil, e que os seus calungas, que até então só serviam de brinquedos para as crianças, despertassem o interesse de outros públicos. Colecionadores, embalados pelo encantamento gerado pela “rusticidade plástica” dotada de uma criação original representando a cultura do homem rural nordestino, passaram a buscar um encontro com a arte de Vitalino e de seus discípulos. Logo depois, a arte que encantava os eruditos chegava à classe média como a caracterização do pitoresco, do folclórico, possuindo uma função decorativa, mas acumulando o status de ser “produzida” por um artista reconhecido pelos meios acadêmicos e pela imprensa, apesar da sua origem “popular”. Os turistas que visitavam a Feira de Caruaru também começavam a ser atraídos pelos bonecos do mestre e de seus discípulos e, junto com eles, chegavam os intermediários mais interessados no lucro do que na arte.

Entretanto, essa dinâmica de circularidade das peças artesanais entre a sociedade mais ampla que permitiu aos seus consumidores a atribuição de diversos significados a ela, ora enxergando-os como arte *naïf*, ora como artesanato rústico, não foi capaz de manipular os artesãos da comunidade do Alto do Moura, fazendo com que estes reelaborassem o significado próprio do seu trabalho em função daquilo que interessava a seus usuários, pois os conceitos que foram sendo elaborados ao longo dos anos, desde a introdução da atividade ceramista figureira por Vitalino na comunidade e transmitidos de geração à geração, permitiram ao grupo a resistência, quanto às tentativas de inserção de novos ou diferentes significados por parte dessa sociedade.

A imprensa, por sua vez, também atraída pela novidade, apesar de colaborar para a divulgação do trabalho dos artistas, noticiava fatos, realizava análises e críticas de maneira equivocada e, por vezes, distorcida.

Os órgãos oficiais, por sua vez, com a justificativa de incentivar a atividade e divulgar o trabalho dos artesãos, tentaram interferir na organização do seu trabalho, como no caso da prefeitura da cidade que por volta da organização do espaço da feira de artesanato, decidiu, arbitrariamente, que a feira funcionaria diariamente. Os artesãos, em

contrapartida, decidiram não aceitar essa imposição, e passaram a atender aos interessados em sua arte somente no espaço de seu fabrico. [6]

São essas relações que, apesar de dialéticas, foram e continuam sendo a base do fazer, da arte e da sobrevivência dos artesãos do Alto do Moura, o que não significa que eles se rendam às tentativas de dominação dos grupos com os quais se relacionam. (LIMA: 2001)

TRADIÇÃO: O ESPAÇO DA MEMÓRIA

BOSI (1987) em “Cultura como tradição” procura romper com os conceitos de cultura impostos tanto pela erudição quanto pela sociedade capitalista de consumo, para defender a idéia de cultura como trabalho, como resultado de uma ação; para defender que a cultura está no ato da produção de símbolos e não na aquisição dos mesmos.

Em relação à tradição, o autor argumenta sobre a idéia errônea de que a tradição é algo fechado, hermético, e que para ser conservada deve estar livre de interferências e do dinamismo que é próprio de toda cultura. A cultura como tradição, para ele, não reside no fato dos rituais, dos saberes e dos fazeres serem mantidos com fidelidade em sua forma original, mas como essa cultura é transmitida e vivenciada, de maneira cíclica, por seus atores sociais.

Segundo BOSI, “existe na sabedoria popular a presença dos contraditórios, das coisas reversíveis e das coisas perecíveis. A tendência mais forte, porém, reside na alta probabilidade que têm as coisas de voltar.” (1987: 52) E isso só é possível, porque, “a memória é o centro vivo da tradição, é o pressuposto de cultura no sentido de trabalho produzido, acumulado e refeito através da história. (...) Aprender é lembrar, lembrar é aprender.” (idem: 53)

É a memória que permite registrar e evocar informações, que também nos permite reconstruir essas informações dentro de inúmeros contextos de vida. Um fato registrado pela memória pode adquirir significados diversos dependendo do momento da vida em que é rememorado. A construção e a reconstrução de memórias constituem-se em um processo de reelaboração de informações que, mesmo registradas no passado, encontram-se impregnadas de experiências vividas posteriormente até o momento da recordação das mesmas.

Ora, se recordar é reconstruir informações de forma dinâmica e atualizada, e a memória, como afirma Bosí, é o sistema nervoso da tradição, eu entendo que a função da tradição não é a transmissão de verdades, mas

6 - *Fabrico: denominação utilizada pelos habitantes do interior de Pernambuco para designar pequenas fábricas de produção artesanal.*

sim a transmissão de significados entre os membros de uma cultura; é manter vivo o sentido dos fazeres, dos saberes, das histórias. Entendo o porquê de Bosi afirmar que a cultura popular não lida com coisas, mas sim com significados.

São exatamente esses significados que permitiram aos artesãos do Alto do Moura conviver com as práticas culturais de outros grupos sociais, sofrer tentativas de dominação por parte destes grupos sobre o seu processo de criação, produção e circulação das peças artesanais; sofrer distorções na história e na trajetória de seus atores sociais e possuir essência suficiente para resistir a essas tentativas.

No Alto do Moura, a tradição familiar é um aspecto importante no sentido que o trabalho com a cerâmica figurativa alcança para o artesão. É no seio da família que a grande maioria dos artesãos desenvolve e incorpora o significado conjunto de arte-trabalho-fonte de sobrevivência, como demonstram alguns relatos. [7]

7 - Relatos coletados para a elaboração da dissertação de mestrado.

“É o amor que eu tenho pela arte, além de tudo isso que meu pai passou pra nós. Então eu olhava, assim, sem nem os estudos, porque eu não tenho nem estudos, que a arte não pode morrer, que não deveria ficar só na mão de estranhos. É como um dos filhos do Mestre Vitalino, então eu me dediquei ao trabalho com muito carinho, muito amor, porque se não tem amor ao que se faz, não vai à frente. Então foi isso que aconteceu comigo. Eu gosto de trabalhar, apesar que sobrevivo do trabalho, mas eu trabalho por amor.” (Severino Vitalino, 2001)

“É, eu comecei a trabalhar junto com o meu pai e por influência dele eu me dediquei ao trabalho e assim fui fazendo outras peças. É o boi, o cavalo, o trio nordestino, aí fui aprimorando o trabalho e fui sentido o prazer de trabalhar nesse tipo de arte.(...) Foi uma infância maravilhosa, tive tempo pra estudar, também estudei, mas o tempo maior era fazendo o trabalho de artesanato. (...) Porque em termo de eu ser criado nessa arte aí cada dia mais eu fui sentido prazer, e vontade de trabalhá” (Luis Carlos, 2001)

Esses ensinamentos acontecem com todos os membros da família, sem nenhum tipo de imposição, de forma que alguns seguem o ofício e outros não. Entre aqueles que seguem na atividade, uns se desenvolvem mais do

que os outros, seja pela marca do talento individual, seja pela dedicação e amor que incorporam de seus pais pela arte. Porém observei que os ceramistas que se desenvolveram a ponto de serem considerados bons artesãos ou artistas, pela inventividade e pela qualidade do trabalho imprimida às peças que produzem, vêm de famílias tradicionais no trabalho com o barro.

A tradição reflete-se no imaginário do artista através de suas lembranças, sem que isso, no entanto, se constitua em um processo hermético e fechado em si mesmo. O relato de Severino Vitalino mostra como ele reconstrói as peças do pai, através de sua memória, inserindo elementos novos com o objetivo de aperfeiçoá-las:

“Apesar de eu, é, copiar todos aqueles estilos do Mestre Vitalino, hoje eu dou uma perfeição, um acabamento mais especial, mais fino. Eu ponho todos os tipos de roupa. Meu pai fazia um trabalho mais, é rústico mesmo. Então ele botava uma bolinha representando a camisa ou o paletó, mas ele não botava os punhos, não botava a bainha da calça. Então nós modificamos, botamos os dedos do homem que vem da roça, anda descalço. No meu trabalho você vê o pé em cima da terra e na época não. Meu pai botava a peça e pregava na base e pregava com barro. Então ficava escondido aquele pé. Então são essas as modificações, só que é a cópia. O estilo é o mesmo.”

A tradição, para os artesãos do Alto do Moura, não representa um passado distante, mas o seu cotidiano, o cotidiano recente de seus pais, dos seus avós e da sua comunidade. Mariete Rodrigues, [8] fala da herança recebida de seu pai e de como até hoje ele influencia o seu trabalho; fala do seu fascínio de conhecer outros lugares, outras culturas, e deixa claro que o seu cotidiano e as suas lembranças é que lhe fornecem a inspiração para criar:

“Eu acredito que herdei muitas coisas, tanto da experiência de trabalho, da pessoa que ele era. Porque papai era uma pessoa muito criativa. Ele foi simples, um pai amoroso. Ele mostrou coisa pra gente que eu nunca esqueço, coisa do trabalho, de vida. Eu nunca vou esquecer do que aprendi e que eu acredito que a cada dia estou lembrando do que ele deixou(...)”

8 - Mariete Rodrigues é filha de Zé Caboclo, artesão famoso e discípulo de Vitalino. A artesã também é sobrinha de Manoel Eudócio.

9 - Manoel Eudócio é pai de Luis Carlos e um dos mais antigos artistas figureiros do Alto do Moura. Ele foi discípulo e companheiro de Mestre Vitalino.

Genilda Rodrigues e Luis Carlos Rodrigues, marido e mulher, assim como Marliete, são dois artesãos bem sucedidos, têm a oportunidade de viajar, conhecer outros lugares, outras culturas, têm irmãos vivendo fora da comunidade, recebem inúmeros turistas e intermediários em seu ateliê, fazem exposições junto com Manoel Eudócio, [9] mas preferem criar inspirados em seu cotidiano e nas histórias de sua região:

“O nosso trabalho ele sempre vem assim do nordeste, então nós somos pernambucano e puxa mais assim pro lado nordestino. A gente gosta mais, a gente conhece a nossa raiz né, então a gente procura mais esse lado aí né. Eu também puxo mais assim do lado Frevo né, as peças que a gente vê que pode fazer pra representar algo de Caruaru, algo de nossa terra.” (Jenilda, 2001)

“Olha uma das coisas que faz a gente criar é nossa imaginação, o nosso dia-a-dia, aquilo que nós vamos vendo, vamos aprendendo e procura se inspirar e fazer na nossa cultura o nosso barro. Aí nós procuramos fazer o que vimos no nosso dia-a-dia, é isso que nos traz inspiração”. (Luiz Carlos, 2001)

As histórias, as lendas e os “causos” contados por seus pais ou vizinhos, também servem de inspiração para criar, como no caso de Antonio Galdino: [10]

10 - Antonio Galdino é filho de Mestre Galdino. Galdino, depois de Vitalino, foi o único a ser considerado Mestre no Alto do Moura, por ter criado um estilo próprio, baseado na criação de peças surrealistas.

“(Tem uma peça) que eu criei, a rapozinha selvagem, eu tirei de uma lenda, do assunto que meu pai falava. Pela história eu fiz.” (Antonio Galdino, 2001)

As lembranças, refletidas na sua arte, servem aos artesãos do Alto do Moura para manter viva a história e a memória de seus antepassados, como mostra o relato de Severino:

“Eu sou pai de 13 filhos, uns 10 faz o trabalho, o que não faz a peça, pinta. (...) Eu tenho dois filhos que acharam um trabalho, um na Compesa e tem uma fábrica de biscoitos aqui em Caruaru, no centro, na Sipan. Então, o meu outro menino trabalha lá também. Nas horas vagas eles fazem um trabalho. Eles não deixaram de trabalhar, de dar continuidade (...) Essa nossa arte não vai acabar, porque naquele meio nós

temos filhos, amigos, (...) que vai permanecer sempre no nosso trabalho. Vai diminuindo um pouco, mas eu acredito que a nossa arte (...) quem viver vai encontrar, nunca vai se acabar.” (Severino, 2001)

Severino conta como a imprensa, muitas vezes, distorce os fatos sobre a história de sua família:

“Houve um problema sério com a minha mãe. Ela teve problema mental. (...) Um dia de São João, aí chegou um pessoal dizendo que era da organização do D. Élder Câmara (...) dizendo: tá usando sua mãe, sua mãe tá prisioneira. Aí eu ouvi no rádio, no jornal, aí eu disse: ó, é o seguinte, eu num devo, então se o juiz acha que eu tenho processo, um crime, ele manda um.. uma pessoa, um investigador me buscá, a polícia qualquer coisa. Agora mandá eu ir assim... por livre e espontânea vontade eu num vou não. Eu nunca fui e nem ninguém veio atrás de mim.” (Severino 1999).

O fato contado por Severino teve ampla repercussão na imprensa local, no qual o artesão foi acusado de manter a mãe prisioneira, sem nenhum tratamento ou auxílio. Severino sempre aproveita qualquer oportunidade para contar a sua versão da história e desmentir o que foi publicado e veiculado pela imprensa.

É dessa maneira, que apesar das tentativas de dominação da sociedade mais ampla sobre os espaços dos artesãos do Alto do Moura, eles reagem e trabalham o espaço de suas memórias, através da tradição herdada de seus antepassados e do seu cotidiano.

O material coletado através da pesquisa, como dito anteriormente, permite o recorte e o aprofundamento sobre diversos fenômenos ocorridos na comunidade artesanal do Alto do Moura, e sem dúvidas, fornece pistas para a realização de novos trabalhos sob novas perspectivas, através da riqueza que o trabalho com a memória é capaz de permitir.

BIBLIOGRAFIA

- AUGRAS, Monique. “História oral e subjetividade”, *in*: SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes von (org). *Os Desafios da História Oral*. Campinas: CMU-Unicamp, 1997.
- BOSI, Alfredo. “Cultura como tradição”, *in*: *Tradição e Contradição*. Rio de Janeiro:

Jorge Zaar, 1987.

LIMA, Sandra de. "Invenção e tradição: um olhar plural sobre a arte figurativa do Alto do Moura". Dissertação de mestrado. (IA-Unicamp), 2001.

_____. "História oral e vídeo: o relato de uma experiência", in: *Roteiro: Revista Científica da UNOESC*, vl. 27, no. 1(jan/jun.2002). Joaçaba:UNOESC, 2002.

PILEGGI, Aristides. *Cerâmica no Brasil e no Mundo*. São Paulo: Martins, 1958.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. *Variações Sobre a Técnica de Gravador no Registro da Informação Viva*. São Paulo: T.A. Queiroz, 2ª. ed., 1991.

SIMSOM, Olga Rodrigues de Moraes von. "Reflexões de uma socióloga sobre o método biográfico", in: MEIHY, José Carlos Sebe. *Reintroduzindo a História Oral no Brasil*. São Paulo:USP, 1996.

_____. "Imagem e memória", in: Samain, Etienne (org.). *O Fotográfico*. São Paulo: Hucitec, 1998.

TRIGO, Maria Helena Bueno; BRIOSCHI, Lucila Reis. "Interação e comunicação no processo de pesquisa", in: LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo (org.). *Reflexões Sobre a Pesquisa Sociológica*. 2ª.ed. São Paulo: CERU, 1999.

A investigação narrativa no âmbito da história oral de ações escolares de ensino e de aprendizagem

ROSÁLIA M. R. DE ARAGÃO

Doutora em Ciências Humanas, livre docente pela Unicamp e pró-reitora de Graduação e Ensino na Umesp

RESUMO

O estudo busca propiciar acesso à epistemologia da investigação narrativa compreendendo-a no âmbito da história oral de ações educativas escolares. O texto é construído – em uma perspectiva da história da educação do presente – de forma tal que possa elucidar o que ocorre em processos, eventos e rotinas escolares dos nossos dias.

Palavras-chave: Investigação narrativa. Memória de Processos Educativos. Histórias de Ensino

ABSTRACT

This article aims to contribute to the epistemology of the narrative inquiry, considering it from the point of view of the oral history and school education actions. The text was built –from a perspective of present education history- in such a way that it sheds some light on what occurs in the present days school processes routines and events.

Key words: Narrative inquiry. Memory of educative process. Teach history

Tem sido cada vez mais freqüente o uso da investigação narrativa em estudos e pesquisas sobre a experiência humana. De forma tal que, podemos dizer, esta já tem uma longa história intelectual e acadêmica dentro e fora da educação. Dentre as razões que explicam ou justificam, de forma mais convincente, o uso da narrativa na investigação educativa, encontram-se as de CONNELLY e CLANDININ (1995:11) quando ressaltam que “nós – os seres humanos - somos organismos contadores de histórias, organismos que, individual e socialmente, vivemos vidas relatadas”. Sendo assim, para eles, o estudo da narrativa é o estudo da forma pela qual nós, os seres humanos, experimentamos o mundo. Em outro âmbito, mas neste sentido, RIBEIRO (2000) afirma que “na vida não há fatos, o que há são histórias...”

É dessa idéia geral que decorre uma das proposições atuais definidoras da educação como a ‘construção e re-construção de histórias pessoais e sociais’. Nesta perspectiva, tanto os professores como os alunos são contadores de histórias e também personagens não só das histórias dos demais, mas das suas próprias histórias.

Nesse contexto, assumimos ‘narrativa’ como o termo de referência a uma qualidade que estrutura a experiência que vai ser estudada e, além disso, como designativo dos padrões de investigação que vão ser utilizados para estudo dessa experiência. De modo geral, tendemos a chamar de ‘história’ ou ‘relato’ ao fenômeno, e de ‘narrativa’ à investigação e à feição final do texto daí resultante. Assim, quando dizemos que nós vivemos ‘vidas relatadas’ e contamos as histórias dessas vidas, precisamos dizer, para explicitar, que os pesquisadores que são ‘investigadores narrativos’ buscam recolher ‘essas vidas’ - com base em *memórias* - para, por sua vez, descrevê-las e contar histórias sobre elas, escrevendo seus relatos de uma tal experiência em uma ‘narrativa’.

É justamente neste sentido que se estabelecem relações várias no âmbito da História Oral como metodologia específica de investigação.

A narrativa ocupa um lugar importante nas mais variadas disciplinas ou campos de saber, talvez porque ‘narrar’ seja inerente ao ser humano, isto é, seja uma estrutura fundamental da experiência humana vivida. Talvez, por isso, apresente uma qualidade holística, uma vez que possibilita a todos nós “a expressão da nossa memória”, isto é, “a expressão da ‘história’ do nosso ponto de vista, do lugar de onde podemos olhar e ver... não só com os olhos mas principalmente com a mente.” (ARAGÃO, 1993:5)

Em decorrência de uma análise em nível macro, nessa perspectiva, CONNELLY e CLANDININ (1995) definem três linhas de investigação, de caráter narrativo, relacionadas entre si, que incidem fundamentalmente sobre o

relato, quais sejam: “a história oral, os contos das crianças e os usos de contos nas experiências linguísticas”, tanto na educação pré-escolar quanto na educação escolar fundamental, média e superior.

Dentre os estudos vários já desenvolvidos nessas vertentes, vale destacar uma versão curricular pouco conhecida ou menos divulgada dessa literatura, que inclui os trabalhos de EGAN (1986) e de JACKSON (1987), advinda da consideração de alguns outros elementos pedagógicos para admitir que “as matérias escolares estão geralmente organizadas na forma de historietas ou de contos.” Nesse sentido, o último autor referido assinala que “mesmo quando a matéria em si não seja ‘uma história’, a lição – ou aula – contém usualmente um grande número de segmentos narrativos”.

Além disso, de outro modo, Egan propôs um modelo que certamente nos estimula a que consideremos as aulas ou as unidades curriculares muito mais como boas histórias para serem contadas do que como conjuntos de objetivos a serem atingidos. Justamente no âmbito dessa concepção, ARAGÃO (Cf. Anais do II ENPEC, 1999) produziu sua comunicação sobre uma investigação narrativa da leitura, na disciplina curricular de Didática das Ciências – intitulada “É para ler, professora?” – quando tratou de relatar investigativamente episódios de leitura discente em sua própria prática docente.

O trabalho de Applebee (1978, *apud* CONNELLY e CLANDININ, 1995: 38), algumas vezes referido como ‘o trabalho do grupo de Cambridge’, incide sobre o “desenvolvimento do currículo” (para o ensino da linguagem) e sobre “métodos de ensino.” De forma semelhante, desenvolve-se o próprio trabalho dos autores referidos sobre currículo, os quais entendem as narrativas idiossincráticas de professores como metáforas das relações de ensino-aprendizagem. Isto porque, como eles próprios assinalam, “entendendo-nos, a nós mesmos e aos nossos alunos, de um ponto de vista educativo, necessitamos entender as pessoas que apresentam narrativas das suas experiências de vida.” Mais ainda, em termos tais que se possa ressaltar a reciprocidade, posto que ‘as narrativas de vida são o contexto no qual se dá sentido às situações escolares.’ Neste âmbito, reitero que a narrativa está situada em uma matriz de investigação qualitativa, uma vez que se funda na experiência vivida e nas qualidades da vida e da educação.

Os autores por mim considerados e já citados referem-se, de forma destacada, à revisão de EISNER (1982) sobre ‘o estudo educativo da experiência.’ Isto porque este pesquisador relaciona a narrativa aos trabalhos de investigadores educacionais de orientação qualitativa que trabalham com a experiência em várias áreas do saber, tais como, filosofia, psicologia, teoria crítica, antropologia, bem

como estudos sobre currículos. Acrescentam, ainda, pela sua importância, a revisão procedida por ELBAZ (1983; 1988), relativa aos estudos sobre o pensamento do professor, por esta ter criado um perfil dos enfoques investigativos mais próximos da ‘família dos estudos narrativos’. A maneira como esta autora construiu tal ‘família’, implicou uma revisão acurada de estudos decorrentes de investigações já desenvolvidas sobre ‘o que é pessoal’, em âmbito pedagógico, para evidenciar como tais estudos tinham/têm afinidade com a narrativa.

Uma outra questão importante para Elbaz referida é relativa ao tema da ‘voz’, contudo, a sua principal preocupação é atinente ao ‘relato’, distinguindo-o não só como “um dispositivo metodológico”, mas também como uma “metodologia em si”, ao tempo em que articula a narrativa com inúmeros estudos de educação, os quais – ainda que os seus autores não estejam conscientes de utilizar procedimentos narrativos – apresentam ou transmitem os seus dados em forma de relatos, ou utilizam documentos de histórias participativas como dados efetivos. Nessa visão, podem ser mencionados como trabalhos que estão relacionados com a narrativa, as investigações de SHULMAN sobre ‘professores especialistas’ (1987), os trabalhos de SCHÖN sobre ‘a prática reflexiva’ (1987), os de MUNBY sobre ‘as metáforas dos professores’ (1986) e mesmo o de WILLIS (1990) sobre ‘processos de aprendizagem da cultura contra-escolar de trabalhadores’, dentre outros.

Além disso, registra-se na literatura pertinente uma grande quantidade de estudos sobre educação que têm qualidades narrativas e que são chamados de *relatos de professores* e de *relatos sobre professores*, em referência ao relato ser de *primeira* ou de *segunda mão*, escritos por professores ou por outras pessoas, mas que, seguramente, tratam de aspectos relacionados a professores, alunos, aulas e... escolas! Dentre esses, merece destaque, ao meu ver, o trabalho intitulado *A Vida nas Aulas*, de JACKSON (1968), já referido, que tem um papel pioneiro e, sem dúvida, sobremaneira significativo no que concerne à literatura do gênero.

Várias possibilidades de investigação em uma perspectiva narrativa nos estudos sobre educação serão por mim consideradas, em função das minhas experiências quer como orientadora de trabalhos/pesquisas narrativas, em nível de pós-graduação, quer como pesquisadora-narrativa em ação, no curso de minha própria prática pedagógica.

PROCESSOS DE INVESTIGAÇÃO NARRATIVA:

EPISÓDIO I

- Uma experiência pessoal minha, em nível universitário, como ‘professora de Didática das Ciências’, possibilita ilustrar um tipo de coleta de dados advinda

da minha prática docente usual, cotidiana. É interessante observar, desde o início, que esta, bem como as várias modalidades de 'coleta de dados' – na ou para uma narrativa – geralmente é (são) passível(is) de combinação e de articulação com outras modalidades. Neste caso, as minhas anotações de/em 'diário de campo' desta experiência, relativa à *história de minha prática usual de ensino*, se deram em concomitância com gravações em 'áudio' de cada uma das aulas por mim ministradas para a turma de alunos sob enfoque. Sendo assim, as anotações em pauta passam a estar muito mais restritas a aspectos não passíveis de verbalização, ou de registro pelo gravador, que dizem respeito, geralmente, à observação do clima de sala de aula, de expressões corporais ou faciais dos alunos, a anotações da lousa ou de cadernos dos alunos, à interação sinalizada entre eles, à conduta de grupos localizados, a entonações expressas com reforço 'mímico' do professor ou dos próprios alunos, a pensamentos e sentimentos docentes no curso do processo de ensino e de aprendizagem, dentre outras. Vejamos algumas das minhas notações nesse âmbito:

... Meus alunos sempre parecem extremamente surpresos quando eu uso qualquer expressão de pouca consideração – e mesmo de subestimação – de 'regras meramente burocráticas ou técnicas' que estão, geralmente, relacionadas ao poder docente no ensino tal como ocorre em sala de aula. Alguns se entreolham arregalando os olhos, ou com trejeitos de boca e de expressão fisionômica, denotando dificuldade de compreensão ou grande estranheza... Foi o que aconteceu quando eu lhes disse que eles deveriam me entregar o trabalho que estava sendo proposto, no tempo estimado por eles mesmos; eles que decidissem a data de entrega em função da situação de cada um, para que eu pudesse assegurar certas condições para uma realização tranquila, sem corre-corre... Contudo, eu precisava ter idéia do 'prazo mínimo' possível do seu (deles) ponto de vista, e do 'prazo máximo', para eu me organizar, uma vez que eu precisaria de – pelo menos – três dias para leitura, antes da data estipulada para a entrega de notas ao serviço de controle acadêmico... e não gostaria de atrasar. A surpresa foi tanta, que eles terminaram por me dizer o quanto é/era 'incrível', para eles, ver como uma professora 'doutora' pode 'abrir mão' de sua conveniência, e até de sua autoridade, em benefício dos seus alunos... Não pareciam se convencer da minha argumentação quando eu retruquei que não estava, no caso, 'abrindo mão de nada', permanecia com a minha

conveniência e com a minha autoridade docente nos mesmos termos em que eu sempre busquei mantê-las...nos termos em que estas sempre se mantiveram...A diferença de minha atitude para as atitudes docentes usuais, é que eu utilizava 'critérios pedagógicos', isto é, os meus critérios eram intencionalmente pedagógicos por poder fazê-los crescerem apenas por tomar conhecimento deles como norteadores de suas ações e deles efetivamente partilharem...Declarei não acreditar que eles não entendessem que "nós estávamos do mesmo lado e não em lados antagônicos ou diferentes... que a nossa interação possibilitava uma construção cognitiva conjunta, colaborativa..." (Notas de meu 'Diário de Campo' de set./1997)

EPISÓDIO II

• Na investigação da minha prática pedagógica por uma outra professora – em situação semelhante à relatada anteriormente, mas com outra turma de alunos – as anotações por ela procedidas nesta modalidade foram articuladas com 'entrevistas' realizadas comigo, enquanto professora, logo após o término da aula ou, no mais tardar, no dia seguinte, para não perdermos o "calor do episódio" – destacado pela professora referida nas anotações do seu diário de campo – que eram também relativas a questões pedagógicas e até mesmo a 'curiosidades pedagógicas investigativas' tais como "por que você fez ou disse isso ou aquilo..." (CARNIATTO,1999) Daí, advém uma relação com a prática pedagógica observada – cerne da narrativa encetada pela professora-autora referida – registrada nas suas 'anotações em diário de campo das minhas aulas'. Por tratar-se de minha prática de ensino intencionalmente redimensionada naquele momento, em termos tais que gerava diferenciação contundente do ensino usual caracteristicamente autoritário, a 'confusão', que se estabelecia para o observador, era desde o início relativa ao que consistia em uma nova/outra 'prática de ensino interativo' tendo em vista a construção do conhecimento pelos alunos.

Algumas anotações do diário de campo de CARNIATTO (1999:17) registram seus pensamentos em termos como os seguintes:

... Neste dia, reiniciar-se-ão as aulas da disciplina de Didática Geral, que a Professora, segundo disse, abordará como Didática das Ciências/Biologia. O que eles [os alunos] esperam de uma disciplina dessa natureza? Muito provavelmente, tal relação em nada vai mudar a credibilidade inicial da Didática para a turma. ... A propósito de proposições provocativas de alunos, dirigidas

de modo geral à classe, mas que, certamente, tinha como objetivo provocar a Professora - que estava entrando na sala de aula acompanhada de duas monitoras - destaque a fala de um aluno que, logo à entrada da Professora na sala de aula, disse alto para que todos o ouvissem, marcando o ritmo da observação pretensamente em rima: “Graças a Deus.. eu sempre disse.. que didática não existe!” (...) De forma clara, manifestando, talvez, compreensão, em função de reflexões como essas que, certamente, já fizera, em resposta ao aluno a Professora concorda que “na maior parte das situações de ensino, a didática não existe; ele [o aluno] tem plena razão.” [E a provocação se tornou o ‘tema da aula’ na perspectiva desejada de ensino interativo... de forma altamente motivadora para todos].

EPISÓDIO III

- Um outro instrumento de coleta de dados usado com grande frequência na investigação narrativa é a *entrevista* em qualquer das seguintes feições: estruturada, ‘não’ ou ‘semi’ estruturada. As entrevistas – que constituem este terceiro Episódio que desejo focar - são realizadas pelo investigador com os sujeitos participantes da pesquisa, e gravadas pelo menos em ‘áudio’. *As falas* das gravações são transcritas e, em função destas, outros/novos encontros são preparados para facilitar a discussão subsequente. Ao final, as entrevistas escritas e reescritas se convertem em ‘documentos’ imprescindíveis à investigação no curso da narrativa. Nestes termos, há exemplos de entrevistas, que são passíveis de destaque, em processos de investigação narrativa. GONÇALVES (2000:35), por exemplo, adotou como instrumento efetivo de coleta de dados as ‘entrevistas não estruturadas’ para possibilitar estabelecer as múltiplas relações que certamente a sua narrativa exigiria por tratar da reconstituição de histórias vividas/compartilhadas por ela com os participantes da pesquisa, tendo em vista objetivos de pesquisa. Escreveu a autora que a sua

“abordagem metodológica de pesquisa parece possibilitar estabelecer as múltiplas relações que, certamente, o estudo está a exigir, dando voz aos atores daquele processo em análise, reconstituindo com ela [enquanto pesquisadora] histórias decorrentes da vida daqueles professores, que são personagens da história do ensino e da formação de professores de Ciências no seu Estado natal...”

Os entrevistados – no âmbito dessa investigação narrativa - participaram dessa história de modos diferentes, conforme o seu tempo de formados, a sua história de vida... Cada um a seu modo vibra com o que construiu... Alguns se

sentindo, provavelmente, mais ou menos autores do que outros...

...Os professores entrevistados e eu participamos de uma experiência comum... Portanto, tanto eles quanto eu, como pesquisadora, temos voz na pesquisa. Como sói acontecer na pesquisa qualitativa em geral, a relação sujeito-objeto não é neutra. O pesquisador busca conhecer, porque tem objetivos previamente definidos e o entrevistado decide participar porque tem alguma motivação para isso. Mas aqui, a voz do pesquisador não procura ser a que categoriza, a que molda, mas a que organiza, expõe, interpreta, discute, buscando contrapontos à prática efetivada e evidenciada nas vozes dos participantes, em literaturas várias sobre práticas similares e sobre princípios teóricos que as sustentam.

CHAVES (2000) explicita, de outra forma, esse mesmo propósito quando diz, em vários excertos:

“... a narração harmoniza-se duplamente: com minha intenção de contar, relatar o experienciado, e com o meu propósito de elucidar percursos e percalços que constituem a trajetória de processos de investigação. (...) Propósito ... ao qual o potencial educativo do texto narrativo vem se coadunar, uma vez que ‘as histórias funcionam como argumentos com os quais aprendemos algo essencialmente humano compreendendo uma vida concreta ou uma comunidade particular tal como são vividas’... São momentos relatados da ‘vida’/experiência ‘concreta’ de nossa ‘comunidade’/grupo de formadores, no curso de formação de professores de ciências sob análise, que constituem as fontes de onde obtive o material empírico a partir do qual construí os ‘dados’ que figuram nesta tese. (...) Assim, as vozes dos sujeitos, que construíram o processo de formação de professores que vivenciei e do qual fui igualmente artífice, foram obtidas basicamente nas ‘reuniões’ de planejamento e avaliação das atividades desenvolvidas pelo grupo de formadores, em ‘entrevistas’ com membros do grupo de formadores, em ‘materiais’ (roteiros e projetos) produzidos pelo grupo de formadores e em ‘notas de campo’ que produzi durante o processo de formação investigado”. (Os grifos são meus)

Uma das questões preliminares que se põe em relação à investigação narrativa como processo é ‘como se toma a decisão de envolvimento em uma situação de

campo', no confronto mesmo com a pesquisa em educação. Isto já manifesta, de início, que tal situação não implica uma simples questão de escolha, de uma mera opção por preferência pessoal ou acadêmica, mas essa tomada de decisão é vista como uma *questão ética* que tem a ver com os princípios que estejam envolvidos tanto nas responsabilidades dos investigadores quanto dos sujeitos participantes da investigação. Em termos mais específicos, o processo de tomada de decisão é um tipo de 'negociação de entrada no campo de pesquisa' e, por isso mesmo, é visto como uma discussão preliminar sobre uma unidade narrativa compartilhada, uma unidade narrativa interativa. CLANDININ e CONNELLY (1988: 281) expressam seu ponto de vista a esse respeito nos seguintes termos:

"Podemos demonstrar que ter êxito na negociação e na aplicação de princípios [comuns] não garantem por si só um estudo frutífero. A razão, naturalmente, é que a investigação colaborativa constitui uma relação. Na vida cotidiana, por exemplo, a idéia de amizade implica a existência de algo que é compartilhado: a interpretação de duas ou mais esferas pessoais de experiências. Um mero contacto é [apenas] reconhecimento, não amizade. O mesmo se pode dizer da investigação colaborativa enquanto requer uma relação intensa, análoga à amizade. Assim, 'as relações se estabelecem', como assinala MacIntyre (1981), 'através das unidades narrativas de nossas vidas'."

Enfatizam, dessa forma, esses autores, que a 'opção' pela investigação narrativa transcurre/ocorre no âmbito de uma relação entre os investigadores e os sujeitos da investigação, construída como uma 'unidade de atenção mutuamente inclusiva em âmbito comunitário' (designada pela expressão inglesa *'caring community'*). Além disso, assinalam com NODDINGS (1986) que – "como na investigação sobre ensino se presta muito pouca atenção, na atualidade, aos assuntos referentes à comunidade e à 'colegialidade' – essa investigação [colaborativa/narrativa] deveria ser interpretada e construída como uma investigação para o ensino," 'uma investigação do ensino'. Isto porque se enfatiza, continuamente, a natureza colaborativa do processo de investigação, considerando que todos os participantes se vêem como membros de uma comunidade que tem valor para eles próprios – investigadores e sujeitos da investigação – para a teoria e para a prática, como pode ocorrer em situações de ensino, em aulas.

Ainda nesse sentido, vários dos autores ora enfocados destacam a contribuição de HOGAN (1988), quando este se pronuncia sobre as relações na investigação narrativa, de forma similar, ao dizer que

“as relações [interativas] nas quais se aprimoram ou se fortalecem as próprias disposições e capacidades (referidas como ‘empowering relationships’) [geralmente] se desenvolvem com o tempo; e [é preciso assinalar] leva tempo para os participantes reconhecerem o valor que subjaz a essas relações. Tais relações implicam sentimentos de articulação que se desenvolvem em situações de igualdade, atenção mútua, bem como de propósitos e intenções compartilhados.”

Assim, são destacados os elementos considerados relevantes na relação de investigação: ‘a igualdade entre os participantes, a situação de atenção mútua e os sentimentos de envolvimento, de associação’. Dentre estes, ao meu ver, um certo sentido de igualdade entre os participantes é particularmente importante na investigação narrativa. Contudo, o(s) sujeito(s) da investigação – que durante muito tempo foi(ram) mantido(s) em silêncio como reles ‘objeto(s) de estudo’ – ou mesmo o próprio investigador – pode(m) não se ver com voz própria no processo de investigação e, dessa forma, muitas vezes, sentir-se desanimado(s) e desautorizado(s) a contar sua(s) história(s) por, de alguma forma, passar(em) a se sentir desigual(is), inferior(es).

Vale reiterar que se destaca efetivamente a necessidade de ‘tempo’, de ‘relação’, de ‘espaço’ e de ‘voz’, quando se estabelece a ‘relação de colaboração’, uma relação na qual tanto o investigador quanto os sujeitos participantes ‘têm VOZ’, no sentido que BRITZMAN (citado por CONNELLY e CLANDININ, 1995: 20) aponta, qual seja: ‘a voz’

“é o sentido que reside no indivíduo e que lhe permite participar de uma comunidade...A luta pela voz começa quando uma pessoa tenta comunicar sentido a alguém. Parte desse processo inclui encontrar as palavras, falar por si mesmo e sentir-se ouvido por outros... A voz sugere relações: (1) a relação do indivíduo com o sentido de sua experiência (e portanto com a linguagem), e (2) a relação do indivíduo com o outro, já que a compreensão é um processo social.” (Tradução livre de minha autoria)

Por tudo isso, ao começarmos um processo de investigação narrativa, torna-se particularmente importante que todos os participantes tenham voz dentro da relação colaborativa. Para que isso possa efetivar-se, é preciso, como assinala ELBOW (1986), que se assumam um ‘*jogo de crença*’, quer dizer, é preciso supor uma forma de

trabalhar no interior de uma relação que exige conhecimento articulado, de uma relação na qual 'aquele que conhece está pessoalmente unido ao conhecido'. Nestes termos, torna-se imprescindível ressaltar que o 'jogo de crença' implica uma forma de conhecimento que se centra em um processo de auto-inserção na história do outro como uma forma de conhecer essa história e, ao mesmo tempo, como uma maneira de 'dar voz ao outro'. ELBOW acentua a natureza colaborativa desse "jogo" quando explicita que o "jogo de crença"... é essencialmente cooperativo ou participativo. Seu acontecimento central é o ato de alguém poder entrar no pensamento ou na percepção de um outro... alguém."

Podemos, em função das considerações tecidas até agora, afirmar que 'a investigação narrativa é deflagrada pela história do outro', na forma incidente à *história oral*. Isto quer dizer que é fundamental que o investigador *escute primeiro a história do sujeito participante da investigação* e que seja esse sujeito quem primeiro conta a sua história. Contudo, isto não quer dizer que o investigador deva permanecer em silêncio durante o processo de investigação... Quer dizer que se dá o tempo e se abre o espaço necessários para que aquele - que permaneceu mais tempo em silêncio ou jamais teve voz - possa contar a sua história de forma tal que esta venha assumir a 'autoridade do dizer' e a 'validade de verossimilhança' que geralmente os relatos de pesquisa buscam apresentar.

O PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO NARRATIVA: ALGUNS ASPECTOS VIVENCIAIS

Assumirmo-nos como investigadores narrativos e sermos capazes de ver e de descrever relatos - histórias - das ações diárias de professores, de alunos e de administradores escolares, dentre outros, requer habilidade mental em termos de certa 'versatilidade para olhar (e ver)', como também 'para dizer', por parte de quem investiga. À medida que se intensifica a tecitura, ou a 'trama', por que se vão contando e recontando histórias, nesse processo, são estabelecidos, se ajustam e reajustam, os aspectos vários, *temporais, sociais e culturais*.

Por aspectos como esses, que são ressaltados, é que posso afirmar que tornamo-nos investigadores narrativos mais eficientes quando buscamos narrar - estruturando, sistematizando - as histórias da nossa prática pedagógica, das nossas interações docentes que são partilhadas com os alunos, os episódios de nossas aulas, implicando nós próprios e os alunos e/ou os alunos entre si, nuances e matizes do conteúdo/conhecimento que está/estava sendo tratado nas interações, bem como confrontos interessantes de pré-concepções individuais em relação a conceitos científicos estabelecidos. Por isso, 'os professores-pesquisadores, ao meu ver, são sobretudo investigadores narrativos.'

Em minha experiência pessoal, estruturei histórias várias, ao buscar narrar ações partilhadas de “aulas de Didática”, por exemplo, no processo da formação inicial de professores das Ciências. Tais ações, no curso da narrativa, assumem algumas vezes conotações maiêuticas (dialógicas), sobremaneira interessantes. Nesses casos, como posso concluir, torna-se imprescindível a ‘voz do aluno’ nas várias interações para que eu possa – enquanto investigadora narrativa - constituir e lidar com a ‘história do ponto de vista do aluno’, do seu pensamento, dos seus procedimentos, de suas atitudes.

Nas áreas teórico-práticas da educação – e em outras das ciências sociais – a investigação narrativa é uma forma de ‘narrativa empírica’, em que os dados empíricos são centrais para o trabalho investigativo. Mesmo assim, parece inevitável que a *interpretação* se torne ‘intrínseca’ ao processo de coleta de dados. Contudo, tal situação se dá longe de significar uma aproximação indesejável da narrativa de um plano de ficção, ainda que a linguagem da narrativa possa assumir um nível de requinte e de sofisticação lingüísticos que expresse certos ‘matizes’ considerados literários ou poéticos, contudo ditos sobremaneira desejáveis ou mesmo imprescindíveis.

Em situações de orientação metodológica de pesquisa em educação, costumo dizer aos pós-graduandos, meus alunos, que visam formar-se em pesquisa, que um dos requisitos pessoais para se poder ser um ‘bom’ investigador narrativo em educação implica, sem dúvida, ‘domínio efetivo de linguagem(ns) em termos especialmente da elaboração diferenciada, ou mesmo requintada, das palavras em construções lingüísticas as mais eloqüentes, as mais expressivas para o caso ou relato que está sendo tratado.’

Por outro lado, vários ‘procedimentos de coleta de dados’ são passíveis de adoção conjunta, nesta abordagem de pesquisa, posto que o investigador e o sujeito da investigação trabalham juntos em uma relação de colaboração, já referida. Os dados podem ser coletados, por exemplo, em forma de anotações em um ‘diário de campo’ da experiência partilhada, ou de ‘notas pessoais’, de ‘transcrições de entrevistas’, de ‘observações’ de outras pessoas, de ‘escritos autobiográficos, bem como de outras e várias ações, tais como, ‘escrever cartas, contar casos...’

Além disso, coletam-se dados também através de documentos diversos, dentre os quais, planos de ensino/de curso/de aula, boletins, atas ou quaisquer registros oficiais, tanto quanto de outros materiais escritos como regulamentos, regimentos, estatutos, normas. Tornam-se, ainda, dados preciosos, muitas vezes, a expressão de princípios, de imagens, de metáforas e de filosofias pessoais.

Enfim, na perspectiva de coleta de dados, bem como do tipo, da natureza e/ou da qualidade dos dados, torna-se imprescindível compreender a importância (1) *da construção do documento histórico no qual se funda a narrativa* e (2) *‘da narrativa em*

termos de totalidade, em uma feição final.' Vale explicitar que 'o sentido de totalidade é algo que se constrói' graças a uma fonte de dados rica, cuidadosamente elaborada como documento, de forma tal que possa enfatizar particularidades e características da vida, a partir das quais se possam criar relatos ou histórias com a força de expressão desejável em qualquer investigação, mas especialmente na investigação em educação.

Precisamos ter presente, em qualquer caso, que a investigação narrativa é um processo de colaboração que incide sobre uma 'explic(it)ação e uma re-explic(it)ação de histórias', mutuamente inclusivas, à medida que a investigação se desenvolve. No início de um processo compartilhado de investigação, o investigador precisa estar consciente desta 'partilha', isto é, de estar construindo uma relação em que ambas as vozes (do investigador e do sujeito da investigação), ou as várias vozes (do investigador e dos sujeitos da investigação) possam ser ouvidas. É isto que significa 'viver a história compartilhada' na investigação narrativa, na perspectiva de construção mútua da relação de investigação, 'uma relação em que tanto o investigador quanto o sujeito da investigação se sentem imbricados, ligados, associados pelos seus relatos e por suas vozes ao contarem suas histórias'.

Posso ressaltar, ao final, que a importância desta linha de pesquisa para a educação reside no que ela propicia por constituir-se em um tipo de abordagem de idéias teóricas e teórico-práticas sobre a natureza da vida humana que pode ser usada na experiência educativa, enquanto experiência 'vívda' no âmbito da 'história oral como história do presente'.

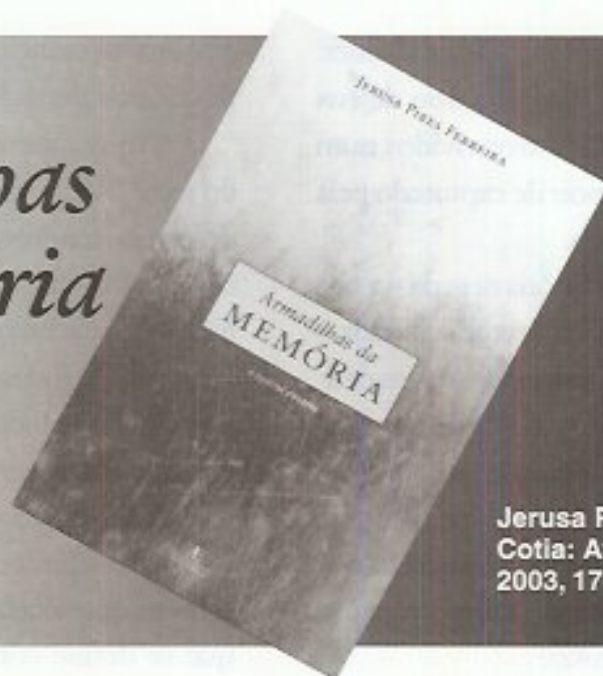
Por essas razões, considero pedagogicamente relevante dar a público tais contribuições em uma perspectiva de 'explicitação para reflexão' de/sobre vários aspectos, não só metodológicos mas, principalmente, epistemológicos da investigação narrativa histórica de ações/processos educativos escolares.

BIBLIOGRAFIA

- ARAGÃO, R. M. R. de. 'Reflexões sobre ensino, aprendizagem, conhecimento...'. in: *Revista de Ciência & Tecnologia*. Piracicaba: Unimep, Ano 2, N° 3, Julho/1993.
- _____. 'É para ler professora? Investigando a leitura na didática das ciências', in: *Anais do II ENPEC – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*. Valinhos: 1999.
- CARNIATTO, I. "A formação inicial do sujeito professor – Investigação narrativa na prática do ensino da didática das ciências/biologia". Dissertação de mestrado. Piracicaba: FE/Unimep, 1999.
- CHAVES, S. N. "A construção coletiva de uma prática de formação de professores de ciências: tensões entre o pensar e o agir." Tese de doutorado. Campinas: FE/Unicamp, 2000.

- CLANDININ, F. M. & CONNELLY, F. M. 'Studying teachers' knowledge of classrooms. Collaborative research, ethics and the negotiation of narrative', in: *The Journal of Education Thought*, 22, 269-282, 1988.
- CONNELLY, F. M. & CLANDININ, D. J. 'Relatos de experiencia e investigación narrativa', in: LARROSA, J. et alii. *DÉJAME QUE TE CUENTE – Ensayos Sobre Narrativa y Educación*. Barcelona: Laertes, S. A. de Ediciones, 1995.
- EGAN, K. *Teaching as Story Telling. An Alternative Approach to Teaching and Curriculum in the Elementary Schools*. London: Althouse Press, 1986.
- EISNER, E. W. *Cognition and Curriculum. A Basis for Deciding what to Teach*. New York: Longman, 1982.
- ELBAZ, F. *Teacher Thinking. A Study of Practical Knowledge*. London: Croom Helm, 1983.
- ELBAZ, F. 'Knowledge and discourse. The evolution of research on teacher thinking'. Paper apresentado na Conference of the International Study Association of Teacher Thinking. University of Nottingham, 1988.
- ELBOW, P. *Embracing Contraries. Explorations in Teaching and Learning*. Oxford: Oxford University Press, 1986.
- GONÇALVES, T. V. O. "Ensino de ciências e matemática e formação de professores: marcas da diferença". Tese de doutorado. Campinas: FE/Unicamp, 2000.
- HOGAN, P. "A community of teachers researchers. A story of empowerment and voice." Manuscrito não publicado. University of Calgary, 1988.
- JACKSON, P. W. "On the place of narration on teaching", in: D. Berliner & B. Rosenshine (eds.) *Talks to teachers*. New York: Random House, 1987.
- JACKSON, P. W. *Life in Classrooms*. Chiacago: Holt, Hinehart & Winston, 1968.
- MUNBY, H. 'Metaphor in the thinking of teachers'. *Journal of Curriculum Studies*, 18, 197-209, 1986.
- NODDINGS, N. 'Fidelity in teaching, teacher education, ando research for teaching'. *Harvard Educational Review*, 56, 496-510, 1986.
- RIBEIRO, J. U. Entrevista. Espaço Aberto – GloboNews, 2000.
- SCHÖN, D. *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.
- SCHULMAN, L. S. 'Knowledge and teaching. Foundations of the new reform'. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22, 1987.
- WILLIS, P. *Aprendendo a ser Trabalhador – Escola, Resistência e Reprodução Social*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

Armadilhas da Memória



Jerusa Pires Ferreira.
Cotia: Ateliê Editorial
2003, 176 p.

MARIA ELENA BERNARDES

Mestre e doutora em História pelo IFCH-Unicamp

Foi com muita erudição que Jerusa P. Ferreira percorreu e cruzou diversificadas fontes para oferecer ao leitor quase duzentas páginas no seu *Armadilhas da Memória*, nas quais, como ela mesma anuncia, o tema memória é apresentado em seus desafios, construção e impasses, seja na cultura, na literatura e na arte.

O resultado é um instigante e prazeroso livro. A autora recorreu ao trabalho do pintor italiano Zoran Music; aos textos dos poetas Ossip Mandelstam, da Rússia; do sertanejo, Antônio Brasileiro; do escritor albanês, Ismail Kadaré; e do semiótico e historiador da arte, Iuri Lotman, também russo; além dos três contos de sua autoria, publicados num livro com o mesmo título, editado, em 1991, pela Casa de Palavras, da Fundação Casa de Jorge Amado.

O livro está dividido em duas partes. Na primeira, Ferreira lançou mão dos livros *Caronte* de Antônio Brasileiro; os de Mandelstam, *Rumor do Tempo* e *Viagem à Armênia* e o de Kadaré, *As Frias Flores de Abril*. Lançou mão ainda de uma coletânea de trabalhos de Lotman, *Universe of the Mind*; e do Catálogo *Zoran Music*, número especial de *Connaissance des Arts*, Paris, 1995.

Nesta parte, a memória e – sua contrapartida – o esquecimento são abordados e reativados. Os mistérios da lembrança em suas múltiplas dimensões – relembrar, visitar, recordar – revivificam e ao mesmo tempo acionam o seu oposto – esquecer, deslembrar. Destes territórios vividos, rememorados, reconstruídos a autora chama a atenção para os momentos e objetos *detonadores de memórias*.

Traz também um outro conceito “armaze-

namento da memória” e a partir do qual Zuric transportou para as telas o que guardou de sua infância e dos momentos de horror vividos num campo de concentração depois de capturado pela Gestapo, durante a 2ª Guerra.

Ferreira diferencia a memória negada – a que expulsa o indesejável – da memória selecionada – a que causa desconforto e é dolorosa – assim definida nas palavras do poeta Óssip: “para mim sobra o hiato, e entre mim e o século há uma depressão.” É o poeta como intérprete, não apenas de seu tempo mas dos múltiplos tempos, da tradição que recebe, das transformações que se impõem e dos confrontos que o cercam (p.42).

Ao analisar o texto de Lotman, Ferreira começa retomando a frase do autor “Cultura é memória” e deixa clara a distinção entre “fato memorável” e a valorização hierárquica daquilo que é registrado na memória. Aqui o esquecimento não é par dialético da lembrança, e sim aquele que não é cultura, que é desordem e fragmentação.

Na segunda parte, a autora recorre aos contos de sua autoria “O esquecimento, pivô narrativo”; o “Reino do vai não torna: o mundo Arturiano, sobrenatural céltico e o sertão” e “Um gosto de disputa. Um combate imaginário”. O eixo é a “memória narrativa e seus trâmites, levando em conta o grande continuum da transmissão oral.” (pp.12-13) Em “O esquecimento, pivô narrativo”, a autora lembra que poesia popular, memória e esquecimento andam juntos e que cada contador ou recriador de histórias enriquece ou mutila – e lança um alerta para não esquecer da interferência de quem transcreve ou edita –, inventa ou prepara as armadilhas da poética e da memória. Para Ferreira, o ouvinte é muito mais

que uma presença, pois é o co-responsável, o elo na construção da linguagem.

Ao recuperar e explorar as várias versões do tema “Vai não torna”, a autora nos remete ao doloroso fenômeno das migrações, entendido como uma interpretação alegórica do que significa o enfrentamento de todos os perigos, de inimigos visíveis, de tantos fantasmas deste mundo a combater, da morte – que não são alegorias – mas sim o dia-a-dia trágico, vivenciado e presenciado na cidade e no campo.

Por último, a autora analisa um tipo de folheto que recebe o nome de *Peleja* ou *Desafio*, que se define como uma disputa poética entre cantadores/poetas que se veicula pela literatura conhecida como de cordel. Nele, as falas não se contrapõem dialogicamente mas, ao contrário, servem para reforçar o universo monológico, criando o que Ferreira chama de fala para si mesmo, apesar da aparente disputa. Não importando se a disputa é oral ou por escrito, ela sugere a rapidez e a prontidão da resposta. Assim, o lembrar é imediato a partir de outras repostas e a criação se dá a partir da lembrança de um repertório comum.

Nesta perspectiva, o livro traz uma reflexão sobre o tempo vivido, seu espaço social, sua proposta de harmonização e é neste universo de criação coletiva e pessoal que a tradição se perpetua, renova-se sempre e garante a preservação da memória.

Ler *Armadilhas da Memória* suscita o desassossego de querer saber mais sobre as fontes percorridas pela autora. É leitura obrigatória para os pesquisadores que têm a tradição oral e a memória como ferramentas para seus trabalhos.

Poema

ZULA GARCIA GIGLIO

Asas

*um latido sem pejo faz escândalo na madrugada
que me rói
desejos difusos
urgências datadas
enraizamento da hera no muro em volta
uma estrela inútil
sem formulação alguma
adejam perguntas sobre a vida em postas
inquieta insônia da memória
— vagalume picotando o escuro*



Poema
CRISPIM CAMPOS

Chafariz de memória

*nas ruas te vejo
nos esquecidos
da grande avenida
aqui
nessa rua
ali
no chafariz
na pressa que estou
no coração que bate
num cheiro que
chegou agora
via memória
pelo nariz*



Capoeira Angola: cultura popular e o jogo dos saberes na roda

Tese de doutorado defendida na
Faculdade de Educação da Unicamp
Orientadora: Profa. Dra. Neusa M. M. de Gusmão

PEDRO
RODOLPHO
JUNGERS ABIB

Esse texto é um resumo da tese de doutorado em Ciências Sociais aplicadas à Educação, defendida na Unicamp em maio de 2004, resultante de pesquisa de vários anos, e também da vivência pessoal no universo da cultura popular, sobretudo no âmbito da Capoeira Angola, na qual, além de pesquisadores, somos também praticantes há mais de dez anos.

Em nossa trajetória acadêmica, temos buscado através das aulas que ministramos e das produções científicas realizadas num período mais recente, estabelecer um diálogo entre o saber popular e o saber proveniente da academia, a partir de algumas experiências e aproximações iniciais. Partindo dessa perspectiva é que buscamos situar para o leitor a tarefa a que essa investigação se propôs, ou seja, a tentativa de ampliar e aprofundar as pos-

sibilidades desse diálogo entre saberes de diferentes tradições – a acadêmica e a popular –, como uma premente necessidade das abordagens que incluem os temas relacionados à educação

em nosso país, bem como analisar a Capoeira Angola como um rico manancial de aprendizado humano, calcado em formas de transmissão de saberes e experiências em que a memória, a oralidade, a ancestralidade, a ritualidade e a temporalidade exercem papel fundamental.

CULTURA POPULAR E CAPOEIRA ANGOLA

O universo da cultura popular sempre exerceu sobre nós um fascínio muito grande através dos ritos, festas, crenças, enfim, toda a simbologia que compõe a cotidianidade do povo simples do nosso país. Esse longo processo de escuta sensível e apren-



Roda de capoeira na rampa do Mercado Modelo em Salvador, na década de 1950. Foto de Pierre Verger.

dizado, que temos levado a cabo nos últimos anos, vem nos propiciando realizar algumas reflexões sobre esse universo, tão rico em diversidade, tão ligado à tradição e ao passado, que vem resistindo às transformações impostas pela modernidade, sem, no entanto, deixar de também se transformar. Um universo muitas vezes hermético aos não “iniciados” porque guarda mistérios e segredos.

Essas reflexões têm nos permitido ficar atentos e intuir a existência de uma outra lógica, diferente da lógica determinada pela racionalidade moderna, mas que parece prevalecer nesse universo da cultura popular cada vez que um caboclo de lança do *Maracatu de Baque Solto* sacode suas pesadas vestimentas no ritmo contagiante que vem dos rurais de Pernambuco; cada vez que o estampido agudo das matracas do *Bumba-Meu-Boi* restitui o passado indígena e escravo em terras maranhenses; cada vez que os versos de inspiração medieval dos *Repentistas Nordestinos* revelam a poesia e a sagacidade do homem sertanejo; cada vez que os sulcos esculpidos pelo tempo nos rostos das centenárias baianas vestidas de negro na *Festa de N.S. da Boa Morte* trazem os mistérios ancestrais do Recôncavo Baiano; cada vez que os passos lépidos dos dançarinos do *Jongo* presentificam as origens africanas no samba do Rio de Janeiro; cada vez que o ponteado de uma *Viola Caipira* traz a dolência matreira do caboclo do interior paulista, ou cada vez que os acordes de um berimbau ecoam como navalha cortando o ar durante o cantar da ladainha numa *Roda de Capoeira*.

O próprio conceito de cultura popular sofreu um significativo desgaste nas últimas décadas em função das modificações no contexto teórico, a partir de um predomínio de

abordagens que desestabilizaram as noções de *identidade e cultura*. Na linha dessa crítica, pretendeu-se, nessa investigação, analisar os contextos que influenciaram a concepção de cultura popular a partir da década de 1960 no Brasil, e por conseguinte, tentar restabelecer a discussão sobre o tema no atual contexto da sociedade brasileira, procurando evitar anacronismos e buscando uma abordagem sobre cultura popular, que leve em conta os novos pressupostos teóricos presentes no debate atual no campo das ciências sociais.

Entendemos que o conceito de cultura popular traz consigo uma carga de subjetividade traduzida pelas festas, crenças, ritos e sonhos, em torno dos quais se organiza a vida do povo simples de nosso país. Por isso, acreditamos que ele ainda deva ser significativo no contexto em que pretendemos utilizá-lo, o que, em nossa opinião, justifica o empenho de reformulá-lo e atualizá-lo como uma das tarefas a ser empreendida por essa investigação.

A lógica que parece prevalecer no universo da cultura popular caracterizar-se por uma outra concepção de *tempo*, que difere da concepção linear inaugurada pela metafísica, pois concebe passado, presente e futuro dentro de uma unidade temporal, aquilo que o filósofo alemão Martin Heidegger, [1] a partir de uma retomada do pensamento pré-socrático, define como noção circular do tempo. A partir dessa perspectiva, o passado não é algo que se esgotou e está fossilizado, mas algo vigente que tensiona com o presente, projetando possibilidades futuras. O passado é visto como uma dimensão temporal que vigora, que guarda e aguarda um sentido. Segundo este filósofo, a metafísica – que nasce com Platão e Aristóteles – aniquila essa no-

ção da circularidade do tempo ao impor a lógica linear como única possibilidade de pensá-lo e concebê-lo.

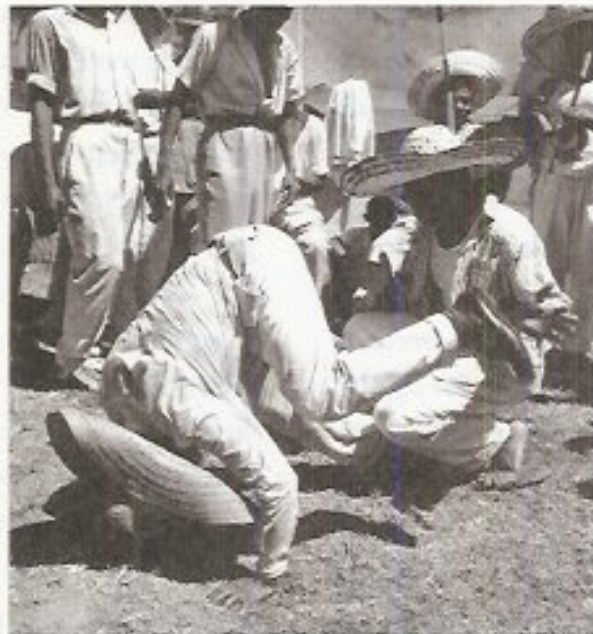
No âmbito da cultura popular, a *memória* é um outro conceito que tem lugar fundamental. A memória, como patrimônio de saberes e conhecimentos cuidadosamente armazenados e organizados, através de um processo ativo de seleção de fatos considerados importantes para a história social de um coletivo, exerce a função de amálgama do grupo, através do fortalecimento dos vínculos sociais, de afirmação da identidade coletiva e da definição de um *ethos* que é constituído em razão da importância que o passado em vigor e a ancestralidade assumem no imaginário do grupo.

Dentro desse contexto, a *oralidade* também exerce papel importante, mesmo convivendo com as inovações tecnológicas que a modernidade oferece (e que acabam também incorporando-se ao cotidiano desses grupos). Mas a grande maioria das tradições populares ainda tem na oralidade o seu meio mais importante de transmissão, já que a escrita – juntamente com os meios formais de aprendizado, como a escola, por exemplo – não tem papel central nos processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos pelos sujeitos protagonistas dessas tradições. Nesse universo, a oralidade ainda prevalece, resistindo aos avanços da modernidade.

A *ritualidade* presente na cultura popular é

mais um fator que, em nossa opinião, exerce função essencial, já que é através dela que se estabelece a conexão com esse tempo primordial, na qual tudo se originou, em que se encontram os antepassados que retornam cada vez que o rito e a celebração assim o solicitam. A ritualidade adquire, no universo da cultura popular, o aspecto de culto, em que sagrado e profano se entrecruzam atribuindo um outro sentido ao religioso e à religiosidade.

A partir dessas considerações iniciais, entendemos que os processos de transmissão de saberes presentes no universo da cultura popular, pautados por uma *lógica diferenciada*, pressu-



Os mestres João Pequeno e João Grande numa cena do filme *Dança de Guerra*, de Jair Moura. Foto de Jair Moura.

põem práticas pedagógicas também diferenciadas, baseadas numa outra concepção de tempo e espaço, que priorizam um outro tipo de relação entre o mestre e o aprendiz (ou entre o educador e o educando), que enfatizam formas diferenciadas de sociabilidade, em que as formas simbólicas, a ritualidade e a ancestralidade têm papel fundamental, e que assim privilegiam nesse processo

pedagógico um outro sistema de valores que não aquele presente na prática educacional corrente em nossa sociedade. As práticas pedagógicas presentes na cultura popular parecem pressupor o estabelecimento de *novas formas de racionalidade* que sejam capazes de apreender a lógica diferenciada que lhe é própria e dar-lhe significado.

Na tentativa de investigarmos os pressu-

postos que orientam essas novas formas de racionalidade, capazes de interpretar essa lógica diferenciada presente no universo da cultura popular, pisamos num terreno um tanto movediço e cheio de armadilhas por onde, no entanto, nos dispusemos a nos aventurar. Caminho cheio de percalços que, porém, nos permitiu a companhia de Walter Benjamin, Boaventura de Souza Santos, Nestor Canclini, Renato Ortiz, Paul Ricouer, Muniz Sodré, Homi Bhabha, Marilena Chauí, Michel de Certeau, Carlos Rodrigues Brandão, entre outros.

Analisamos, no primeiro capítulo, o contexto em que se dá o processo que denominamos de “reconstrução de raízes”, a partir dos exemplos envolvendo a Capoeira Angola, o samba e outras manifestações populares tradicionais, à luz das novas elaborações teóricas provenientes do campo das ciências sociais. Buscamos contribuir para um novo alcance da utilização do conceito de cultura popular, embora compreendamos a complexidade em que ele está atrelado, pois trata-se de um termo que busca dar significado a um processo extremamente contraditório, impreciso e ambivalente que está presente nas sociedades globalizadas.

Reconhecemos os limites que a utilização do conceito de cultura popular nos impõe, sobretudo em função da complexidade de seus pressupostos teóricos. Porém, devemos reafirmar que o esforço que aqui empreendemos, no sentido de reformulá-lo diante do recente debate no campo das ciências sociais, deve-se à nossa compreensão e convicção de que esse conceito ainda é válido, pois carrega consigo a força e a vitalidade presentes nas crenças, ritos e tradições populares e, quando utilizado dentro do âmbito de atualização que é proposto nessa investiga-

ção, ganha fôlego e nos permite analisar e interpretar, com todo o vigor e com a profundidade que essa tarefa teórica exige, as formas com as quais as camadas populares lidam com seu cotidiano e seu passado.

Contudo, a partir da aproximação ao universo da cultura popular, temos percebido que nela predominam outras temporalidades, outras formas de conceber o divino, outras formas de transmissão de saberes, outras formas de se relacionar com a natureza, enfim, outras racionalidades. Temos a sensação de que algo nos escapa. A tarefa acadêmica de compreender e dar significado a esse universo carece então, ainda, de um instrumental teórico-metodológico que seja mais aberto à captação dessa realidade. Os parâmetros teóricos construídos pela academia parecem não dar conta de interpretar esse complexo conjunto de significados presentes na cultura popular, em sua totalidade.

Em função disso, acreditamos que, para compreender esse sentido que procuramos atribuir ao conceito de cultura popular, quando analisamos uma de suas manifestações mais tradicionais, como a capoeira angola, por exemplo, seja necessário estabelecer novas categorias de análise que não se encontram disponíveis no âmbito da racionalidade que predomina na sociedade moderna, pois para apreendê-la na totalidade dos seus significados é preciso que a cultura popular seja vislumbrada a partir de outra lógica que só poderá existir a partir da utilização de uma racionalidade mais alargada.

Apontar para as possibilidades de construção de uma racionalidade que seja capaz de atribuir sentido e significado às experiências constituídas no universo da cultura popular é o desafio e a tarefa que nos propomos a desenvolver

no segundo capítulo. Valemo-nos, para tal, da ampla reflexão que começa a ser feita no campo das Ciências Sociais, sobre a necessidade de sua abertura para um novo paradigma capaz de apreender e compreender essas experiências que escapam da racionalidade inaugurada pelo pensamento moderno. Nossa tarefa é, então, trazer esse debate, no sentido de ampliar nossas possibilidades de melhor compreender os significados presentes nesse universo tão rico e tão complexo como é o da cultura popular.

No terceiro capítulo, elegemos, então, a capoeira angola, sobretudo aquela praticada em Salvador, pelos herdeiros de mestre Pastinha, [2] como campo privilegiado de estudo no qual procuramos realizar um mergulho, buscando os sentidos e os significados dessa manifestação afro-brasileira, esforçando-nos para estabelecer elementos de análise que dêem conta de interpretar sua simbologia, ritualidade e ancestralidade, como parte de elementos da Cosmogonia Africana como um sistema religioso/simbólico que influencia consideravelmente essa manifestação.

Finalmente, no quarto capítulo, buscamos analisar as experiências educacionais contidas nos processos envolvendo a transmissão de saberes no universo da capoeira angola, e também como se articulam, no âmbito da cultura popular, esses processos educacionais não-formais. Essas experiências envolvendo os “saberes populares” são, então, a partir de nossa análise, confrontadas com a perspectiva desenvolvida pelos processos formais de educação existentes em nossa sociedade, a respeito dos quais buscamos estabelecer uma crítica.

No aspecto metodológico, contamos com a privilegiada contribuição de alguns dos velhos mestres de capoeira da Bahia que vêm empres-

tar suas vozes, sua sabedoria e suas visões de mundo, e amparar-nos nessa delicada tarefa de interpretar os sentidos e os significados dessa manifestação tão expressiva de nossa cultura popular, tão intimamente ligada ao próprio processo civilizatório brasileiro. Valemo-nos, portanto, dos depoimentos orais de alguns velhos mestres vivos e ainda ativos no cenário da capoeiragem [3] baiana, e da análise de manuscritos e depoimentos de outros velhos mestres já falecidos, agora repousando em terras de *Aruanda*, lugar mítico, destino daqueles que daqui partiram, mas que ainda retornam pelo chamado solene do berimbau.

Além da bibliografia específica, recorremos também à literatura, à poesia, à música e às lendas e histórias correntes no mundo da capoeiragem, como forma de aproximação mais subjetiva e sensível a esse universo de “malandros”, “vadios” e “heróis”, herdeiros de uma tradição que se mantém viva, graças às estratégias de resistência de um povo oprimido e subjugado que traz: “...o sorriso no rosto, a ginga no corpo e o samba no pé...” [4]

A decisão de eleger a Capoeira Angola como campo privilegiado de estudo, no universo da cultura popular é, como já dissemos, decorrente de uma vivência pessoal de mais de dez anos no mundo da capoeiragem baiana, no qual temos tido a oportunidade de conviver com os velhos mestres, iniciar-nos nos preceitos rituais e simbólicos e entrarmos em contato com os códigos dessa manifestação afro-brasileira, além de presenciar e vivenciar as estratégias de dissimulação, astúcia e sagacidade utilizadas pelos capoeiras [5] como forma de sobrevivência. Sujeitos esses, ainda hoje, em grande parte marginalizados e oprimidos por um sistema excludente, cujas

estratégias desenvolvidas na capoeiragem, extrapolam em muito sua atuação nas rodas de capoeira. A “roda do mundo” é o cenário no qual o capoeira utiliza todo seu repertório, sua “ginga” e sua malícia para lidar com as situações adversas do seu cotidiano.

Sabemos que a decisão, enquanto pesquisadores, de eleger como campo privilegiado de estudo uma manifestação da cultura popular com a qual estamos organicamente envolvidos, nos traz tanto uma posição privilegiada de aproximação ao objeto de estudo, como também o risco de não sermos capazes de um distanciamento necessário para uma análise menos parcial. Porém, decidimos correr riscos, mesmo porque não acreditamos na neutralidade do pesquisador e assumimos a intencionalidade dessa investigação, que pelas

características do objeto, exige uma aproximação com grandes doses de subjetividade em que a sensibilidade, a experiência e a emoção devem se fazer presentes, sem as quais não teríamos qualquer chance de ter algo significativo a dizer sobre esse universo tão rico que é a cultura popular.

NOTAS

- 1 – *Ser e Tempo*. Trad. e notas: Márcia de Sá Cavalcanti. Petrópolis: Vozes, 1995.
- 2 – Vicente Ferreira Pastinha, mestre de capoeira falecido em 1980, tido como a referência maior da capoeira angola na Bahia.
- 3 – Refere-se à prática da capoeira.
- 4 – Cantiga de capoeira.
- 5 – Termo utilizado para referir-se tanto ao praticante quanto à própria manifestação.

Retratos da velhice. Um duplo percurso: metodológico e cognitivo

Dissertação de mestrado defendida no curso de Multimeios do Instituto de Artes da Unicamp
Orientador: Prof. Dr. Etienne Samain

FABIANA
BRUNO

O estudo “Retratos da velhice. Um duplo percurso: metodológico e cognitivo” oferece princípios de uma reflexão metodológica sobre as potencialidades da fotografia, quando se trata de pensarmos como a memória de pessoas idosas se constrói e se organiza por meio de imagens. O estudo foi desenvolvido a partir de dois suportes da comunicação humana: a *verbalidade* e a *visualidade*. Desta forma, os grandes momentos deste trabalho se desenvolvem no horizonte de três eixos correlacionados: *a memória, a palavra e a imagem*, reservando à integralidade da trajetória desta dissertação, uma vertente *exploratória* em torno dos *Retratos da Velhice*.

Os dois suportes comunicacionais foram empregados como pólos de entrada neste mundo da memória de idosos: a *visualidade* exposta por meio de imagens fotográficas, guardadas nos “baús” de cinco pessoas idosas e, a *verbalidade*, oriunda e concretizada a partir de entrevistas.

O subtítulo, *Um duplo percurso: metodológico e cognitivo* define a direção da pesquisa: o desejo de se explanar algo inovador sobre a velhice e a memória de pessoas idosas conjugando-se a *imagem* e a *palavra*.

Colocados diante de uma imagem, de fato, somos, todos, de uma maneira ou de outra, convidados a penetrar na espessura de uma história, a entrar num tempo passado, reavivá-lo e reatualizá-lo por meio de *palavras*. Sem deixar de reconhecer a devida importância dos relatos orais assim constituídos, por meio e a partir de imagens, propõe-se, todavia, nesta pesquisa, *privilegiar as imagens*, na medida em que são, pensamos, muito mais do que “maquinarias da lembrança”. Propomos, então, encarar a memória das pessoas idosas como uma arquitetura singular e refletir sobre a questão do “trabalho de pensamento” que as imagens realizam entre si, enquanto são formas – portadoras de significações – em constante processo de associação com outras formas.

Entrar no universo dessas fotografias, guiados pela memória do idoso, é indubitavelmente uma viagem que, às vezes, transporta-nos para muito perto da fotografia e, noutras, distancia-nos dela, em direção a temáticas e horizontes visualmente inalcançáveis. Acompanhar esta viagem e seguir o percurso desta memória, que mergulha nas sucessivas camadas da fotografia, articulando esses fragmentos – de uma realidade recortada no tempo e

no espaço – com os relatos orais dos velhos, eis o que se propõe no relato do desenvolvimento metodológico desta pesquisa. Uma tentativa de sugerir – por vezes de descobrir – caminhos metodológicos capazes de levar a um discernimento mais preciso das articulações cognitivas existentes entre o verbal e o visual e de revelar modos operacionais do “trabalho da memória”. Antes de apresentarmos os questionamentos próprios das dimensões exploratórias desta dissertação, brevemente, situaremos o universo deste empreendimento.

OS INFORMANTES E SEUS BAÚS FOTOGRÁFICOS

A pesquisa se desenvolveu a partir dos “baús fotográficos” – conjuntos de fotografias reunidos e guardados ao longo da vida – de cinco pessoas velhas, homens e mulheres com faixa etária entre 70 e 80 anos, os quais nem sempre se conheciam. Tinham em comum, no entanto, suas coleções pessoais de imagens, sendo que dois dos informantes distinguiam-se dos demais por serem, além de guardadores, colecionadores, também produtores fotográficos.

Após a construção de um relacionamento de confiança mútua entre pesquisador e informante, a cada uma dessas cinco pessoas idosas foi solicitada uma mesma tarefa: dedicar-se à revisitação do conjunto de suas fotografias pessoais para escolher cerca de 20 imagens, das quais mais gostassem ou que melhor pudessem representar a sua própria trajetória de vida. As semanas se passaram. Os contatos pessoais – entre pesquisadora e informantes – se prolongaram, até o dia em que cada um se sentiu pronto para apresentar sua escolha e – o que não imaginávamos plenamente até então – comentar espontaneamente [1] as suas fotos preferidas.

Desta forma, os idosos, ao abrirem suas co-

leções, com o recorte de 20 imagens, nos ofereceram preciosos dados visuais e verbais, alimentando a pesquisa em curso. Para o desempenho desta tarefa elaboraram operações mentais e para concluir a atividade da *escolha* – sem ter necessariamente consciência da operação – *montaram* um conjunto visual da ordem de 20 fotografias. Somente depois, com base nos registros imagéticos que tinham diante dos olhos, é que se puseram a relatar, a partir das fotografias, e com elas, suas memórias, suas experiências de vida, sua visão de mundo. Os dados tinham se multiplicado e as problemáticas também.

Diante do grande volume de fotografias recolhidas e do não menos complexo conjunto de evocações a que deram espaço, a pesquisa, para se tornar viável, exigia um recorte. Propusemos assim aos mesmos cinco informantes uma nova tarefa: selecionar do conjunto de 20 fotografias já apresentadas, apenas 10. Após repetirem o mesmo procedimento envolvendo o processo de escolha, cada um deles nos ofereceu um outro e simultâneo registro oral de suas impressões, decorrentes de um novo trabalho da memória, isto é, de um novo percurso da memória, *induzido e produzido* pelo rearranjo e pela reformulação das próprias “formas” sígnicas contidas nas fotografias.

UM DUPLO CAMINHO

Quando iniciamos os *primeiros contatos* com a rede de informantes, formada por cinco pessoas, ainda não podíamos medir o que viriam a ser os *primeiros olhares* sobre a temática e, muito menos, imaginar o que significaria mapear com certo rigor nos detalhes os dados (visuais e verbais) que iam sendo recolhidos.

Todavia, o próprio movimento de investigação junto à rede de informantes revelou, rapidamente, a amplitude do empreendimento e sua com-

plexidade. A pesquisa se desenvolveu em torno de dois eixos complementares. Num primeiro, intitulado *Primeiros contatos, primeiros olhares*, partindo das primeiras entrevistas oferecidas por nossos informantes, dona Celeste e seo Moacir. Dos movimentos indicativos verbais nelas registrados, seguiu-se os passos de um percurso de “reconhecimento”, de “triagem” e de “montagem” – exercícios de memória, que os informantes realizaram em torno de seus baús fotográficos.

Num segundo momento, um tanto inverso, intitulado *Novos contatos, outros olhares*, operamos, desta vez, com dois conjuntos imagéticos e as segundas entrevistas desses mesmos informantes. Procuramos desvendar então, o trabalho da memória a partir de “modelos de percurso” e de “arranjos visuais”, passando, depois, à exploração de “elos interativos da memória” existentes entre o visual (pranchas fotográficas) e o verbal (entrevistas) na constituição de panoramas existenciais, histórias de vidas ou, simplesmente, retratos da velhice.

DO VERBAL AO VISUAL

Mergulhando nos duplos conjuntos fotográficos – 20 e depois 10 fotografias – e nos mosaicos compostos por pequenas peças visuais, escolhidas e ordenadas pelos entrevistados em dois momentos, levantamos a seguinte questão, aparentemente simples: que interesse (ou, talvez, importância) poderiam ter essas *figuras visuais*? O convite, deste modo, é para acompanhar caminhos exploratórios deixando-se levar pelo potencial de revelação que as fotografias carregam quando começam a dialogar entre si; quando elas se colocam a “co-responder” no sentido comunicacional do termo, isto é, a estabelecer entre elas uma rede de relações signícas.

Desta forma, em *Arranjos Visuais da Memória*, consideramos os conjuntos fotográficos como

se fossem “enunciações visuais” ou “frases visuais” de sua memória. O “leitor/espectador”, colocado diante de cada um dos cinco conjuntos fotográficos deve, deste modo, olhar cada prancha fotográfica, como uma “frase visual”, na qual as palavras (fotografias) se organizam, se articulam e se concatenam de tal modo que, de seus respectivos arranjos, nasce sempre uma “singular história” de memória.

Num segundo momento, em *Formas que pensam*, o “leitor/espectador” é convidado a um outro trabalho de aproximação com a imagem, mais abstrato ainda. Deve olhar para pranchas de fotografias que lhes serão apresentadas a partir de “traçados de formas” distintos, ora horizontal, ora vertical, ora circular, ora híbrido, talvez descobrindo que, se as imagens são boas para pensar é porque elas são, antes de mais nada, “formas que pensam”. Pensar, numa perspectiva metodológica, no que representariam esses conjuntos de fotografias, escolhidas e organizadas, incluídas ou excluídas; pensar no que significou para os informantes trabalhar com fragmentos de memória até compor (e recompor) narrativa(s) de história(s) de suas vidas, eis o motivo primordial que sinaliza para o esforço da apresentação dos cinco “Arranjos visuais da memória”. Esses arranjos e suas respectivas ordenações são, a nosso ver, expressivos de todo um trabalho operacional da memória sensorial que nos resta descobrir.

PROPOSTAS EXPLORATÓRIAS

À luz deste horizonte metodológico rapidamente lembrado, podemos agora apresentar aos leitores duas propostas exploratórias, as quais, pensamos, poderão enriquecer a questão do “trabalho da memória” das pessoas idosas e da sua singular arquitetura. De um material muito mais amplo, reto-



maremos dados oriundos do duplo conjunto de fotografias escolhido e montado por nossa informante, dona Celeste. Atribuímos a estas propostas a respectiva designação provisória “Arranjos e formas visuais da Memória”.

Propomos a seguir um segundo movimento exploratório das imagens de dona Celeste. Ela – como os demais informantes – nos ofereceu dois conjuntos de fotografias: um constituído de 28 fotografias e um outro por 11.

Não é o número de fotografias que deve reter nossa atenção no primeiro instante, mas

sim a relevante constatação: cada um desses conjuntos é o resultado de uma *escolha* e de uma *montagem*. De um lado, são fotografias selecionadas e escolhidas, incluídas e excluídas, por dona Celeste ao trabalhar com fragmentos de memória na composição (recomposição) da história de sua vida. São, por outro lado, duas coleções de pequenas peças visuais ordenadas, duas seqüências ou, melhor dizendo, dois pequenos filmes que nos falam de toda uma existência. Eis, assim, outras muitas questões levantadas, as quais mereceriam, senão respostas, uma criativa investigação. Podemos aqui oferecer algumas pistas preliminares [2] e, em especial, a proposta de como poderíamos ver e ler essas montagens, espécies de panoramas existenciais. Propomos três formas de leitura, quais sejam: *Horizontal e Linear, Vertical e Colunar*, e, enfim, *Circular*.

1. FORMA:

HORIZONTAL E LINEAR

A primeira forma (*prancha 1*) consiste em ler o conjunto das fotografias como se suas imagens fossem “enunciados” (visuais) da memória de dona Celeste, “frases” (visuais), ou ainda, como se, de maneira orquestral compusessem um *texto*. A leitura da segunda coleção oferecida por dona Celeste, desta forma, se daria – pelo menos através de nosso sistema de representação

gráfica – da esquerda para a direita e de cima para baixo, um modo ao qual estamos bastante acostumados. Mas será que isso basta para responder a essa outra questão: a das implicações lógicas e cognitivas que tal traçado opera sobre o trabalho da memória e, conseqüentemente, sobre a natureza das informações/lembranças que estará recolhendo?

2. FORMA: VERTICAL E COLUNAR

A leitura da segunda proposta (*prancha 2*), também metodológica, divide em etapas sucessivas as enunciações visuais da memória de dona Celeste. Se antes liamos frases visuais lineares, horizontais, agora temos uma forma vertical que nos apresenta a coleção de fotografias de nossa informante em três colunas. Ao realizar a leitura de cima para baixo e de uma coluna para outra, existe uma quase obrigatória interrupção desta leitura, impondo-nos uma parada antes de prosseguir. Tal formato de leitura, não-habitual na sociedade ocidental, provoca-nos um estranha-

PRANCHA 2



CT04



CT03



CT05



CT06



CT06



CT05



CT02



CT05



CT07



CT09



CT11

mento, quase um mal-estar.

Despidos da estranheza da leitura, no entanto, o sistema colunar, surpreendentemente, nos impulsiona a enxergar essas 11 peças visuais (imagens), constituindo-se em três fases, três “colunas”, um tripé que finalmente condensa a vida de dona Celeste. Diferentemente da situação anterior estamos diante de outras implicações lógicas e cognitivas sobre o trabalho da memória, que ainda nos falta desvendar.

3. FORMA

VISUAL CIRCULAR

A terceira proposta (*prancha 3*) de leitura trata de uma forma circular. O círculo apresenta as fotografias de dona Celeste não somente referenciando a forma ao tempo que passa, o tempo do relógio, mas a um tempo que compõe uma história de vida, ou seja, o ciclo.

Desta maneira, o conjunto circular nos conduz à exploração de conexões, correspondências e aproximações entre as fotografias, que antes apareciam distanciadas, ou no mínimo impensadas, como é o caso da primeira e da última fotografia do conjunto de dona Celeste.

Não impondo-nos apenas um sentido de leitura horário, ou anti-horário, a forma circular nos oferece múltiplas leituras, em função das infinitas associações entre imagens, peças visuais, e traçados: diagonais, lineares, transversais, perpendiculares e também circulares. Seria a forma circular a que melhor representaria a dinâmica da vida do trabalho da memória?

Olhar para a prancha fotográfica circular, novamente como uma enunciação visual é permitir, de outra forma, que deste arranjo nasça uma “singular história” de memória. E, no caso, a que novas implicações lógicas e cognitivas sobre o trabalho da memória estaríamos nos referindo?

OUTRAS CONSIDERAÇÕES

Seria paradoxal pretender apresentar conclusões de uma pesquisa que, desde o seu início, situou-se no campo de uma exploração. Se fosse necessário retomar as intenções básicas de nosso empreendimento, bastaria lembrar que desejávamos aproximar-nos do universo das pessoas idosas e, com elas, procurar descobrir – partindo de fotografias *escolhidas e montadas* pelos informantes, e de

entrevistas concedidas por eles – a memória que traçavam de suas próprias existências.

As explorações que apresentamos até aqui em torno das diferentes formas de leitura das pranchas fotográficas, apenas nos sugerem trabalhos que podem ser realizados com as próprias imagens, a partir do entrosamento da fotografia com o relato oral. Quando nos propusemos a priorizar a visualidade, sabíamos que as imagens carregavam um potencial de revelação e uma capacidade de dialogar entre si, ao se colocarem a postos, num plano de se “corresponderem” no sentido comunicacional do termo, isto é, a estabelecer entre elas uma rede de relações sígnicas.

Desta maneira, entendemos que os traçados de formas horizontal, vertical e circular, desenhados em torno do mesmo conjunto de fotografias de dona Celeste, estruturam, entre as imagens, pensamentos associativos distintos. Palavras, melodias, assim como imagens são formas singulares e complementares, simbolizações que dispomos para representar a realidade de nossa condição humana. Perguntamos: será que podemos ir mais adiante e afirmar que escritas, melodias e imagens, por serem veículos de pensamentos e idéias, são acontecimentos organizados, estruturados e dinâmicos?

Não é necessário insistir sobre o fato de que o nosso empreendimento se constitui numa espécie de prelúdio em relação ao macro-universo dos questionamentos levantados por *Retratos da Velhice*. Neste ensaio, a despeito de entendermos a complexidade em torno desta temática, ousamos, pensar também sobre a questão da “materialidade” da memória, essencialmente na sua condição estrutural, embora não exclusivamente constituída por “imagens”, com o intuito de seguir em busca de novos horizontes de investigação. A problemática é eminentemente complexa e neste quadro, até aqui,

PRANCHA 3



CF27



CF04



CF08



CF25



CF02



CF19



CF09



CF18



CF13



CF03



CF06

nos valeremos, indiscutivelmente, de que imagens são memórias... E, nesta direção, já sabemos, que toda memória trabalha.

NOTAS

1 – Comentários de certo modo muito singulares, na medida em que decorriam e se processavam no vaivém de um olhar posto sobre cada imagem e perpassando, ao mesmo tempo, o conjunto das imagens. Esses comentários foram naturalmente gravados.

2 – Dentre outros arranjos visuais, aqui não apresentados pela impossibilidade de espaço, assi-

nalamos as seguintes formas:

- apresentar lado-a-lado, numa mesma prancha, as duas coleções montadas por dona Celeste.
- apresentar também numa mesma prancha essas *duas* coleções numa disposição (horizontal, vertical e circular) como exposta no corpo deste artigo.
- apresentar numa justaposição o primeiro conjunto de fotografias seguido do segundo e de um terceiro, destacado com janelas (quadros) brancas, as imagens excluídas do primeiro conjunto.