

Revista Clóvis Moura de Humanidades

Volume 4, nº 1. 2018
ISSN 2448-2269

*Educação/
Pedagogia
Antropologia
Geografia
História*

Universidade Estadual do Piauí
Campus Clóvis Moura



Dados Internacionais de Catalogação na publicação

Revista Clóvis Moura de humanidades / Universidade Estadual do Piauí,
Campus Clóvis Moura. vol. 4, n. 1, 2018 - . - Teresina : UESPI, 2018 -

Acesso:< <http://revistacm.uespi.br/revista/index.php/revistaccmuespi/index>>
Semestral

ISSN 2448-2269

1. Educação- Periódicos. 2. Pedagogia. 3. Antropologia. 4. Geografia.
4. História. I. Universidade Estadual do Piauí. II. Título.

CDD: 370.5

Bibliotecária: Francisca das Chagas Viana – CRB3/1107

EDITORA GERAL

Marcia Adriana Lima de Oliveira. Mestra em Antropologia pela Universidade Federal de Pernambuco- UFPE e Docente da Universidade Estadual do Piauí- UESPI/ Campus Clóvis Moura- CCM. marciaadrioliveira@gmail.com

EDITORES- GERENTES

Roniel Sampaio Silva. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Rondônia- UNIR e Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí – IFPI. ronielsampaio@gmail.com

Cristiano das Neves Bodart. Doutor em Sociologia pela Universidade de São Paulo/USP e Docente da Universidade Federal de Alagoas- UFAL. cristianobodart@hotmail.com

CONSELHO EDITORIAL

Aldairis Pereira da Silva, Universidade Estadual do Piauí, Brasil.

Ana Célia de Sousa Santos, Universidade Estadual do Piauí, Brasil.

Anderson Michel de Sousa Miura, Colégio São Francisco de Sales- Diocesano, Brasil.

Bárbara Melo, Universidade Estadual do Piauí, Brasil.

Carlos Rerisson Rocha da Costa, Universidade Estadual do Piauí, Brasil.

Cristiano das Neves Bodart, Universidade Federal de Alagoas, Brasil.

Eliene Maria Viana de Figueirêdo Pierote, Universidade Estadual do Piauí, Brasil.

Felipe Rios do Nascimento, Universidade Federal de Pernambuco, Brasil.

Francine Borges Bordin. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil.

José de Arimatea Isaias Ferreira, Universidade Estadual do Piauí, Brasil.

Luciano de Melo Sousa, Universidade Estadual do Piauí, Brasil.

Lucienia Libaneo Pereira Martins, Universidade de Psicologia do Porto-FPCEUP, Portugal.

Manuela Nunes Leal, Universidade Estadual do Piauí, Brasil.

Marcelo Pinheiro Cigales, Universidade Federal de Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil.

Marcia Adriana Lima de Oliveira, Universidade Estadual do Piauí, Brasil.

Márcia Castelo Branco Santana, Universidade Estadual do Piauí, Brasil.

Maria Cruz Laurentino, Universidade Estadual do Piauí, Brasil.

Maria Laiana Vírissimo, Universidade Estadual do Piauí, Brasil.

Marluce Lima de Moraes, Instituto Federal de Educação, Brasil.

May Waddington Telles Ribeiro, Universidade Federal do Sul da Bahia, Brasil.

Raimundo Isídio de Sousa, Universidade Estadual do Piauí, Brasil.

Roniel Sampaio Silva, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, Brasil.

Selma Ferreira Albernaz, Universidade Federal de Pernambuco, Brasil.

Shirlei Marly Alves, Universidade Estadual do Piauí, Brasil.

Vitor Eduardo Veras de Sandes Freitas, Universidade Federal do Piauí, Brasil

Werton Francisco Sobrinho, Universidade Estadual do Piauí, Brasil.

CONSULTORES TÉCNICOS

José Edson de Macedo Filho, Universidade Estadual do Piauí- UESPI

Maurício Rêgo Mota da Rocha, Universidade Estadual do Piauí-UESPI

BIBLIOTECÁRIA- DOCUMENTALISTA

Francisca das Chagas Viana, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, Brasil.

CAPA

ARLETE SOARES GODINHO

Professora e Artista Visual

Graduada em Artes Visuais pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), pós-graduada em História da Arte e da Arquitetura pelo Instituto Camillo Filho (ICF), membro da União dos artistas plásticos do Piauí (UAPPI). É professora de arte nas redes estadual e municipal em Teresina (Educação Básica). É pintora com experiência com canto coral. Além, da sua obra Universo Mulher ter sido a pintura que ajudou a compor a Capa da Revista Clóvis Moura de Humanidades v.4, n.1, 2018. Seguem algumas de suas outras obras como: Dois Sóis e uma Coletânea de Pinturas em Aquarela que traduzem o que chamou de Brincadeiras com as palavras e que ilustram a sua versatilidade.

- Nossos Agradecimentos -



HISTÓRIA DA REVISTA CLÓVIS MOURA DE HUMANIDADES

A proposta da Revista surgiu do encontro no Campus Clóvis Moura da Universidade Estadual do Piauí, de um pequeno grupo composto por mim, Prof^a Marcia Adriana Lima de Oliveira, Prof. Francisco Antônio Vasconcelos, Prof. Antônio Francisco Soares e Prof^a Thais Ibiapina Martins pelo desejo de ter no Campus um espaço de Publicação. Contudo, é criado no Campus Clóvis Moura, o Núcleo de Estudos, Extensão e Pesquisas Educacionais – NEEPE, voltado para área da Educação, antes coordenado pelas Professoras Mestres Elenita Maria Dias de Sousa Aguiar e Ana Célia Sousa Santos, também coordenado pelo Professor Mestre Antônio Francisco Soares e atualmente, pela Prof^a Mestre Mary Gracy e Silva Lima, que juntamente com a equipe da Coordenação de Pedagogia resolvemos criar a Revista do NEEPE. Para isto, escolheram-me para materializar a ideia. Como eu já conhecia a Revista Online dentro do sistema *Open Journal System*, reconhecido pela CAPES/CNPQ, solicitei ao NPD a criação da nossa Revista dentro desse sistema, ao qual fomos prontamente atendidas pelo então Coordenador do NPD Prof. Thiago Carvalho de Sousa, e Técnico José Edson de Macedo Filho. Atualmente, quem nos auxiliam são o Prof. Maurício Rêgo Mota da Rocha (Coordenador do NPD/UESPI) e José Edson de Macedo Filho (Coordenador da Coordenação de Tecnologia de Informação e Comunicação/NEAD/UESPI). Bem, eles me deram o aval e o sistema estava pronto para receber a Revista. Quando abri o sistema e me dei conta da grandiosidade que ele é, então pensei, por que no lugar de abrigar somente uma Revista na área de Educação, não colocamos seções para cada um dos Cursos que temos no Campus? A ideia foi abraçada por todos os Coordenadores, em especial Prof. Werton Francisco Rios da Costa Sobrinho e Prof^a Aldairis Pereira da Silva, a quem tenho todo respeito e agradecimento. Então, falei com o Prof. Dr. Cristiano das Neves Bodart, que prontamente assumiu a função de Editor juntamente comigo. A quem eu agradeço por realizar comigo este projeto, hoje Realidade! E, atualmente, agradeço ao Prof. Roniel Sampaio Silva que assumiu conosco, na Editoração, a diagramação e arte para que a Revista seja publicada. Agradeço aos Avaliadores, em especial ao Prof. Marcelo Cigales, a Prof^a Laiana Vírissimo, a Prof^a Shirlei Alves, Prof. Raimundo Isídio, a Prof^a Aldairis Pereira da Silva (também

como avaliadora), ao Prof. Werton, em nome de que saúdo e agradeço cada avaliador e avaliadora desta edição. A vocês, nosso muito Obrigada! Agradeço a cada autor(a) sem os(as) quais a revista não teria razão de existir. Obrigada pela confiança no nosso trabalho. Também agradeço ao nosso Magnífico Reitor Nougá Cardoso Batista, representante maior da nossa Universidade Estadual do Piauí e ao nosso Diretor do Campus Clóvis Moura Prof. René de Aquino pelo apoio a nossa Revista. Obrigada, a todos(as) os(as) Conselheiros(as) desta Revista pelo apoio a mesma e pelo incentivo. Enfim, ao Grande Arquiteto do Universo, Obrigada!

Marcia Adriana Lima de Oliveira

Editora Geral da Revista Clóvis Moura de Humanidades

AVALIADORES

Adéli Bortolon Bazza. adellibazza@hotmail.com
Aldairis Pereira da Silva. aldairisilva@hotmail.com
Aurea Regina do Nascimento Santos. aureasantos@ifpi.edu.br
Carlos Jordan Alves . jordan.alves@hotmail.com
Gianne Cristina dos Reis. giannereis@gmail.com
José Geovânio Buenos Aires Martins. geovaniouninter@gmail.com
Larissa Tavares Moreno. larissatavaresmoreno@gmail.com
Luiz Bosco Sardinha Machado Júnior. luizboscojr@yahoo.com.br
Marcelo Pinheiro Cigales. marcelo.cigales@gmail.com
Marcia Adriana Lima de Oliveira. marciaadrioliveira@gmail.com
Márcia Castelo Branco Santana. marciacbsantana@hotmail.com
Rafael Dantas Dias. rafaeldantasd@gmail.com
Raimundo Raimundo Isídio de Sousa. risidios@yahoo.com.br
Rogério Max Canedo. max_canedo@hotmail.com
Rubens Lacerda de Sá. Rubens.ladesa@gmail.com
Shirlei Marly Alves. shirlei.alves42@hotmail.com
Telma Cristina Franco. telmafranco06@hotmail.com
Thiago Barros. thiagobarros.ev@gmail.com

EDITORAÇÃO

Roniel Sampaio Silva e Marcia Adriana Lima de Oliveira

DIAGRAMAÇÃO

Roniel Sampaio Silva

SUMÁRIO

EDITORIAL

Marcia Adriana Lima de Oliveira6

APRESENTAÇÃO

Marcia Adriana Lima de Oliveira9

EDUCAÇÃO/ PEDAGOGIA

Comment j'utilise les médias sociaux dans mes cours à l'université

Pierre Lévy11

Como utilizar as mídias sociais no curso que ministro na Universidade

Pierre Lévy19

Jovens: arranjos e desarranjos na ópera da convivência

Maria Dolores dos Santos Vieira27

ANTROPOLOGIA

Oguatá Guassú: a longa jornada Guarani *mbyá* da Amazônia meridional em busca da terra sem mal.

Rosalvo Ivarra Ortiz

Almires Martins Machado40

ENSAIO FOTOETNOGRÁFICO

Mercado Capixaba de artesanato de Vitória (ES): um espaço crítico, reflexivo e instigador a Fotoetnografia.

Marcelo Calderari Miguel

Vitorino Fontenele Freire56

GEOGRAFIA

Da fragmentação da Natureza à análise integrada da paisagem.

Francílio de Amorim dos Santos

Tatiany Soares de Araújo64

HISTÓRIA

Imperialismo, discurso e ideologia nos livros didáticos de História.

Bruno Sergio Scarpa Monteiro Guedes73

A literatura jornalística das décadas de 1920/1930: o sentido da negativa a ideia de "República Velha".

João Elter Borges Miranda85

POESIAS

Você conhece Alagoas?

Roseane Maria de Amorim97

Incandescente *drink*

Marcelo Calderari Miguel100

Mania Temporal

Wellington Carvalho de Arêa Leão101

APRESENTAÇÃO

Apresentar a Revista Clóvis Moura de Humanidades, v.4, n.1, 2018 é uma alegria enorme! E, esta emoção é resultado da confiança dos Autores(as) na nossa Revista, em especial pelo Prof. Pierre Lévy ter acreditado e publicado, na seção de **Educação/ Pedagogia**, o seu Artigo intitulado “*Comment j'utilise les médias sociaux dans mes cours à l'université*” que foi publicado na língua-mãe do autor e traduzido para que todos possam ler no nosso idioma. Neste Pierre Lévy, dentre outras coisa diz que: “[...] tenho duas sugestões para dar, em primeiro lugar aos docentes sempre pensarem a utilização das mídias sociais a partir de uma perspectiva pedagógica, na integração do conteúdo com a técnica do curso, visando o desenvolvimento dos alunos [...]”; e a segunda sugestão vocês, leitores(as), lerão nos artigos publicados nesta edição. Na mesma seção também temos um artigo muito instigante intitulado “Jovens: arranjos e desarrajos na ópera da convivência” de Maria Dolores dos Santos Vieira que teve como objetivo: “[...] identificar formas de enfrentamento dos conflitos pertinentes às relações de gênero já vivenciadas no ambiente da Orquestra e da escola *lócus* do estudo[...]”, e quais estas formas de enfrentamento encontradas no universo da Orquestra pesquisada? Bem, leiam com atenção todo o artigo e depois nos digam o que acharam. Na seção de **Antropologia** tivemos uma representação da Antropologia Indígena, com a pesquisa muito interessante intitulada “*Oguatá Guassú: a longa jornada Guarani mbyá da Amazônia meridional em busca da Terra sem mal dos autores: Rosalvo Ivarra Ortiz e Almiros Martins Machado*. O presente artigo “procura interpretar sob as lentes da antropologia, as formas como as lideranças religiosas *Mbya* do Pará, cumprem os sonhos auferidos de *Nhanderú Ete* (Nosso Deus Verdadeiro na Língua Guarani), originando-se a caminhada em direção a Terra Sem Mal, a *Yvy Marãe“Y* (Terra Prometida)[...]”. E, para saber como interpretaram antropologicamente a caminhada em direção a Terra Sem Mal, leiam cuidadosamente o presente artigo e com certeza farão uma jornada maravilhosa pelo universo Guarani. Após esta jornada pela Amazônia meridional, somos chamados na seção **Ensaio Fotoetnográfico** a outro passeio, agora pelo “Mercado Capixaba de artesanato de Vitória (ES): um espaço crítico, reflexivo e instigador

a Fotoetnografia”, com autoria de: Marcelo Calderari Miguel e Vitorino Fontenele Freire, com olhares sensíveis ao espaço do Mercado, bem como ao Artesanato e local em que este é apresentado que faz com que, mais do que apenas o artesanato, você leitor possa passear pelas paredes, pelas prateleiras, pelo Relógio Cuco, que dá um charme a um dos espaços de artesanato e mais objetos instigantes que conhecerão após a leitura do Ensaio. Após esta seção, tem-se a de **Geografia** com o artigo intitulado: “Da fragmentação da Natureza à análise integrada da paisagem” dos autores: Francílio de Amorim dos Santos e Tatiany Soares de Araújo. Neste, “[...]os objetivos do presente estudo foram identificar e refletir sobre os pressupostos que permitiram a sistematização do conhecimento geográfico e, ainda, os elementos que possibilitaram a transição dos estudos fragmentados à abordagem sistêmica como método para análise integrada da paisagem[...]”. E, após esta identificação e reflexão a que considerações chegaram? Bem, leiam o artigo e depois nos digam e/ ou aos autores o que mais acharam interessantes neste. E, prosseguindo nossa jornada, chegamos a seção de **História**, nela tivemos dois artigos muito instigantes, o primeiro é intitulado: “Imperialismo, discurso e ideologia nos livros didáticos de História” de Bruno Sergio Scarpa Monteiro Guedes. Assim sendo, “o presente trabalho pauta-se na análise da representação do discurso ideológico nos livros didáticos, focalizando o volume II da coleção ‘História: o longo século XIX’. Nossas análises visam contribuir para uma reflexão do instrumento simbólico de ideologias e de poder que o livro didático possui em nossa sociedade[...]”. E, para saber a que conclusões o autor chegou é necessário que você leitor(a) leia atentamente o artigo e, faça suas considerações ao autor ou a nossa Revista. Outro artigo que contempla essa seção é intitulado: “A literatura jornalística das décadas de 1920/1930: o sentido da negativa a ideia de ‘República Velha’” de autoria de João Elter Borges Miranda. E, neste o objetivo central foi “[...]demonstrar a importância de o historiador, ao trabalhar com a Primeira República, fazê-lo numa chave distinta daquela que consagrou como esse período como ‘República Velha’[...]”. Bem, quais as razões da proposta do autor e como ele desenvolveu o seu tema, você leitor saberá ao ler o artigo. E, com certeza utilizará estas

reflexões terminológicas em outros contextos da própria história. Ao lê-lo, interessante dialogar com o autor ou nos enviar suas considerações sobre o mesmo. E, finalmente, chegamos a três momentos de reflexão, leveza, sensibilidade que nos trás a seção de **Poesias** com a poesia intitulada “Você conhece Alagoas?” de Roseane Maria de Amorim que nos reporta a um passeio a Alagoas através de lugares que não estão nos guias de turismo, mas se tornam dicas para quem deseja ir a esta cidade. Leiam o poema mapa de Amorim e dialoguem com ela ou nossa Revista sobre o mesmo, será um prazer ouvi-lo(a)! O próximo poema é “Incandescente *drink*” de Marcelo Calderari Miguel que nos fala, mais do que do “*drink*”, de uma celebração ao amor e o sentido deste para o autor. E, o encerramento desta Edição ocorre com um convite simples, mas, como diz Walter Júnior no documentário brasileiro maravilhoso intitulado “Janela da Alma”: “o simples não é o banal, não é o de qualquer jeito. O simples é o que é; é o irredutível.” E, assim senti ao ler o convite que o autor Wellington Carvalho de Arêa Leão faz em “Mania Temporal”. Afinal, por que tantas desculpas? Por que não redimensionar o tempo? Assim, convido cada um e uma de vocês leitores(as) a redimensionarem o tempo, sentarem e degustarem este volume da nossa Revista. E, aproveito a oportunidade para agradecer a cada um e uma de vocês Leitores(as) pela leitura e partilha do conhecimento contido na nossa Revista e convido vocês a enviarem artigos para serem apreciados para a nossa próxima edição. Agradeço aos Autores e Autoras por terem escolhido nossa Revista Clóvis Moura de Humanidades para publicarem seus trabalhos, ao tempo que reafirmamos a responsabilidade que cada um e uma tem sobre cada produção publicada nesta Revista. Somos Gratidão!

Boa Leitura!

Marcia Adriana Lima de Oliveira

Editora Geral da Revista Clóvis Moura de
Humanidades

rcmh@ccm.uespi.br

COMMENT J'UTILISE LES MÉDIAS SOCIAUX DANS MES COURS À L'UNIVERSITÉ¹

Pierre Lévy²

RÉSUMÉ

Cet article n'a d'autre but que de raconter mon expérience d'enseignement avec les médias sociaux dans mes cours de communication à l'Université d'Ottawa. Je ne prétends nullement servir de modèle. Si j'avais cependant deux conseils à donner, je recommanderais d'abord aux enseignants de toujours penser à l'utilisation des médias sociaux dans une perspective pédagogique, en les intégrant dès l'origine dans le design de leur cours et dans l'évaluation des étudiants. Mon second conseil est de ne jamais appliquer une méthode toute faite. Ils devront plutôt acquérir par l'expérience une maîtrise de l'apprentissage collaboratif dans les médias sociaux puis amener les étudiants le plus près possible de leur propre niveau. La méthode changera donc avec le degré d'apprentissage de l'enseignant et devra tenir compte du savoir-faire des étudiants, du contexte disciplinaire, social, etc. Le chemin d'apprentissage personnel de l'enseignant joue un rôle essentiel dans la forme et la qualité de son enseignement.

Mots clés: Enseignement. Médias Sociaux. Formation d'enseignant.

RESUMO

Este artigo é peculiar, por contar minha experiência de ensino utilizando as mídias sociais no meu curso de comunicação na Universidade de Ottawa. Eu não pretendo que a minha prática sirva de modelo. Todavia, tenho duas sugestões para dar, em primeiro lugar aos docentes sempre pensarem a utilização das mídias sociais a partir de uma perspectiva pedagógica, na integração do conteúdo com a técnica do curso, visando o desenvolvimento dos alunos. Meu segundo conselho é que jamais apliquem um único método. Eles deverão adquirir a proficiência pela experiência, através da aprendizagem colaborativa a partir do uso das mídias sociais, por ser uma forma dos alunos aprenderem de maneira acessível, conforme seu próprio nível de entendimento. O método, então mudará de acordo com o aprendido pelo professor que deverá ter competência para partilhar, com clareza, o conhecimento adquirido com os alunos a partir do contexto disciplinar, social, etc. Logo, o caminho da aprendizagem pessoal do docente para desempenhar o seu papel fundamental depende da forma e da qualidade de sua formação.

Palavras-chave: Ensino. Mídias Sociais. Formação Docente.

1 This article was published in Red. El Aprendizaje en la Sociedad del Conocimiento (ISSN: 2386- 8562) and presented to Revista Clóvis Moura de Humanidades (ISSN: 2448-2269) to be published in it too.

2 Researcher CREA - Ecole Polytechnique. Prof. UQAM. Maître de conf Paris-X Nanterre
Scientific counsellor and founder Trivium SA (1992-1997)

Inventor: Arbres de connaissances

Prof. Paris-8 St Denis. Prof UQTR.

Canada Research Chair in Collective Intelligence (2002-2016)

Prof. University of Ottawa. Inventor: IEML.

Specialties: Collective Intelligence, Semantics, Cyberculture, Philosophy.

Professeur à l'Université d'Ottawa. pierre.levy@mac.com.

Dans les cours que je donne à l'Université d'Ottawa, je demande à mes étudiants de participer à un groupe Facebook fermé, de s'enregistrer sur Twitter, d'ouvrir un blog s'ils n'en n'ont pas déjà un et d'utiliser une plateforme de curation collaborative de données comme Scoop.it, Diigo ou Pocket.

L'usage de *plateformes de curation de contenu* me sert à enseigner aux étudiants comment choisir des catégories ou « tags » pour classer les informations utiles dans une mémoire à long terme, afin de les retrouver facilement par la suite. Cette compétence leur sera fort utile dans le reste de leur carrière.

Les *blogs* sont utilisés comme supports de « devoir final » pour les cours gradués (c'est-à-dire avant le master), et comme carnets de recherche pour les étudiants en maîtrise ou en doctorat : notes sur les lectures, formulation d'hypothèses, accumulation de données, première version d'articles scientifiques ou de chapitres des mémoires ou thèses, etc. Le carnet de recherche public facilite la relation avec le superviseur et permet de réorienter à temps les directions de recherche hasardeuses, d'entrer en contact avec les équipes travaillant sur les mêmes sujets, etc.

Le *groupe Facebook* est utilisé pour partager le Syllabus ou « plan de cours », l'agenda de la classe, les lectures obligatoires, les discussions internes au groupe – par exemple celles qui concernent l'évaluation – ainsi que les adresses électroniques des étudiants (Twitter, blog, plateforme de curation sociale, etc.). Toutes ces informations sont en ligne et accessibles d'un seul clic, y compris les lectures obligatoires. Les étudiants peuvent participer à l'écriture de mini-wikis à l'intérieur du groupe Facebook sur des sujets de leur choix, ils sont invités à suggérer des lectures intéressantes reliées au

sujet du cours en ajoutant des liens commentés. J'utilise Facebook parce que la quasi-totalité des étudiants y sont déjà abonnés et que la fonctionnalité de groupe de cette plateforme est bien rodée. Mais j'aurais pu utiliser n'importe quel autre support de gestion de groupe collaboratif, comme Slack ou les groupes de LinkedIn.

Sur *Twitter*, la conversation propre à chaque classe est identifiée par un hashtag. Au début, j'utilisais le médium à l'oiseau bleu de manière ponctuelle. Par exemple, à la fin de chaque classe je demandais aux étudiants de noter l'idée la plus intéressante qu'ils avaient retenu du cours et je faisais défiler leurs tweets en temps réel sur l'écran de la classe. Puis, au bout de quelques semaines, je les invitais à relire leurs traces collectives sur Twitter pour rassembler et résumer ce qu'ils avaient appris et poser des questions – toujours sur Twitter – si quelque chose n'était pas clair, questions auxquelles je répondais par le même canal.

Au bout de quelques années d'utilisation de Twitter en classe, je me suis enhardi et je demande maintenant aux étudiants de prendre directement leurs notes sur ce medium social pendant le cours de manière à obtenir un cahier de notes collectif. Pouvoir regarder comment les autres prennent des notes (que ce soit sur le cours ou sur des textes à lire) permet aux étudiants de comparer leurs compréhensions et de préciser ainsi certaines notions. Ils découvrent ce que les autres ont relevé et qui n'est pas forcément ce qui les a stimulés eux-mêmes... Quand je sens que l'attention se relâche un peu, je leur demande de s'arrêter, de réfléchir à ce qu'ils viennent d'entendre et de noter leurs idées ou leurs questions, même si leurs remarques ne sont pas directement reliées au sujet du cours. Twitter leur permet de dialoguer librement entre eux sur les sujets étudiés sans déranger le fonctionnement de la classe. Je

consacre toujours la fin du cours à une période de questions et de réponses qui s'appuie sur un visionnement collectif du fil Twitter. Cette méthode est particulièrement pertinente dans les groupes trop grands (parfois plus de deux cents personnes) pour permettre à tous les étudiants de s'exprimer oralement. Je peux répondre tranquillement aux questions après la classe en sachant que mes explications restent inscrites dans le fil du groupe. La conversation pédagogique se poursuit entre les cours.

En utilisant Facebook et [Twitter en classe](#), les étudiants n'apprennent pas seulement la matière du cours mais aussi une façon « cultivée » de se servir des médias sociaux. Documenter ses petits déjeuners ou la dernière fête bien arrosée, disséminer des vidéos de chats et des images comiques, échanger des insultes entre ennemis politiques, s'extasier sur des vedettes du show-business ou faire de la publicité pour telle ou telle entreprise sont certainement des usages légitimes des médias sociaux. Mais on peut également entretenir des dialogues constructifs dans l'étude d'un sujet commun. On peut du même coup tisser des réseaux personnels d'apprentissage, c'est-à-dire collectionner des sources (individus, organisations) pertinentes pour se maintenir au courant dans les domaines d'expertise que l'on veut approfondir. (Dans le cas de Twitter, les réseaux personnels d'apprentissage prennent la forme de « [listes](#) » de personnes que l'on suit sur un sujet donné. Une liste bien construite permet de filtrer les tweets par sujets...) L'usage des médias sociaux en classe me permet de faire prendre conscience à mes étudiants qu'ils s'expriment dans une mémoire publique et qu'ils sont responsables des traces qu'ils y laissent, des idées qu'ils y diffusent, des émotions qu'ils y propagent. En somme, si petit soit-il, un Tweet ou un post sur Facebook sont déjà des « publications » : le télégramme social exprime

publiquement un point de vue, cite d'autres usagers et renvoie à des données au moyen d'hyperliens. La responsabilité de son auteur s'étend évidemment aux gens qui le suivent et le lisent directement ; mais elle comprend aussi les employeurs ou partenaires potentiels qui font des recherches sur sa personne ; elle se prolonge enfin à toutes les recommandations et décisions – politiques, économiques ou autres – qui suivent des traitements automatiques effectués sur les messages en ligne ! L'usage pédagogique de Facebook et Twitter semble paradoxal à de nombreux étudiants qui conçoivent les médias sociaux comme un espace « réservé aux adolescents », libre des contraintes imposées par les parents et l'école. Mais si cette conception des médias sociaux était encore valable au début des années 2000 elle ne l'est plus aujourd'hui puisque les médias sociaux sont devenus le moyen de communication dominant.

Quelles que soient les institutions dans lesquelles ils travaillent, j'estime que les enseignants devraient construire avec leurs étudiants des communautés ouvertes de pratique, de dialogue et de réflexion utilisant les plateformes gratuites qui sont déjà utilisées par les élèves et le grand public. Les plateformes fermées élèvent des murs virtuels qui bloquent les contacts transversaux pertinents avec des experts et d'autres communautés d'apprentissage. En revanche, l'usage de plateformes ouvertes inscrit résolument l'Université – et plus généralement l'école – dans le nouvel espace public. J'avoue que je ne crois pas aux « technologies éducatives ». Je donne ma préférence aux usages pédagogiques des techniques de communication grand public qui sont déjà utilisées par les étudiants. L'important n'est ni la plateforme, ni le logiciel ni la collection de ressources, mais les compétences cognitives trans-plateformes et trans-contenus dont les pratiques éducatives doivent stimuler

l'acquisition. Ce n'est pas Twitter qui doit polariser l'attention des étudiants, mais l'apprentissage de la clarté, de la brièveté et de la synthèse dans un dialogue où se construit la connaissance réflexive. De même, telle ou telle plateforme de curation de contenu n'est qu'un outil grâce auquel l'étudiant va s'initier à la catégorisation intelligente des données pour leur mutualisation dans une mémoire commune.

L'usage éducatif des médias sociaux publics peut aller jusqu'à inclure les examens et les devoirs. J'ai expérimenté un « [examen Twitter](#) » où les étudiants devaient évaluer vingt de mes tweets en temps réel. Le code de communication était le suivant : pas de réaction s'ils pensaient que mon Tweet était faux, un coeur s'il contenait une part de vérité, un retweet s'ils étaient en gros d'accord et un retweet plus un coeur s'ils étaient complètement d'accord. Cela revenait à leur demander d'évaluer mes tweets sur une échelle de pertinence de 1 à 4. Après avoir relu avec eux mes tweets et les réponses qu'ils leur avaient donné, je leur demandais quel était, selon eux, la plus catastrophique des erreurs d'appréciation. Evidemment, les étudiants différaient dans leur estimation de la pire réponse. Je retenais toutes celles qu'ils avaient mentionnées et je retirais un point à tous ceux qui avaient donné l'une des mauvaises réponses identifiées par le groupe. Ainsi mon évaluation appliquait aux étudiants les règles qu'ils avaient eux-mêmes déterminées.

J'utilise maintenant une autre méthode d'évaluation, qui suppose la prise de note et le dialogue continu sur Twitter. Deux fois par semestre, les étudiants doivent relire la mémoire collaborative de la classe et sélectionner les éléments (notes de cours, questions, réponses, diagrammes, photos...) qui leur paraissent les plus intéressants ou les plus pertinents afin de construire un récit commenté de leur propre apprentissage. Ils peuvent pour ce faire utiliser les [Moments](#) de Twitter ou encore [Storify](#). Au

moyen de citations plus ou moins commentées, chaque étudiant produit alors son histoire d'apprentissage – son interprétation originale du cours – selon ses intérêts et sa subjectivité propre. Toutes les histoires d'apprentissage sont publiées sur Twitter avec le hashtag du cours, ce qui permet d'observer non seulement l'accumulation de la mémoire collective mais également la multitude des réflexions personnelles sur cette mémoire, avec leurs complémentarités et leurs divergences.

Dans les deux cas – qu'il s'agisse de l'estimation de la pertinence de mes tweets ou du résumé personnel du cours que je demande aux élèves – l'exercice évalué demande aux participants de faire un retour réflexif sur leur apprentissage collectif. A la fin du semestre, les étudiants ont non seulement acquis une connaissance du sujet enseigné mais ils ont aussi amélioré leurs compétences en apprentissage collaboratif dans un environnement trans-plateforme et ils ont peu ou prou expérimenté un processus d'intelligence collective réflexive dans la nouvelle sphère publique. Dans leur immense majorité, les étudiants apprécient un dispositif d'apprentissage dans lequel ils sont plus actifs, s'ennuient moins et apprennent mieux. Ce type d'expérimentation et de perfectionnement pédagogique est aujourd'hui exploré un peu partout dans le monde.

En réfléchissant sur ma pratique d'enseignant depuis une dizaine d'années, je réalise qu'elle repose sur un modèle de l'apprentissage collaboratif à trois phases : 1) une pratique commune, 2) un dialogue sur cette pratique, 3) une réflexion collective émergeant du dialogue et qui vient enrichir la pratique en retour. Dans mon cas, la pratique commune est fort simple puisqu'il s'agit de la prise de notes. Comme cette pratique est enregistrée et partagée en temps réel, elle implique immédiatement une activité collaborative et pose les bases

du dialogue et de la réflexion ultérieure. Le dialogue, ou plutôt le multilogue, a lieu sur un mode transversal entre tous les membres de la communauté d'apprentissage et non seulement entre le professeur et les étudiants. Aussi bien les élèves que l'enseignant peuvent poser des questions et y répondre. Qui a besoin de conseils ou d'encouragements ? Comment reformuler telle ou telle notion ? Tel exemple est-il pertinent ? De nouvelles ressources ou références peuvent-elles faciliter la compréhension des élèves ? Une simple image trouvée sur Internet par un étudiant fait parfois la différence. Enfin, la réflexion s'appuie sur une relecture de la mémoire enregistrée de la classe. A la fin du semestre, les étudiants sont suffisamment familiers avec le sujet du cours pour créer un ou plusieurs documents multimédias où sont mis en oeuvre les compétences, connaissances et réflexions personnelles qui ont émergé du dialogue et de l'expérience gagnées par la fréquentation de la classe. Dès aujourd'hui, les étudiants en informatique publient leurs travaux et leurs discussions sur Github afin d'obtenir la reconnaissance de leurs pairs et d'afficher leurs compétences auprès des employeurs potentiels. Pourquoi les étudiants en sciences humaines ne suivraient-ils pas leurs traces ?

Supposons maintenant qu'au lieu de représenter les connaissances acquises au moyen d'un diplôme ou d'un crédit (la cote d'un cours et la note obtenue), on les représente par un enregistrement de l'ensemble des transactions pédagogiques publiques auxquelles a participé un étudiant : pratiques, dialogues, oeuvres témoignant des compétences et de la réflexion développées (Grech and Camilleri, 2017). ... Ce qui serait enregistré et authentifié ne serait plus un bref document statique et relativement opaque – comme aujourd'hui – mais une fenêtre sur l'apprentissage collaboratif vivant où le professeur et les étudiants se

rendent mutuellement témoignage. La garantie des apprentissages individuels ne serait plus séparée du processus d'intelligence collective d'où les savoirs ont émergé et où ils ont pris sens. Indépendamment des mutations institutionnelles et culturelles qu'elle implique, une telle évolution de la reconnaissance des savoirs serait aujourd'hui techniquement possible. Les blockchains sont des registres informatisés qui contiennent l'historique de tous les échanges et transactions effectués entre ses utilisateurs depuis leur création. Ces bases de données sont sécurisées par un procédé cryptographique et partagées par leurs différents utilisateurs sans intermédiaire. D'abord utilisée en finance et en comptabilité, la technologie de la blockchain se répand aujourd'hui dans d'autres secteurs d'application. L'éducation et – plus généralement – l'authentification des expériences professionnelles et des compétences pourrait être une de ses futures applications vedette. Ainsi, à la fin d'un semestre, la mémoire de l'apprentissage collaboratif d'une classe, avec la participation de chaque étudiant, serait enregistrée et authentifiée par une blockchain. Cette nouvelle reconnaissance des savoirs amènerait un gain de transparence pour les contribuables qui financent l'éducation et pour les employeurs ou les collaborateurs potentiels des étudiants. Elle fournirait en outre aux institutions d'enseignement des flots de données fort précieuses pour étudier les évolutions cognitives et la qualité des apprentissages de leurs publics. De telles données seraient beaucoup plus précises et complètes que celles qui sont recueillies aujourd'hui au moyen d'évaluations après-coup et de sondages forcément partiels. Contrairement aux données récoltées au moyen des grilles fermées que l'on emploie souvent dans les enquêtes, elles ne préjugeraient pas des questions qui pourraient leur être posées. Les chercheurs pourraient interroger ces données au moyen d'algorithmes aussi variés que leurs

hypothèses.

Quelques extraits des tweets de mes classes : <https://twitter.com/plevy/moments>

Hashtags de mes classes : #UOKM #UONM #UOAC #UOIM #UOTM17

Ressources en ligne et exemples de curation par l'auteur

- Personal and collective knowledge management: <https://www.scoop.it/t/communication-and-km>
- The rise of the algorithmic medium: <https://www.scoop.it/t/the-rise-of-the-algorithmic-medium>
- Humanities and their algorithmic revolution: <https://www.scoop.it/t/digital-humanities-for-beginners>
- Education and cultural change: <https://www.scoop.it/t/cultural-change>

BIBLIOGRAPHIE

Barton, S. (2013). Social capital framework in the adoption of e-learning. *International JI. on E-Learning*, 12 (2), 115-137.

Biskupic, I., Lackovic, S., & Kresimir, J. (2015). Successful and proactive e-learning environment fostered by teachers' motivation in technology use. *Social and Behavioral Sciences*, 174, 3656-3662.

Bozanta, A., & Mardikyan, S. (2017). The effects of social media use on collaborative learning: A case of Turkey. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 18(1), 96-110.

Chugh, R., 2016. *Harnessing social media as a knowledge management tool*. IGI Global. Hershey, Pennsylvanie.

Cooke, S. (2017). Social teaching: Student perspectives on the inclusion of social media in higher education. *Education and Information Technologies*, 22(1), 255-269.

Craig-Hare, J. et al. (2017). The Effect of Socioscientific Topics on Discourse within an Online Game Designed to Engage Middle School Students in Scientific Argumentation, *Journal of Education in Science, Environment and Health* . DOI: 10.21891/jeseh.325783

Danley, St., Dahan, T., & Benson, K. (2017). Publishing as social capital: Amplifying community with digital tools. *Journal of Scholarly Publishing*, 48(2), 116-130.

Grech, A. and Camilleri, A. F. (2017). Blockchain in Education. Inamorato dos Santos, A.(ed.) EUR 28778 EN; doi:10.2760/60649

Lepage, N. L. (2017). Des classes qui collaborent et apprennent avec Twitter. In *Ecole branchée*. Retrieved from: <https://ecolebranchee.com/2017/01/19/classes-collaborent-apprennent-twitter/>

Levy, P. (2004). *Inteligencia colectiva*. Trad. Organización Panamericana de la Salud. Washington, DC. Retrieved from: <http://inteligenciacolectiva.bvsalud.org/public/documents/pdf/es/inteligenciaColectiva.pdf>

Levy, P. (2011). *The Semantic Sphere*. Computation, cognition and information economy. ISTE / Wiley, Paris and London.

Megele, C. (2015). eABLE. Embedding social media in academic curriculum as a learning and assessment strategy to enhance students learning and e-professionalism. *Innovations in Education and Teaching International*, 52(4), 414-425.

Redecker, C. Punie, Y (2017). *Digital competence framework for educators*, Publications office of

the European Union, DOI online: 10.2760/159770

Reinie, L. and Wellman, B. 2012. Networked: The New Social Operating System, MIT Press, Cambridge Mass.

Rowland, A. et al. (2017). Social media: How the next generation can practice argumentation, Educational Media International. DOI: 10.1080/09523987.2017.1362818

Université Laval (2017). Guide sur l'utilisation des appareils mobiles en classe. Retrieved from: <http://www.capres.ca/2017/05/guide-lutilisation-appareils-mobiles-classe/>

Wan, Y. (2014). Building student trust in online learning environments, Distance Education, 35 (3), 345–359.

COMO UTILIZAR AS MÍDIAS SOCIAIS NO CURSO QUE MINISTRO NA UNIVERSIDADE¹

Pierre Lévy²

RESUMO

Este artigo é peculiar, por contar minha experiência de ensino utilizando as mídias sociais no meu curso de comunicação na Universidade de Ottawa. Eu não pretendo que a minha prática sirva de modelo. Todavia, tenho duas sugestões para dar, em primeiro lugar aos docentes sempre pensarem a utilização das mídias sociais a partir de uma perspectiva pedagógica, na integração do conteúdo com a técnica do curso, visando o desenvolvimento dos alunos. Meu segundo conselho é que jamais apliquem um único método. Eles deverão adquirir a proficiência pela experiência, através da aprendizagem colaborativa a partir do uso das mídias sociais, por ser uma forma dos alunos aprenderem de maneira acessível, conforme seu próprio nível de entendimento. O método, então mudará de acordo com o aprendido pelo professor que deverá ter competência para partilhar, com clareza, o conhecimento adquirido com os alunos a partir do contexto disciplinar, social, etc. Logo, o caminho da aprendizagem pessoal do docente para desempenhar o seu papel fundamental depende da forma e da qualidade de sua formação.

Palavras-chave: Ensino. Mídias Sociais. Formação Docente.

RÉSUMÉ

Cet article n'a d'autre but que de raconter mon expérience d'enseignement avec les médias sociaux dans mes cours de communication à l'Université d'Ottawa. Je ne prétends nullement servir de modèle. Si j'avais cependant deux conseils à donner, je recommanderais d'abord aux enseignants de toujours penser à l'utilisation des médias sociaux dans une perspective pédagogique, en les intégrant dès l'origine dans le design de leur cours et dans l'évaluation des étudiants. Mon second conseil est de ne jamais appliquer une méthode toute faite. Ils devront plutôt acquérir par l'expérience une maîtrise de l'apprentissage collaboratif dans les médias sociaux puis amener les étudiants le plus près possible de leur propre niveau. La méthode changera donc avec le degré d'apprentissage de l'enseignant et devra tenir compte du savoir-faire des étudiants, du contexte disciplinaire, social, etc. Le chemin d'apprentissage personnel de l'enseignant joue un rôle essentiel dans la forme et la qualité de son enseignement.

Mots clés: Enseignement. Médias Sociaux. Formation d'enseignant.

1 Este artigo foi publicado na *Red. El Aprendizaje en la Sociedad del Conocimiento* (ISSN: 2386- 8562) e apresentado também a Revista Clóvis Moura de Humanidades (ISSN: 2448-2269) para ser publicado e traduzido pela Professora Marcia Adriana Lima de Oliveira (Editora Geral da Revista Clóvis Moura de Humanidades Professora DE na Universidade Estadual do Piauí – UESPI/ Campus Clóvis Moura- CCM/ Brasil. Mestra em Antropologia das Sociedades Complexas- Universidade Federal de Pernambuco- UFPE. marciaadrioliveira@gmail.com).

2 Researcher CREA - Ecole Polytechnique. Prof. UQAM. Maître de conf Paris-X Nanterre
Scientific counsellor and founder Trivium SA (1992-1997)
Inventor: Arbres de connaissances
Prof. Paris-8 St Denis. Prof UQTR.
Canada Research Chair in Collective Intelligence (2002-2016)
Prof. University of Ottawa. Inventor: IEML.
Specialties: Collective Intelligence, Semantics, Cyberculture, Philosophy.
Professeur à l'Université d'Ottawa. pierre.levy@mac.com.

No curso que eu ministro na Universidade de Ottawa, eu peço a meus alunos que participem de um grupo fechado no *Facebook*, que se registrem no *Twitter* e que criem um blog porque sem estas ferramentas, não é possível que eles utilizem uma base de dados colaborativa como *Scoop.it*, *Diigo* ou *Pocket*.

O uso de base de dados colaborativa serve para ensinar aos meus discentes como escolher as categorias ou “*tags*” por classe de informações utilizadas como uma memória em longo prazo, a fim de encontrá-las facilmente. Essa base de dados ou nova competência tecnológica será muito utilizada ao longo da carreira deles.

Outra ferramenta que pode contribuir no processo de ensino e aprendizagem são os *blogs*. Estes são utilizados como suporte no “exame final” na graduação (mas que pode ser aplicado também no mestrado), e como livro de pesquisa, para os estudantes no mestrado e no doutorado, pode ser utilizado para: registrar as notas sobre as leituras realizadas, formular hipóteses, acumular dados, produzir a primeira versão dos artigos científicos ou capítulos das memórias ou teses, etc.

Assim sendo, o livro de pesquisa pública (o *blog*) facilita a relação com o orientador e permite correções a tempo de reorientar pesquisas que tinham saído do objetivo, tornando-se perigosas pelas dificuldades de análises futuras para o orientando e orientador; também facilita que se entre em contato com as equipes que estão trabalhando sobre os mesmos tópicos, etc.

O grupo *Facebook* é utilizado para partilhar no *Syllabus* ou “plano de curso”, o diário de classe, as leituras obrigatórias, as discussões internas no grupo – por exemplo aquelas relativas a avaliação – também o endereço eletrônico dos alunos(as) (*Twitter*, *blog*, plataforma de organização de dados em volta de um tema ou

tópico (*Curation sociale*), etc.). Assim sendo, todas as informações estão on-line e acessíveis com um clique. E, também compreende leituras obrigatórias. Logo, os estudantes podem participar da escrita de *mini-wikis* no interior do grupo *Facebook* sobre assuntos da escolha deles. Eles são convidados a sugerir leituras interessantes ou coisas instigantes relacionadas ao curso, adicionando links comentados. Assim, eu utilizei o *Facebook* porque quase todos os alunos possuem assinatura neste e conhecem o funcionamento dos grupos nesta plataforma. Todavia, eu poderia utilizar qualquer outro suporte de gestão de grupo colaborativo, como *Slack* ou os grupos do *LinkedIn*.

Sobre o *Twitter*, a conversa específica da turma é identificada por um *hashtag*. Inicialmente, eu utilizei um meio termo para o “pássaro azul” de maneira pontual. Por exemplo, no final de cada aula eu peço aos alunos que eles anotem a ideia mais interessante que eles apreenderam na aula e eu passo os *tweets* em tempo real. Pois, ao final de cada semana, eu os convido a rever seus registros coletivos no *Twitter* para reunir e resumir o que eles tem aprendido, bem como colocar suas questões sobre – sempre conectados no *Twitter* – o fato de alguma coisa não ter ficado claro. Nesse sentido as perguntas serão respondidas pelo mesmo canal.

Ao final de cada ano de utilização do *Twitter* em classe, eu me sinto estimulado a pedir aos estudantes que relatem o que aprenderam diretamente com suas anotações registradas neste meio social no decorrer do curso, de maneira a levá-los a perceber que, através desta ferramenta (*Twitter*) eles obtiveram um livro de notas coletivas. Pois, poder observar como os outros fazem suas anotações (quer sobre o curso ou sobre o texto lido) permite aos alunos comparar sua compreensão e tornar mais precisa certas noções do que fora aprendido. Eles descobrem o que os outros encontraram

e observam que não é exatamente o que os estimulou ... E, quando eu percebo que a atenção afrouxa um pouco, peço-lhes para parar e refletir sobre o que acabaram de ouvir e anotar suas ideias ou perguntas, mesmo se as observações não estiverem diretamente conectadas ao curso.

Twitter permite que eles dialoguem livremente entre eles sobre os temas estudados sem perturbar o funcionamento da turma. Eu sempre dedico ao final do curso um período de perguntas e respostas que leva a uma visualização coletiva no *Twitter*. Este método é, particularmente, pertinente aos grupos muito grandes (às vezes mais de duzentas pessoas) por permitir que todos os estudantes se expressem oralmente. Eu posso responder tranquilamente as questões depois da aula sabendo que minha explicação permanecerá no segmento do grupo. A conversa pedagógica continua entre as aulas.

Ao utilizar *Facebook* e *Twitter* na aula, os alunos não aprendem somente a matéria da aula, mas também uma maneira de “cuidar”, de gerir as mídias sociais. Por exemplo, documentar seu café da manhã ou a última festa bem farta; disseminando os vídeos nos *chats* e as imagens engraçadas; trocando insultos entre inimigos políticos; os encantos pelas vedetes do “show-business” ou fazendo publicidade para esta ou aquela empresa; estes são certamente, exemplos dos usos legítimos das mídias sociais.

Mas, além dos exemplos vistos, também podemos manter os diálogos construídos a partir de um assunto comum. Nós podemos ao mesmo tempo, manter a rede pessoal de aprendizagem, isto é, coletar dados (tanto do indivíduo, quanto das Organizações) pertinentes para se manterem cientes nos campos de pesquisa acerca das áreas específicas que se deseja aprofundar (No caso do *Twitter*, as redes pessoais de aprendizagem tomam a forma de “listas” de pessoas que seguem um determinado

assunto. Uma lista bem construída permite filtrar os *tweets* por tópicos[...]).

Assim, o uso das medias sociais em sala de aula me permite aumentar a conscientização dos meus estudantes por poderem se expressar de maneira mais consciente através da construção de uma memória pública, cientes de seus traços deixados no *Twitter*, incluso neste as ideias, as emoções que são difundidas, propagadas nessa construção coletiva.

Em suma, se são resumidos, um *Tweet* ou uma postagem no *Facebook*, ambos já são “publicações”: o telegrama social que expressa publicamente um ponto de vista, que cita outros usuários e refere-se aos dados por meio de *hiperlinks*.

Logo, a responsabilidade do autor que posta suas impressões no *Tweet* ou *facebook* se estende, evidentemente, a todas as pessoas que o segue e o lê diretamente; mas a responsabilidade também perpassa pelos empregadores ou parceiros em potencial que utilizam estas postagens para conhecer melhor o autor, fazendo pesquisas sobre ele; finalmente se estende a todas as recomendações e decisões- políticas, econômicas ou outras- conforme os tratamentos automáticos efetuados nas mensagens on-line!

Por isso, o uso pedagógico do *Facebook* e *Twitter* parece paradoxal a muitos estudantes que concebem as mídias sociais como um espaço “reservado para os(as) adolescentes”, livre de restrições impostas pelos pais e escola. Todavia, se esta concepção das mídias sociais ainda era válida no início dos anos 2000, atualmente, ela não é mais tão válida assim, porque as mídias sociais tornaram-se o meio dominante de comunicação.

Quaisquer que sejam as Instituições em que os docentes trabalhem, eu acredito que os

professores devem construir com seus alunos comunidades abertas à prática, ao diálogo e a reflexão utilizando as plataformas gratuitas que já são utilizadas por eles, estudantes e pelo público em geral.

As plataformas são um aumento de muros virtuais fechados que bloqueiam os contatos transversais relevantes com os especialistas e outras comunidades de aprendizagem. Por outro lado, o uso de plataformas abertas estabeleceu firmemente a Universidade - e com maior frequência a escola - neste novo espaço público. Eu admito que não acredito em “tecnologia educativa”. Eu tenho preferência pelo uso pedagógico das técnicas de comunicação do público em geral que já são utilizadas pelos estudantes. O importante não é nem a plataforma, nem o *software*, nem a coleção de recursos, mas a aquisição das competências cognitivas trans-plataforma e trans- conteúdo que a prática educativa deve estimular. Não é o *Twitter* que deve polarizar a atenção dos estudantes, todavia a aprendizagem de uma maneira clara, breve, inclusa nesta a síntese de um diálogo, ou seja, a construção de uma consciência reflexiva. Da mesma forma, esta ou aquela plataforma detentora de um conteúdo não é só uma ferramenta graças a qual os(as) alunos(as) serão iniciados a realizarem uma categorização inteligente de dados para o compartilhamento de uma memória comum. Assim sendo, o uso educativo das medias sociais públicas pode até incluir exames e trabalhos para casa. Por exemplo, eu já experimentei um “exame no *Twitter*” onde os alunos tiveram que avaliar vinte dos meus *tweets* em tempo real.

E, sobre o “exame no *Twitter*” ele aconteceu utilizando o código da comunicação mais próximo que ocasionou na seguinte atitude: sem reação eles pensaram que meu *Tweet* estava errado, ou era como se somente detivesse uma parte da verdade, então, eles fariam um

retweet se concordassem mais e colocariam mais um coração se estivessem completamente de acordo. Logo, pedi que voltassem a ler e avaliassem meus *tweets* a partir de uma escala de relevância de 1 a 4. Depois de ter relido com eles meus *tweets* e a resposta que eles tinham dado, eu perguntei qual foi, de acordo com eles, a mais equivocada das respostas, a partir da apreciação dos mesmos. Evidentemente, os alunos diferiram de suas estimativas quanto a avaliação dessas respostas. Então, eu retive todas aquelas estimativas que eles mencionaram e retirei um ponto para todos aqueles que foram identificados pelo grupo como sendo os que deram respostas equivocadas. Assim, minha avaliação aplicada aos estudantes levou em consideração os critérios dados pelos alunos acerca da assertividade ou não das respostas.

Agora estou utilizando outro método de avaliação, que supõe o registro de informações e o diálogo contínuo no *Twitter*. Duas vezes por semestre, os(as) alunos(as) devem reler a memória colaborativa da turma e selecionar os elementos (apontamentos do curso, questões, respostas, diagramas, fotos,...) que lhes parecerem interessantes ou mais pertinentes a fim de construir um texto comentado acerca de sua própria aprendizagem.

Eles podem fazer isto utilizando os momentos do *Twitter* ou novamente *Storify*. Ou ainda, por meio de citações que foram mais ou menos comentadas; qualquer estudante produz sua história referente ao seu processo de aprendizagem - sua interpretação original sobre o curso – de acordo com seus interesses e sua própria subjetividade. Todas as histórias referentes ao processo de aprendizagem de cada estudante são publicadas no *Twitter* com a *hashtag* do referido curso, que permite observar não somente a acumulação da memória coletiva, mas também, a multiplicidade de reflexões pessoais sobre cada memória, com suas

complementariedades e suas divergências.

Em ambos os casos – se é a estimativa da relevância de meus *tweets* ou de um resumo pessoal do curso que eu peço aos alunos – o exercício avaliado solicita dos(as) participantes o fazer um retorno reflexivo sobre sua aprendizagem coletiva. E, no final do semestre, os(as) estudantes não tem adquirido somente um conhecimento do assunto ensinado, mas eles(as) também melhoraram suas competências na aprendizagem colaborativa em um ambiente trans-plataforma em que experimentaram um pouco do processo de inteligência coletiva reflexiva na nova esfera pública(mídias sociais). Na sua imensa maioria, os estudantes apreciam um dispositivo de aprendizagem dentre os que mais utilizam, assim, não ficam entediados e aprendem melhor. Logo, este tipo de experimentação e de aperfeiçoamento pedagógico é, atualmente, explorado em todos os lugares do mundo.

Assim sendo, refletindo sobre a minha prática de ensino depois de uns dez anos, eu percebo que ela tem como fundamento um modelo de aprendizagem colaborativa disposto em três etapas: 1ª) Uma prática comum a todo o grupo; 2ª) Um diálogo sobre esta prática; 3ª) uma reflexão coletiva que emerge do diálogo e que vem enriquecer a prática do retorno (pós-reflexão). Por exemplo, no meu caso, a prática comum é muito simples porque ela é o registro dos dados coletados. Como cada prática é gravada e compartilhada em tempo real, ela implica imediatamente em uma atividade colaborativa que estabelece as bases para o diálogo e para mais reflexão. O diálogo ou de preferência o *multilogue*, acontece de uma maneira transversal entre todos os membros e uma comunidade de aprendizagem e não somente entre o professor e seus(suas) estudantes.

Bem, o professor também pode colocar

aos alunos algumas questões para que reflitam sobre os dados coletados e tentem respondê-las. Algumas destas questões podem ser: quem precisa de conselho ou encorajamento? Como reformular tais ou tais noções? Este exemplo é relevante? Novos recursos ou referências podem facilitar a compreensão dos(as) alunos(as)? Uma simples imagem encontrada na Internet para um estudante às vezes faz a diferença. Enfim, a reflexão é baseada em uma releitura da memória registrada da classe. E, ao final do semestre, os estudantes estão suficientemente familiarizados com o assunto do curso para criar um ou mais documentos multimídia onde as habilidades são colocadas em prática nestes, bem como o conhecimento e as reflexões pessoais que emergiram do diálogo e experiências adquiridas por assistirem as aulas. Atualmente, os estudantes em Ciências da Computação publicam seus trabalhos e suas discussões em *Github* a fim de obterem o reconhecimento de seus pares e para compartilhar suas habilidades de potenciais empregadores. Por que os estudantes nas Ciências Humanas não podem seguir esses passos?

Suponha agora que, em vez de representar o conhecimento adquirido através de um diploma ou de um crédito (o preço de um curso e a pontuação obtida), eles são representados por uma gravação de todas as transações educacionais públicas nas quais se obteve a participação de um estudante através de: práticas, diálogos, trabalho testificando as habilidades na área escolhida, no curso, apresentando o pensamento desenvolvido (GREACH E CAMILLERI, 2017). ... O q u e seria salvo e autenticado não seria mais um breve documento estático e relativamente opaco – como nos dias atuais- mas, uma janela de aprendizagem colaborativa viva onde o professor e seus alunos se rendem ao testemunho mútuo do e no processo de ensino e aprendizagem.

Assim, a garantia das aprendizagens individuais não serão mais separadas do processo de inteligência coletiva de onde surgiu o conhecimento e onde elas fazem sentido. Independente das mudanças institucionais e culturais que elas impliquem, uma tal evolução do reconhecimento do conhecimento hoje seria tecnicamente possível.

Por exemplo, as *blockchains* (criptomoedas) são registros informatizados que contém a história de todas as trocas e transações efetuadas entre seus usuários depois da sua criação. Esses bancos de dados são seguros por um processo criptográfico e partilhado para diferentes usuários sem intermediário. Usado pela primeira vez em finanças e na contabilidade, a tecnologia da *blockchain* está se espalhando hoje para outras áreas de aplicação. A educação e - mais geralmente - a autenticação de experiências profissionais e habilidades poderia ser uma de seus futuros aplicativos de destaque. Assim, ao final do semestre, a memória da aprendizagem colaborativa de uma turma, com a participação de cada estudante, seria autenticado e registrado por uma *blockchain*.

Este novo reconhecimento de saberes levaria a uma maior transparência para os contribuintes que financiam a educação e para os empregadores ou potenciais colaboradores dos estudantes. Também forneceria a outras instituições de ensino os fluxos de dados valiosos para o desenvolvimento cognitivo e a qualidade da aprendizagem do seu público (grupos/ turmas,...). Tais dados seriam muito mais precisos e completos que os coletados hoje, através de avaliações feitas a posteriori e pesquisas, inevitavelmente, parciais. Assim sendo, ao contrário dos dados coletados através de grades fechadas que são trabalhos, muitas vezes, usados em pesquisas, eles (os contribuintes,...) não prejudicariam nenhuma das questões que poderiam ser colocadas

pelos estudantes. Os pesquisadores poderiam interrogar a partir dos dados usando algoritmo, tão variados quanto suas suposições.

E, por fim, apresento os recursos online que utilizo; um pouco dos *Tweets* extraídos de minha turma: <https://twitter.com/plevy/moments> e as Hashtags de minhas classes: #UOKM #UONM #UOAC #UOIM #UOTM17.

E, quanto aos recursos online, tem-se exemplos de curadoria pelo autor:

- Administração do conhecimento pessoal e coletivo: <https://www.scoop.it/t/communication-and-km>
- A ascensão do meio algorítmico: <https://www.scoop.it/t/the-rise-of-the-algorithmic-medium>
- Humanidade e sua revolução algorítmica: <https://www.scoop.it/t/digital-humanities-for-beginners>
- Educação e mudança cultural: <https://www.scoop.it/t/cultural-change>.

Após este percurso no universo da docência, apresentando os recursos que utilizo na minha prática pedagógica, segue a Bibliografia do e no presente artigo.

BIBLIOGRAFIA

BARTON, S. . Social capital framework in the adoption of e-learning. **International JI. on E-Learning**, 12 (2), 115-137, 2013.

BISKUPIC, I., LACKOVIC, S., & KRESIMIR, J. . Successful and proactive e-learning environment fostered by teachers' motivation in technology use. **Social and Behavioral Sciences**, 174, 3656-3662, 2015.

BOZANTA, A., & MARDIKYAN, S. The effects of social media use on collaborative learning: A case of Turkey. **Turkish Online Journal of Distance Education**, 18(1), 96-110, 2017.

CHUGH, R.. **Harnessing social media as a knowledge management tool. IGI Global.** Pennsylvanie: Hershey, 2016.

COOKE, S. . Social teaching: Student perspectives on the inclusion of social media in higher education. **Education and Information Technologies**, 22(1), 255-269, 2017.

CRAIG-HARE, J. ET AL.. The Effect of Socioscientific Topics on Discourse within an Online Game Designed to Engage Middle School Students in Scientific Argumentation, **Journal of Education in Science, Environment and Health** . DOI: 10.21891/jeseh.325783, 2017.

DANLEY, ST., DAHAN, T., & BENSON, K.. Publishing as social capital: Amplifying community with digital tools. **Journal of Scholarly Publishing**, 48(2), 116-130, 2017.

GRECH, A. AND CAMILLERI, A. F. . Blockchain in Education. **Inamorato dos Santos, A.**(ed.) EUR 28778 EN; doi:10.2760/60649, 2017.

LEPAGE, N. L. (2017). Des classes qui collaborent et apprennent avec Twitter. In Ecole branchée. Disponível no site: <https://ecolebranchee.com/2017/01/19/classes-collaborent-apprennent-twitter/> Acessado em 2017.

LEVY, P. . Inteligencia colectiva. Trad. Organización Panamericana de la Salud. Washington, DC. Disponível no site: <http://inteligenciacolectiva.bvsalud.org/public/documents/pdf/es/inteligenciaColectiva.pdf>. Acessado em 2004.

LEVY, P. . **The Semantic Sphere**. Computation, cognition and information economy. Paris and London: ISTE / Wiley, 2011.

MEGELE, C. . eABLE. Embedding social media in academic curriculum as a learning and assessment strategy to enhance students learning and e-professionalism. **Innovations in Education and Teaching International**, 52(4), 414-425, 2015.

REDECKER, C. PUNIE, Y . Digital competence framework for educators, Publications office of the European Union, DOI online: 10.2760/159770, 2017.

REINIE, L. AND WELLMAN, B. **Networked: The New Social Operating System**. Cambridge Mass: MIT Press, 2012.

ROWLAND, A. et al. Social media: How the next generation can practice argumentation. **Educational Media International**. DOI: 10.1080/09523987.2017.1362818, 2017.

UNIVERSITÉ LAVAL . Guide sur l'utilisation des appareils mobiles en classe. Disponível no site: <http://www.capres.ca/2017/05/guide-lutilisation-appareils-mobiles-classe/> Acessado em 2017.

WAN, Y. . Building student trust in online learning environments. **Distance Education**, 35 (3), 345–359, 2014.

JOVENS: ARRANJOS E DESARRANJOS NA ÓPERA DA CONVIVÊNCIA ENTRE GÊNEROS E LUGARES

Maria Dolores dos Santos Vieira¹

RESUMO

Este artigo é um excerto de uma pesquisa de mestrado, concluída em 2014, e que foi desenvolvida com doze jovens, entre mulheres e homens discentes de uma escola pública municipal de uma cidade piauiense, com idade entre 15 e 18 anos, discentes do ensino fundamental dos anos finais, com o objetivo de identificar formas de enfrentamento dos conflitos pertinentes às relações de gênero já vivenciadas no ambiente da Orquestra e da escola *lócus* do estudo. As discussões foram sustentadas pelas ideias de autoras e autores como Abramovay e Rua (2004), Branco e Abramo (2005), Chrispino e Chrispino (2002), Freire (2005), Jares (2008), Foucault (1993), Louro (2012), Scott (1995) entre outras e outros. A metodologia se deu através da análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (1997) e a partir de entrevistas reflexivas individuais. Com este trabalho, é possível perceber que muitos dos conflitos vivenciados por nossas/os interlocutoras/es têm estreita conexão com as práticas de relações de gênero, isso ficou evidenciado por meio das observações e dos discursos que deixaram transparecer limites e possibilidades dessa convivência juvenil. Os limites são materializados por imposições e por modos de ser jovem homem e ser jovem mulher na escola, de modo particular, e pelas punições dadas aos jovens que contrariam as normatizações. As possibilidades podem ser descritas por meio das formas de enfrentamento dos conflitos elaboradas pelas/os próprias/os musicistas, e que se estendem ao universo escolar, pontuando nessa ambiência, novas exigências para as convivências.

Palavras-chave: Jovens. Convivências. Relações de Gênero. Escola. Orquestra.

ABSTRACT

This article is a master's degree research excerpt, completed in 2014, was developed with 12 young people, among women and men students of a public municipal school from a Piauí's city, aged to 15 until 18 years old, elementary school students from the final years, aiming to identify ways of coping conflicts pertinent to the already experienced gender relationships in the Orchestra's environment and from the study school *lócus*. The discussions were supported by the ideas of authors as Abramovay and Rua (2004), Branco and Abramo (2005), Chrispino and Chrispino (2002), Freire (2005), Jares (2008), Foucault (1993), Louro (2012) and Scott (1995) among others. The methodology occurred through content analysis from Bardin's (1997) perspective and from individual reflective interviews. With this work, it is possible to perceive that many of the conflicts experienced by our interlocutors have a close connection with the practices of gender relations, this was evidenced by the observations and the speeches that showed the limits and possibilities of this youthful coexistence. The limits are materialized by impositions and by ways of being a young man and being a young woman in school, in a particular way, and by the punishments given to young people who contravene the normalizations. The possibilities can be described through the ways of coping with the conflicts developed by the musicians themselves, and which extend to the school universe, punctuating in this environment, new demands for coexistence.

Keywords: Young People. Conviviality. Gender Relationships. School. Orchestra.

¹ Mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) e Professora na referida Universidade. doloresvieiraeduc@hotmail.com.

ESQUEMAS FECHADOS

Na Escola é assim:

Meninas fazer não devem

Meninos podem fazer, sim!

Eles são fortes,

Elas, pó e carmim!

Sempre quietas,

Se agitadas, dos meninos, motim!

Eles, natural, ser levados

Diferente é não estar a fim

De jogar bola, correr

Ou rolar no capim

Nada, ao menino, é impróprio

Ele nasceu rei, faz a sua lei

E as meninas, bonequinhas,

Bibelôs de estantes, sempre arrumadinhas

Na vida é assim:

Meninas e meninos separados,

Elas e eles sempre presas no corpo

Que não deveria estar fechado

Que não falte lugar

Para a conformação

Pois quem não aquieta o coração

Sofre e não entende, não

Porque há entre homens e mulheres

Tanta separação

Nós fomos feitos do mesmo barro

De onde se fez todas as criaturas.

Na família, às vezes, é tão igual

Pai, figura central, patriarcal

Mãe tão reticente, angelical

Vemos as marcas da divisão sexual

Na escola, na convivência

E na família, ainda guia a tradição:

Aos homens, autonomia

Às mulheres submissão.

(Dolores Vieira)

ANUNCIANDO A ÓPERA DA CONVIVÊNCIA NA INTRODUÇÃO (2004).

Este estudo é parte de nossa pesquisa desenvolvida no período de 2012 a 2014, com o título: “Os Acordes das Relações de Gênero entre Integrantes da Orquestra da Escola Padre Luís de Castro Brasileiro, em União – Piauí (2010-2012)”, durante o Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí, sob a orientação da Professora Dr.^a Maria do Carmo Alves do Bomfim, e se inclui nas ações do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Gênero e Cidadania (Nepegeci), além de se encontrar nas linhas de pesquisas propostas pelo Observatório “Juventudes, Cultura de Paz em combate às violências na Escola” (Objuve). O objetivo deste estudo é identificar formas de enfrentamento dos conflitos pertinentes às relações de gênero já vivenciadas no ambiente da Orquestra e da escola.

A Escola Padre Luís de Castro Brasileiro é um espaço semelhante ao de muitas outras escolas brasileiras, que de um modo geral têm sido consideradas espaços de inúmeros conflitos (brigas entre crianças, adolescentes e jovens, e desses com docentes, gestoras, gestores, funcionárias, funcionários e vice-versa), resultando, muitas vezes, em palco de violências físicas, morais, simbólicas, e até mesmo sexuais: ouvimos o relato de uma professora sobre abuso sexual praticado por padrasto de menina, aluna das séries iniciais.

Escutamos discursos da diretora da escola sobre a ocorrência frequente de agressões física e morais entre alunas/os, desrespeito às/aos professoras/es e a outros agentes educativos, entre outras situações de indisciplina, que mesmo penalizadas com ações previstas no Regimento Interno da Instituição escolar, sempre reincidem (ABRAMOVAY; RUA,

Percebemos que parte significativa dos conflitos na escola dava-se no âmbito das relações de gênero entre jovens homens e mulheres (hetero e homossexuais), alunas/os, professoras/es, o que tornava urgente a re/ des/construção dessas relações na ambiência escolar. Desse modo, elaboramos a seguinte questão norteadora: como jovens integrantes da Orquestra e discentes da escola enfrentavam conflitos pertinentes às relações de gênero?

Considerando essa provocação, apreendemos a realidade por meio de observações diretas, além de utilizarmos a conjugação de entrevistas que se delinearam por um processo de conversação reflexiva com as atrizes e os atores da investigação. A análise dos discursos aponta que esses, intrinsecamente, relacionam-se às bases teórico-conceituais de gênero, de convivência, de conflito e suas formas de enfrentamento, das evidências de aprendizados advindos da educação musical.

A seguir, discutiremos, inicialmente, as bases teórico-conceituais de gênero, juventudes, conflito; depois, descreveremos as formas de enfrentamento de situações conflituosas por nossas/os interlocutoras/es. Por entendermos que são nas convivências entre essas/es jovens que emergem os conflitos, refletiremos, também, a concepção de convivência. Tendo em vista essas partilhas e os achados da pesquisa, analisaremos a natureza do diálogo que se efetivava entre musicistas da Orquestra. E para fundamentar as nossas discussões, utilizamos dos conceitos de autoras e autores como: Chrispino e Chrispino (2002), Freire (1999, 2005), Jares (2008), Branco e Abramo (2005), Louro (2012), Snyders (2008), Melucci (2005), Chizotti (2010), Minayo (2012), Lüdke e André (1986), Marconi e Lakatos (1990) e outros autores e autoras.

ALGUMAS ÁRIAS CONCEITUAIS DA ÓPERA: CANTANDO CONCEITOS

O caminho percorrido exigiu reflexões acerca da convivência, primeiro como ponte que nos levasse à percepção de como eram construídas as relações de gênero nesses espaços formativos das juventudes. Assim, para aclarar nossa interpretação, propomos principiar esclarecendo que compartilhamos que gênero é um elemento que constitui as relações sociais fundamentadas sobre as diferenças percebidas entre sexos, sendo, dessa maneira, uma construção social e histórica dos sexos (SCOTT, 1995).

Nessa acepção, o juízo de valor, habilidades, capacidades ou conceitos ao indivíduo, a partir das diferenças sexuais, é invenção social e ideológica de pressupostos sobre o papel adequado ao homem e à mulher, que vem determinando afazeres, atitudes, comportamentos e atribuições convenientes a cada sexo. Portanto, é uma questão de gênero e não de sexo, é uma questão cultural e não biológica (SCOTT, 1995).

A nosso ver, o não entendimento dessas questões tanto na Orquestra quanto na escola provoca rupturas na convivência e pode gerar conflitos entre essas/es jovens e outras pessoas do seu convívio social. Por essa guia, lembramos a formação de contingente em sua maioria masculino das grandes orquestras do país e do mundo. Como isso era processado na Orquestra Jovem da escola? Como jovens homens e jovens mulheres negociavam conflitos advindos das diferenças de gênero? Como eram vistos os corpos da fronteira? (corpos que não se encaixam nos modelos heteronormativos) e que relações emergiam nesse contexto? Essas são inquietações que foram se avolumando no percurso da pesquisa e que não foi nosso objetivo respondê-las, mas refletir sobre elas.

Tratar da temática de gênero entrelaçada com as juventudes traz a emergência do pertencimento e do protagonismo juvenil (PAIVA, 2002). Como se percebem essas/es jovens nesse lugar da Orquestra e da escola? Como participam? E de que forma se mobilizam enquanto grupo? Que papéis desempenham? Como ocupam esse espaço de manifestação cultural que é a orquestra? Como dão voz a si? Pensar sobre isso é canalizar as relações de gênero para essa discussão, pois relações de gênero são relações de poder (FOUCAULT, 1993).

Por esse viés, é indispensável desvelar as produções históricas e temporais sobre a designação juventude. O que é ser jovem na contemporaneidade? Que implicações ser jovem traz para as convivências sociais? Será a juventude apenas uma etapa da vida? Ser jovem é igual em todas as sociedades? Os jovens da Orquestra e da escola trazem diferenças de classes, de relações de gênero, de estilos de vida, de local em que habitam. Isso equivale a dizer que o lugar que as/os jovens ocupam nessa panorâmica do estudo efetivado, colabora para o que elas/es são e para as suas ações (PAIVA, 2002).

Foi primordial, também, que refletíssemos sobre o conceito de conflito, para que pudéssemos apreender o que são conflitos entre jovens homens e jovens mulheres, nas condições em que se encontram na Orquestra e na Escola. O conflito não é um acontecimento específico das juventudes, ou só de homens ou só de mulheres, o conflito é algo que se afina com todos os seres humanos e surge em diversas etapas da vida. O conflito tem natureza pessoal, tem fundo naquilo que nos incomoda, que resistimos em não reconhecer, que insistimos em negar. Chrispino e Chrispino (2002) afirma que o conflito é parte integrante da vida e da atividade social, quer contemporânea, quer

antiga, e se origina da diferença de interesses, de desejos e de aspirações.

É comum só percebermos o conflito quando ele se manifesta de forma violenta, não nos preocupando com os conflitos que são muitas vezes mais agressivos, mesmo aparentando brandura, esses é que cuidam em dar a impressão de naturalizações e que fazem as desigualdades, por exemplo, negarem direitos e tornarem invisíveis sujeitos como mulheres, crianças e negros. Essa forma de manifestação é mais prejudicial, pois se prolifera, enraíza-se e se torna inerência das partes lesadas (LOURO, 2012).

Por isso, tornou-se imprescindível saber das interlocutoras e dos interlocutores da pesquisa qual a concepção que tinham a respeito do que seja conflito, sem, no entanto, perguntar diretamente o que é conflito, pois existem outras maneiras de analisar o conflito a partir de seus elementos. Escolhemos, portanto, proceder por esse caminho.

Para consolidar esses elementos, descrevemos as formas de enfrentamento dos conflitos, tomando por base as respostas dos jovens e das jovens instrumentistas ao dizerem quais os conflitos que dificultavam as relações de gênero no espaço da Orquestra e da Escola, e de que forma elas e eles os enfrentavam. Os conflitos foram emergindo e ganhando forma pouco a pouco, e se materializaram e mostraram as suas origens, soltaram seus tentáculos, libertando os medos, as dores que cada um/a trazia de suas relações. As transcrições das falas representam o ensaio de jovens, tentando construir diálogos de paz na superação de conflitos e na aprendizagem de ser homem e de ser mulher, tanto quanto ser social, e de viver em sociedade como cidadãos.

Acreditamos que, ao retermos as formas de enfrentamento dos conflitos, lançamo-

nos ao mar profundo das subjetividades que são o tecido humano, o que nos faz ser o que somos e o que pensamos do mundo e de quem nele está como protagonista e antagonista. A posição que ocupamos na peça da vida cria a ordem e a interação entre os seres humanos. Dessa captação, emanaram os elementos que explicam a existência de conflitos semelhantes e em níveis próximos aos que costumamos identificar na escola, nas falas, nos gestos, nas condutas pedagógicas, nos conteúdos e nas negações que são sempre mais reveladoras. Na sequência, passaremos analisar e a discutir os discursos das entrevistas reflexivas.

JOVENS DA ORQUESTRA E DA ESCOLA NA ÓPERA DA CONVIVÊNCIA: ANÁLISES E DISCUSSÕES

Nesse recorte do trabalho e em atendimento ao objetivo proposto e à questão norteadora, apresentaremos o que foi respondido sobre as formas de enfrentamento de conflitos. Para esse questionamento, os jovens musicistas responderam que o diálogo era o meio mais utilizado para resolver os conflitos, e que esse era uma iniciativa deles, somente quando surgiam problemas que eles não conseguiam resolver é que elas/es recorriam ao maestro, esse também se utilizava da mesma forma de enfrentamento dos conflitos, dialogando, levando as jovens e os jovens a refletirem sobre seus comportamentos e ações. Os discursos a seguir comprovam essa forma de enfrentamento dos conflitos.

Nós conversávamos com o maestro e ele sempre nos orientava e nos dizia o que fazer. As meninas tinham dificuldades para transportar seus instrumentos, principalmente àqueles mais pesados e ele pedia para nós ajudar. Nós

resolvíamos tudo na conversa. O maestro costumava dizer que meninas e meninos juntos, era perigoso, precisava ter muito respeito e cada um saber o seu lugar. As meninas gostavam de enredar por qualquer coisinha, mas a gente se dava bem. (CONTRABAIXO).

Quando tinha problema, primeiro a gente tentava resolver entre nós, se não conseguisse, a gente falava com a diretora da escola, com os professores de música e, por último, com o maestro. A gente sempre combinava um jeito de resolver os problemas. Era sempre um instrumento que dava problema, eu não me lembro de ter acontecido coisa grave, não. (SAX TENOR).

Aconselhando, dialogando, apaziguando, fazendo a pessoa pensar e fazer a coisa certa. (TROMPETE).

Tudo na Orquestra era resolvido na conversa, ninguém partia pra briga, não. (SAXOFONE).

Eu preferia ajudar, dar opinião... (TROMBONE).

As respostas das jovens mulheres à mesma pergunta não foi diferente daquelas fornecidas pelos jovens homens. Para elas, o diálogo constitui a melhor forma de superação dos conflitos na Orquestra, assim a agremiação vem demonstrando diferenças nas conduções dessa tarefa, porque percebemos que há todo um cuidado nas intervenções realizadas pelas/os professoras/es e por outros agentes educativos, enquanto na escola, muitas vezes, as/os jovens não são escutados, e vêm professoras/es, diretoras/es tomando as decisões em nome da ordem e da disciplina. Essas atitudes terminam por camuflar os conflitos, que não são discutidos, refletidos e muito menos superados, tornando-se

rixas, queixas e marcos de violências morais e físicas. A expressão dessas jovens é esclarecida nos testemunhos acerca da convivência e das formas de enfrentamento dos conflitos na Orquestra, conforme a transcrição abaixo:

Sempre conversava com os meninos dando conselhos de boa convivência, mostrando o melhor caminho a seguir para eles. (FLAUTA TRANSVERSAL).

Conversando, procurando ajeitar todo mundo, não sendo nem por um nem por outro, mas por todos, pelo grupo, pela nossa união. (VIOLINO).

Sempre que tinha um problema a gente se juntava pra resolver, então cada um dava a sua opinião. Às vezes, demorava em se chegar ao entendimento, mas sempre acabava bem e tudo voltava ao normal. (CLARINETE).

A gente era uma família, então nada fazia a gente ficar de mal por muito tempo, quando acontecia um problema que os outros percebiam, sempre alguém vinha conversar com a gente e se fazia as pazes. (BOMBARDINO).

Não me lembro de um conflito que tenha precisado mais do que uma conversa, e era, às vezes, nós mesmos quem falava com os outros e dizia o que estava errado e o que devia ser feito. Todo mundo ouvia os outros e aceitava opinião. (PERCUSSÃO).

Só me lembro de algumas picuinhas, gente que queria ser mais que os outros, algumas invejinhas, falta de educação nos lugares, mas isso tudo era resolvido com uma boa conversa, às vezes, o maestro era duro e dizia umas verdades pra gente, mas precisava senão virava bagunça. (LIRA).

Percebemos que esse enfrentamento de conflitos não era resultante de um planejamento, nem tampouco do amadurecimento das relações entre musicistas, nem por isso menos importante, pois elas conseguiam “manter a ordem”, considerando-se que conflito, nessa visão, é a desordem, o caos. Essa mediação não é a técnica, apenas o agir em prol de uma coexistência pacífica.

Ficou claro que entre as/os integrantes havia uma cumplicidade, um acordo quase inconsciente de preservação, de atuação humana em favor de um coletivo que se configurava na reunião de pessoas jovens, não claramente, um grupo imbuído de consciência cidadã, com ideias livres sobre questões do universo social que os atingia em suas dinâmicas de juventudes. Enfrentar os conflitos por intermédio de uma fala que recai sobre o outro e não é com o outro, mas para o outro não se consolida em diálogo. Freire (1999, p. 52) elenca a reflexão que referenda o anunciado pelas/os jovens musicistas:

O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca das ideias a serem consumidas pelos permutantes.

O diálogo deveria representar, nesses contextos, o desejo de compreender os implicadores das ações que são consideradas inadequadas, por meio do senso crítico, não apenas pela reprodução de saberes que os integrantes trazem de sua educação. Com isso, as relações humanas que se concretizam entre musicistas, na Orquestra ou na escola, não apontam satisfatórios comportamentos de crescimento humano e social capaz de empreender ações pró-ativas baseadas em

saberes críticos, que não permitam a mera acomodação da ação conflituosa. Esse tipo de diálogo não costuma camuflar o conflito, pelo contrário, utiliza a sua força para a reflexão-ação.

Compreendemos que pertencer a Orquestra exigia comportamentos diferentes, e o grupo tinha o compromisso de manter a relação comunitária, porque tinha a consciência de que queria continuar na Orquestra, e conviver bem sempre foi uma das condições colocadas pelo maestro, disso se depreende o esforço do grupo em se manter unido e em buscar saídas para a resolução dos conflitos.

É indispensável construir um olhar em torno dessas/es jovens, no que se relaciona aos seus modos de participação no grupo, para que elas/es não se tornem apenas reprodutoras/es de práticas vivenciadas em outros segmentos sociais, incluindo entre elas/es a escola em que essas/es também transitam e da qual são aprendentes de longo tempo. É preciso que a juventude se perceba caminho para as mudanças sociais que se espera do mundo e que só ocorrerão quando ela agir consciente das suas ações e do alcance que desejam para elas. Talvez, mesmo sem essa ciência, a Orquestra proporcione esse protagonismo, que acaba de uma forma ou de outra, sendo um fenômeno cultural e político, pois nesse cenário são atores e atrizes.

Na escola, há entre as/os jovens relações impessoais fora dos grupos a que pertencem o que faz dela ambiente singular e talvez por isso os grupos não se percebam em comunhão com os outros. Supomos que a reprodução social fortalece, particularmente, as faltas e as manutenções que estigmatizam e excluem. Integrantes da Orquestra não têm os mesmos gestos solidários na escola, e essa, por sua vez, pode utilizar meios de contenção dos

conflitos que, em muitos casos, desprezam o diálogo, substituindo-o pelas punições.

É comum os integrantes, voluntariamente, ajudarem outros musicistas em suas dificuldades musicais. Na Escola, não há por parte desses a preocupação em apoiar as atividades propostas pela escola, a não ser que em troca recebam uma nota. Fica, então, a impressão de que elas/es não se consideram parte do processo, diferentemente da Orquestra em que são a própria Agremiação. Sobre a escola, Chrispino e Chrispino (2002, p. 48) dirão com muita propriedade:

Pela categoria “escola”, podemos entender um espaço de reprodução social, onde valores, princípios e condutas, tidos como importantes pela sociedade, são transmitidos de geração a geração. [...] a escola funciona como instrumento de manutenção de ordem social. [...] sempre lembrada como local onde deve se iniciar qualquer grande mudança social.

A escola é, de fato, um espaço de contradições, pois nela é mantida e renovada a ordem social, o que se espera, dessa instituição, é a construção de uma cultura dialógica de conflitos. No processo da pesquisa, não identificamos, por parte da gestão da escola, a preocupação em instituir essa cultura, em razão de observar que existiam apelos para a erradicação dos conflitos. Não há a percepção de que o conflito faz parte da vida humana. Nem que ele nos acompanha desde que nascemos.

Qualquer acontecimento, fora daquilo que foi convencionado como adequado para a ambiência escolar, gera reações punitivas. O diálogo é mais um monólogo agressivo de uma pessoa que faz parte da instituição (gestora, professora, professor, atendente de portaria,

auxiliares administrativos), repetindo o que pode e o que não pode ser feito na escola ou sobre o papel que é esperado dos alunos/as.

O não concordar, o pensar diferente ou até agir diferente é desobedecer a um estado de determinações que foram ajustadas de modo a perpetuar conceberes e condutas consideradas pelo imaginário social como as adequadas, e a instituição escolar tem a função de continuar validando essas prerrogativas educacionais. Apresentadas como questões fechadas, tornam-se camisas de força da qual muitas/os jovens tentam escapar das mais variadas maneiras. A educação musical de que se ocupa a Orquestra pode configurar-se numa linha de fuga desse sistema tão conservador e também se apresenta como um novo dispositivo das manifestações juvenis dessas/es integrantes.

Chrispino e Chrispino (2002, p. 42) diz que:

a mediação é uma forma de resolução de conflitos que consiste basicamente na busca de um acordo pelo diálogo, com auxílio de terceiro imparcial: o mediador.

Essa não é a mediação que encontramos, no entanto a reconhecemos como processo pacificador, em que não há propriamente uma disputa entre as partes ou que o mediador ou a mediadora é imparcial, mas ação que se compromete com o outro na medida em que se propõe a resolver problemas com o objetivo de manter a boa convivência.

Outra particularidade do tipo de enfrentamento encontrado reside no fato de serem jovens dialogando com outros jovens. Essa prática pode configurar o anúncio de uma nova prática política juvenil. Talvez, não se trate, ainda, de engajamento social, mas indica a valorização e a apropriação de sua juventude, em um contexto que parece desfavorável para

tal, agindo sob a égide de uma sociedade regida pelo capitalismo, em que o adultecer é imperativo para a civilização do consumismo. Essa realidade muitas vezes isola as/os jovens e arranca seus sonhos, pois faz com que elas/es se percebam como incapazes de ser protagonistas, uma vez que a participação ativa está vinculada a modelos materialistas e só apresenta validade para jovens de classes sociais abastadas.

Nesse caso, em particular, a juventude se acerca da música para construir o seu espaço social, produzindo sentidos simbólicos e firmando a sua identidade coletiva por meio da força mobilizadora da cultura. Assim, não se pode deixar de considerar essa ação coletiva das jovens e dos jovens da Orquestra e da Escola “Padre Luís de Castro Brasileiro”, por ela nos chegar pouco estruturada e sem a necessária intervenção social, que é ausente tanto na esfera do projeto quanto da instituição escolar. Ela serve como capital de revitalização de utopias nesse chão ressequido da globalização dos distanciamentos e das demandas capitalistas.

Branco e Abramo (2005) demonstram certa reserva quando afirmam que a juventude anseia ajudar o mundo e pensa em fazê-lo menos pela militância política do que por meio da ação direta. Mas a maior parte dela, antes de poder contribuir para a mudança, tem que ser ela mesma ajudada. Com as/os jovens da Orquestra não parece ser diferente, elas/es, ao tempo em que manifestam posturas solidárias, respeitadas, amigas, comprometidas, sensíveis, também necessitam de outrem que as/os auxiliem a se construírem como jovens participativas/os, capazes, autônomas/os para pensarem e cuidarem de suas vidas, assim como para atuarem como cidadãs e cidadãos no e do mundo.

A Orquestra Jovem parece ter sido o porto de decolagem para a convivência dessas/

es jovens, pista onde aterrissaram desejos, onde eles treinaram intervenções e experimentaram os voos do enfrentamento de conflitos que acabaram se transformando em motivações para a melhor qualidade de vida do grupo e indiscutivelmente de outras ambiências em que elas/es, também, convivem. Nesse sentido, foi muito importante perceber como a Orquestra, por meio da educação musical, enfrentou as questões geradoras de: preconceitos, discriminação, violências de gênero, *bullying* e opressões de outras naturezas.

Assim, foi possível reconhecer o alcance das formas de enfrentamento de conflitos em meio à convivência entre jovens que se encontravam sujeitos às mesmas regras, que viviam as mesmas pressões sociais, mas que ao mesmo tempo, em diversos momentos eram capazes de atos completamente recheados de acolhimento, de respeito, de compreensão, de solidariedade, de aceitação e de desprendimento para harmonizar as relações e para promover uma rede de condutas parceiras e humanas mesmo que, contraditoriamente, ela se apresente esvaziada ou pelo menos minimizada, como se o território escolar não assegurasse as condições favoráveis para relações mais humanizadas entre jovens e outros partícipes da comunidade educativa.

Ressaltamos, ainda, o fato de que era necessária a compreensão do conceito de convivência das/os integrantes para estabelecermos parâmetros comparativos, a ponto de descrevermos modos de viver com as outras e os outros na Orquestra e na Escola. Para preencher essa lacuna da pesquisa foi que interrogamos as/os musicistas sobre como elas/es percebiam a convivência nos espaços investigados. Se essa convivência personificava um conviver, e de que modo ele se apresentava. Como concepção inicial de convivência, recorremos a Jares (2008, p. 15), pois ele explica

que:

Toda relação humana implica determinado modelo de convivência, que pressupõe determinados valores, formas de organização, sistemas de relação, normas para enfrentar conflitos, formas linguísticas, modos de expressar os sentimentos, expectativas sociais e educativas, maneiras de exercer o cuidado etc. – E isto é assim porque não há possibilidade de viver sem conviver – nós, humanos, somos seres sociais e precisamos dos outros para a própria subsistência. [...] Em função disso, são construídos os diferentes modelos de convivência, com distintas consequências para as pessoas.

Apreendemos, das falas das jovens e dos jovens partícipes da pesquisa, que o exercício de conviver que elas e eles vivenciam nos ambientes do estudo, resulta de suas experiências de vida, principalmente daquelas que foram construídas a partir do conjunto de normas que orientam as condutas esperadas pela instituição educativa e que muitas vezes se quebram mediante a exigências extremas, causando revolta e antagonismos entre os pares e outros sujeitos escolares.

Em algumas situações, afirmam não conseguirem manter o equilíbrio emocional, prejudicando a possibilidade do diálogo e concorrendo para a violência. São em situações como essas que elas/es confirmam a existência de brigas, de discussões e de xingamentos na escola, mas na Orquestra arrematam: “*nunca houve coisas assim*”. Estabelecer essa diferença de atitude dos mesmos sujeitos em diferentes ambientes fez-nos pensar que a escola vem contribuindo, em grande escala, para a manutenção de conflitos e, conseqüentemente, para as práticas que se traduzem em desigualdades de gênero, entre outras.

Segundo essas/es jovens, é mais

difícil praticar o diálogo na escola, porque nela existem várias realidades que proliferam conflitos, enquanto na Orquestra, a condução das atividades, por si só e em sua organização, dão conta de alimentar o ambiente com alegria, companheirismo e boa convivência. Freire (2005) salienta que a capacidade de se inter-relacionar com o próximo é o que proporciona o diálogo e o encontro entre os sujeitos. Ainda em Freire (2005), encontramos ideias-sementes que apontam para a necessidade de resgatarmos a relação dialógica fundada na escuta verdadeira e na expressão da fala do outro.

Os dados da pesquisa apontam para uma convivência entre jovens e com outras interlocutoras/es que não ultrapassa a superficialidade, com exceção daquela que se evidencia no interior da Orquestra, porque nesta, as/os musicistas ampliam as relações e comungam interesses. Essas particularidades comuns ao grupo são aproximativas, canalizam afinidades e promovem diálogos sobre a realidade coletiva. Na agremiação, dificilmente as/os jovens agem de forma individualizada, portanto, estão sempre pensando com o outro e para o outro. Existe um facilitador das relações, que é a música.

A própria dinâmica da educação musical propicia essas posturas, pois o ensino da música trabalha o equilíbrio, a paciência, o respeito ao outro, por meio do reconhecimento do papel que cada um/a exerce na Orquestra. Nesse sentido, a escuta também faz diferença, pois escutar alarga o entendimento do mundo exterior e interior de cada ser humano. O conjunto dessas condições favoráveis na Orquestra contribuem para o aparecimento de qualidades nessas/es jovens, que equivalem a valores. Assim, responsabilidade, compromisso, solidariedade, pontualidade, perseverança são algumas das muitas adjetivações com as quais elas/es mesmas/os se reconhecem como pertencentes

as suas novas identidades juvenis.

NOVOS ARRANJOS NAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na pesquisa realizada, foi possível compreender que as/os musicistas concebem o conflito, muitas vezes como sinônimo de violência física, não reconhecendo outras manifestações do referido fenômeno. Há sempre a preocupação em resolver o conflito, como se ele fosse algo apenas danoso ao bom convívio. Essa necessidade de constante conciliação gerou entre as/os musicistas uma camaradagem que sustenta a harmonia dessas relações juvenis. Por outro lado, não foi possível percebermos a construção de diálogos críticos acerca da própria condição de ser jovem na Orquestra ou na Escola. Todas as ações de apaziguamento realizadas por essas/es jovens tiveram a finalidade apenas de não desrespeitar normas que elas/es ajudaram a criar.

Essas percepções, se analisadas separadamente de questões como: falta de espaços culturais para jovens ou até da ausência de políticas públicas para a juventude no país, pode significar muito pouco, mas reconhecemos, nessas práticas, que ainda afloram, timidamente, sementes que se forem bem regadas se tornarão frutos para convivências mais saudáveis entre jovens homens e jovens mulheres, além de boa circulação em outras convivências.

Na amplitude dessas considerações, confirmamos que muitos dos conflitos vivenciados por nossas/os interlocutoras/es têm estreita conexão com as práticas de relações de gênero, isso ficou evidenciado por meio das observações e dos discursos que deixaram transparecer limites e possibilidades dessa convivência juvenil. As possibilidades podem ser descritas por meio das formas de enfrentamento

dos conflitos elaboradas pelas/os próprias/os musicistas, e que se estendem ao universo escolar, pontuando nessa ambiência, novas exigências para as convivências.

Nessa acepção, a educação musical acena como construto dessas formas de enfrentamento dos conflitos, haja vista que ela apresenta a música como ferramenta didática capaz de contribuir para a formação dessas/es jovens, não pela inculcação de valores, mas pela percepção de si como ser humano, resgatando o sentido de ser e de viver (SNYDERS, 2008). Esse resgate realizado pela música descentraliza o poder e dar visibilidade a todas e a todos. Assim, o autorreconhecimento gera autoconceito e viabiliza relações menos competitivas, sexistas e binárias.

Diante dessas considerações, sugerimos que os conflitos sejam dialogados abertamente nesses espaços, que possam ser momentos de reflexão da vida, dos valores e que nunca sejam calados pelo medo da dialogicidade, pois acreditamos que só o diálogo aproxima, sensibiliza, cativa, transforma, e se este vir aliado a ações humanas de acolhimento, de compreensão, de respeito às diferenças e às diversidades, de modo que não permitam que elas se tornem desigualdades (MESQUITA, 2003), então, os conflitos serão apenas caminhos para práticas de relações de gênero mais humanas, emanadas das civilidades, de percepções desprovidas de quaisquer ranços identitários que possam ser fonte de preconceitos e de exclusões de toda natureza.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Míriam; RUA, Maria das Graças. **Violências nas escolas**. 2. ed. Brasília: UNESCO, 2004.
- BARDIN, Lawrence. **Análise de Conteúdo**. Paris: Universidade de France, 1997.
- BRANCO, Pedro Paulo Martoni; ABRAMO, Helena Wendel (Org.). **Retratos da juventude brasileira**: Análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Fundação Perseu Abramo e Instituto Cidadania, 2005.
- CHIZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- CHRISPINO, Álvaro; CHRISPINO, Raquel S. P. **Políticas educacionais de redução da violência**: mediação de conflito escolar. São Paulo; Biruta, 2002.
- FREIRE, Ana Maria Araújo. **Pedagogia da esperança**. Um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- _____. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- JARES, Xésus R. **Pedagogia da Convivência**. Tradução de Elizabete de Moraes Santana. São Paulo: Palas Athena, 2008.
- LOURO, Guacira Lopes Louro. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazó Alfonso de. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1990.
- MELUCCI, Alberto. **Por uma Sociologia Reflexiva**: Pesquisa Qualitativa e Cultura. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005.
- MESQUITA, Maria Fernanda Nogueira. **Valores Humanos da educação**: uma nova prática na sala de aula. São Paulo: Editora Gente, 2003.
- MINAYO, Maria Cecília de Sousa. **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. 32. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- PAIVA, Marcelo Rubens. Cultura e participação: juventude e mobilização. In: ABRAMO, Helena Wendel; FREITAS, Maria Virgínia; SPOSITO, Marília Pontes de. **Juventudes em debate**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p.41-46.
- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre, RS: Vozes. v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.
- SNYDERS, Georges. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** Tradução de Maria José Amaral Ferreira: prefácio à edição brasileira de Maria Felisminda de Resende e Fusari. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

OGUATÁ GUASSÚ: A LONGA JORNADA GUARANI MBYÁ DA AMAZÔNIA MERIDIONAL EM BUSCA DA TERRA SEM MAL.

Rosalvo Ivarra Ortiz¹

Almires Martins Machado²

RESUMO

O presente artigo procura interpretar sob as lentes da antropologia, as formas como as lideranças religiosas *Mbya* do Pará, cumprem os sonhos auferidos de *Nhanderú Ete* (Nosso Deus Verdadeiro na Língua Guarani), originando-se a caminhada em direção a Terra Sem Mal, a *Yvy Marãe* “Y (Terra Prometida), retornam ao local de ocupação de outrora ou a indicada por *Nhanderú*, terra com a qual mantém laços históricos de lutas. Dessa forma não se trata somente de pesquisa de campo ou etnográfica, mas de convivência com os *Mbyá* do *Tekoá Pyaú* (novo lugar de morar), que nos acolheram e incluíram como um *Etarã* (parente no sentido que extrapola o social e o biológico), nas longas conversas em pescarias, caçadas, trabalho nas *Roxaro* (roças), nos caminhos percorridos pelas fazendas, vilas, bairros, cidades ou *Tekoás* (lugar de morar) em outros Estados; nas noites enluaradas quando conversava sobre as grandes narrativas e os momentos festivos de outrora. É também uma forma Guarani de abstrair, analisar eventos cotidianos ou eventos que possam ter efeitos sobre o dia-a-dia.

Palavras-chave: Guarani. Terra sem Mal. Memória.

ABSTRACT

This article attempts to interpret under the lens of anthropology the way in which the *Mbya* religious leaders of Pará fulfill the dreams of *Nhanderú Ete* (Our True God), giving rise to the journey towards the Land Without Evil, the *Yvy Marãe* “Y (Promised Land), return to the place of occupation of old or the one indicated by *Nhanderú*, land with which it maintains historical ties of struggle. In this way, it is not only a question of field or ethnographic research, but of coexistence with the *Mbyá of Tekoá Pyaú* (new place of habitation), who welcomed and included us as an *Etarã* (relative in the sense

1 Possui graduação em Licenciatura plena em Ciências Sociais pela Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Federal da Grande Dourados- FCH/UFGD. Atualmente é acadêmico do Mestrado em Antropologia Sociocultural- {Linha de Pesquisa: Arqueologia, Etno-História e Patrimônio Cultural} pela mesma instituição de ensino, com início em 2017. É membro do grupo de pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) GIPEDAS - “Grupo Iberoamericano para Pesquisa e Difusão da Antropologia Sócio-Cultural”. Possui artigos publicados no Brasil e na Europa. Pesquisa arte, memória e cosmologia Guarani em Mato Grosso do Sul. Bolsista: FUNDECT/MS. E-mail: rosalvortiz@hotmail.com

2 Graduado em Direito pelo Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN, 2004), Mestrado em Direitos Humanos pela Universidade Federal do Pará (UFPA) 2009. Doutor em Antropologia pela Universidade Federal do Pará (UFPA), 2015. Membro do Núcleo Jurídico do Instituto Indígena Brasileiro para a Propriedade Intelectual (INBRAPI). Pertencente à Etnia Guarani e Terena. E-mail: ateguara@gmail.com

that extrapolates social and biological) in the long conversations in fisheries, hunting, work in the *Roxaro* (to brush), in the paths traveled by the farms, towns, neighborhoods, cities or *Tekoás* (place to live) in other States; on moonlit nights when he talked about the great narratives and the festive moments of yore. It is also a Guarani way of abstracting, analyzing everyday events or events that can have effects on the day to day.

Keywords: Guarani. Land without Evil. Memory.

Antes da chegada do europeu ao novo mundo, a terra era habitada por povos indígenas, desconhecidos do velho mundo. Construíam a sua história, viviam seus costumes, possuíam cultura própria e específica, convivendo e respeitando as normas advindas das alianças formatadas com os seres da natureza, sem destoar dos ensinamentos e regras de suas crenças e tradições.

Desde que o europeu desembarcou na nova terra, seu etnocentrismo não lhe permitiu a construção do outro como pessoa. A crença na sua superioridade, no modelo de civilização cristã-ocidental, não o deixava vislumbrar outra verdade que não a sua, gerando, conseqüentemente, a negação do “direito do outro”, conforme preceitua Dussel:

A conquista é um processo militar, prático, violento que inclui dialeticamente o Outro como o si - mesmo. O Outro, em sua distinção, é negado como outro e é sujeitado, subsumido, alienado a se incorporar à totalidade dominadora como coisa, como instrumento, como oprimido, como encomendado, como assalariado (nas futuras fazendas), ou como africano escravo (nos engenhos de açúcar ou outros produtos tropicais (1993, p. 44).

Por serem povos desconhecidos com costumes diferentes, os europeus foram assomados de um sentimento de perplexidade diante do que encontraram na “América Selvagem”. As diferenças culturais deram azo às

mais variadas interpretações sobre a identidade do povo da nova terra, sendo considerados sem alma, comparados a animais, a bestas, feras e sabe lá o que mais. O imaginário do europeu primeiramente identificou o paraíso e depois o transformou no inferno da conquista.

Constatada a diferença, a perplexidade não foi exclusiva do europeu. O Guarani estava tão ou mais perplexo com o homem que chegava do outro lado do mar, seus costumes, seu modo de agir e pensar provocou verdadeiro choque cultural, cujos resultados nefastos logo marcaram a história do povo Tupi e Guarani. Com isso aniquilaram-se populações inteiras, seja por resistirem à invasão de seus territórios e serem feitos escravos, sendo assim, empecilhos à expansão de conquista do colonizador, ou por não resistirem às novas enfermidades trazidas pelos invasores.

A busca por escravos indígenas fazia os europeus penetrarem cada vez mais no interior das terras do novo mundo, provocando o aceleração dos deslocamentos, as migrações indígenas que, a época da chegada do europeu, já estava em voga.

De acordo com (SUSNIK, 1980, p. 09), no século XVI, quando se iniciou a conquista da América por portugueses e espanhóis, os Guarani encontrava-se em uma área compreendida entre os rios Paraguai, Paraná, Tietê, Uruguai, Jacuí e alguns assentamentos no Litoral Atlântico. Conforme (MONTEIRO, 1998, pp. 476-477), do Chaco até o atlântico, das capitânicas do sul até o Rio da Prata, a presença Guarani abrangia, no século XVI, uma área que corresponde hoje aos estados brasileiros do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo e Mato Grosso do Sul, e ainda partes dos países vizinhos, entre os principais rios do sistema Paraná-Paraguai.

Os deslocamentos ou as grandes caminhadas Guarani aconteciam em primeiro

lugar por buscarem a *Yvy Marãe'y*. Alguns grupos desciam em direção ao nascente, outros seguiam para o norte ou oeste. Cada grupo com seu *Nhanderú* ou *Nhandexy*; estes, por sua vez, guiado pelos sonhos e visões recebidos de *Nhanderú Vussu*. Caminhava-se por meses, anos, na esperança de chegar a terra sem mal, do bem viver e por consequência a terra onde não se morre mais, estava posto em prática a *Oguatá Guassú* (a grande caminhada rumo ao paraíso).

O segundo motivo dos deslocamentos era fugir das bandeiras, do aprisionamento, de ser feito escravo, de perder a liberdade. Por isso adentravam cada vez mais as matas ou terras antes não ocupadas e que, em alguns casos, não faziam parte do seu território. Esses grupos Guarani, acoitados, caçados, não aceitaram a cruz (viver junto aos religiosos europeus); por outro lado, temiam a espada espanhola e portuguesa, pois carregavam consigo as marcas dos enfrentamentos e assim iniciavam a caminhada em busca de nova terra. E, para ilustrar esse processo de resistência que pode ser visto atualmente, Século XXI, segue-se uma foto do acampamento levantado na via de acesso ao Tekoa Morotín:

Figura 1 – Acampamento levantado na via de acesso ao Tekoa Morotín



Foto: Almiros Martins Machado.

Assim, faremos uso ao longo do artigo, do termo Guarani para me referir ao *Mbyá*,

porém os que são chamados de *Nhandeva* são os únicos que se autodenominam como sendo Guarani ou tupi guarani e assim é reconhecido pelos demais indígenas, considerando que é constrangedor e irritante para um Guarani ser confundido como pertencente à outra etnia. Por outro lado, pondera Pereira(2004, p. 02):

Os estudos etnográficos, etno-históricos e lingüísticos costumam utilizar o termo Guarani como denominação geral para todos os grupos étnicos falantes dessa língua, em suas diversas variações dialetais. O critério não é étnico, ou seja, não expressa o etnônimo utilizado pelo próprio grupo, nem reconhece o sentimento de pertencimento exclusivo associado ao pertencimento étnico, mas se dá exclusivamente a partir da classificação linguística. No caso de Mato Grosso do Sul, onde convivem dois desses grupos, um deles se autodenomina Guarani, mas é classificado como *Ñandeva* pela maioria dos estudiosos. O segundo grupo é formado pelos Kaiowa. Por conta da diferenciação no cenário multiétnico local, os Kaiowá não se reconhecem e nem aceitam serem identificados como Guarani, contra a insistência dos pesquisadores e outros agentes indigenistas. Isto gera bastante confusão, pois a maioria das pessoas classificadas pelos estudiosos como *Ñandeva*, insistem em ser reconhecidas como Guarani, enquanto, por outro lado, os Kaiowa recusam o rótulo geral de Guarani, sob o qual são muitas vezes englobados. O assunto mereceria uma convenção entre os estudiosos e indigenistas que atuam na região.

A preparação para essa caminhada se inicia com o convencimento coletivo promovido pelos sonhos e estes são recebidos diretos de *Nhanderu Vussu* (nosso Deus maior), os sonhos contados e interpretados por todos, preparam a mente e espírito, o corpo é preparado por meio dos rituais, do *Jeroky* (dança). Descrevemos abaixo um ritual e aldeia fictícia, o momento que antecede o *Jeroky* (dança) ou o *Jerojá* (dança em círculos), que prepara o corpo, porem com prerrogativas de fortalecer a mente,

alma e o espírito. Tudo se inicia nos rituais que são praticados nos *Tekoá* (lugar de morada), nas *Opys* (casas rituais, de ensinamento) como no exemplo fictício que se segue: Está anoitecendo no *Tekohá*, famílias vão chegando carregando seus apetrechos para passar a noite dançando, acompanhados de seus filhos e estes se acomodam pela *Opy* (*Mbyá*), *Ogajekutu/Ogapysy* (*Kaiowá*), *Nhanderoga* (*Guarani*), a algazarra é total, com as crianças correndo, rindo, outras chorando; cachorros se encontram e se estranham, provocando em seus donos gritaria para que cada animal volte para casa. Enquanto não chega a hora, os homens preparam e formam a roda do *teréré* e as mulheres se juntam formando o círculo do *Kaá'y* (tomar mate).

Passado algum tempo, contada as novidades, feitas as apresentações e trocadas às impressões, algo parecido com informes antes das reuniões, todos tomam pé das notícias no “jornal quente” como são denominado as informações boca a boca, ficam cientes dos últimos acontecimentos locais, cada qual dando seu parecer sobre os fatos considerados graves que aconteceram nas últimas horas.

Se lá já houver *Yvyrai' Já* (dono da terra), este se adianta ao *Nhanderu* (nosso pai) e vai verificando as condições dos instrumentos rituais, se a casa já foi toda varrida, se o pote com casca de cedro vermelho esta cheio de água. Em dado momento o *Nhanderu* e *Nhandecy* se levantam, pegam o seu *Mbaraka* (chocalho), pigarreiam, olham para todos e começa o *Jhovassa*, para dar inicio a dança ritual. Quase sempre acontece de o mesmo exercitar o seu *Mbaraka* (chocalho) por certo tempo diante do *Yvyra Marangatu* (altar) e o *Nhembo'e* (oração, encantamento) pode ser ou não audível a todos. Caminha-se pelo terreiro da casa, em circulo, terminando na frente do altar, fechando o formalismo inicial do ritual. E, para ilustrar um

pouco do ritual, tem-se na figura 02, um *Ñanderú* (*Rezador*) apresentando-se no XXIII Encontro de professores Indígenas *Guarani/Kaiowá*:



Foto: Rosalvo Ivarra Ortiz e Clotildes

Figura 02. *Ñanderú* (*Rezador*) relatando que por não possui fenótipo Indígena, sempre foi considerado “genérico”, durante XXIII Encontros de professores Indígenas *Guarani/Kaiowá* na Aldeia Pirajui- Paranhos/MS.

Observa-se na Figura 02 que os cantos (mesmo que apresentados em outro contexto não ritualístico) e as danças executados no ritual *Guarani*, são caminhos através dos quais os mesmos viajam por e para outras dimensões onde se encontram as aldeias celestes, lá conversam com os ancestrais, com *Nhanderú Vussu*, e todos os seres que porventura possam encontrar no caminho dos espíritos, o visível e o invisível se visitam, iniciando o estabelecimento de um futuro parentesco, uma rede social espiritual vai sendo formatada.

Empunhado pelo mestre da cerimônia o *Mbaraka* (chocalho) se transforma em cetro do poder e O *Nhanderú* (orientador espiritual) o saber/fazer/caminhar, exercita-o, fundem-se em um só corpo espiritual. O canto e a dança são as linguagens determinadas pelo ritmo dos *Mbarakas* (chocalho), que estabelecem o elo espiritual com os lugares celestes, morada de *Nhanderu Ete* (deus verdadeiro). As danças seguem marcações rítmicas do maestro *Mbaraka* aos seus dançarinos, acompanhados pela batida dos *Takuapú* (bastão de bambu) das mulheres. São basicamente dois ritmos

na melodia dos *Nhanderus* e dos *Yvyraija* (portador do bastão de madeira), a primeira acelerada e com forte marcação rítmica, marcações para simulações de lutas corporais, fortalecendo o corpo, o espírito também se revigora e potencializa o fervor religioso; o ficar leve é para facilitar a caminhada ao mundo da imaterialidade, é denominada de *Jeroky Hatã*; a segunda é mais lenta, límpida, formal, solene, é denominada de Ñe"Ëngaraí ou *Jeroky Mbegue*, tem a premissa de encantamento, invocação, reverência, respeito, lamento. No caso das mulheres o movimento do corpo é comumente denominado de *Syryry* (deslizar) ou *Kunhá Jeroky* (dança de mulher); o caminhar corporal dos homens segue uma performance pelo terreiro da casa, é chamado em duas das suas etapas de *Nhemongu"Ê* (esquiva lateral), e a outra *Nhemomixim* (agachado, encolhido).

O grande cuidado nesta viagem espiritual é para não errar o caminho que leva ao destino desejado durante o ritual ou a subida ao *Teko Ambá* (morada celeste), pode ser sem volta; as palavras denotam o seu poder de agir, fazer, transformar, trocar de estado da matéria para o do espírito. O Guarani, quando percorre esses caminhos em seus cantos rituais, pode estar também dando nomes a lugares que ele e outros ainda não percorreram, sendo guiado por seu *Mbaraka*, na ida e volta.

Esse caminho é de mão dupla, da mesma forma que o *Nhanderu* (orientador espiritual) sobe, pode permitir que espíritos desçam e iniciem caminhadas terrenas, passeando pelas casas, por conta de o *Mbaraka* (chocalho) e as *Nhembo"e* (orações, encantamentos), não serem manuseados com entendimento, discernimento e maestria. O *Nhanderú* pode juntamente com o poder do *Mbaraka* e do *Nhembo"Ê* (encantamentos), abrir e fechar o portal do *Tapé* (caminho) espiritual. Podendo permitir a vinda dos que estão proibidos de

passar para o lado de cá da existência, nesse caso poderá ser o início de desgraças, doenças, guerras, más colheitas, entre outros males. Razão de no passado o feiticeiro ser queimado vivo, por abrir o portal para os proibidos virem e causarem mal no tekoá (lugar de morada).

Esta é a razão da dança e o cântico serem prolongados, porque a caminhada alonga-se noite adentro e a esquiva praticada no *Jeroky Hatã* (ritmo forte), é porque no caminho se trava lutas homéricas, o espírito do Guarani terreno, com habitantes/espíritos que espreitam os caminhantes em direção a *Teko Ambá* (morada celeste), onde estão situadas as quatro principais *Tavas*, localizados nos pontos cardeais da terra resplandecente, a *Yvyju* (terra madura, dourada).

Dependendo para qual caminho o marcador *Mbaraka* direciona o *Nhanderu*, é a tava (aldeia) em que chegará, afinal de contas é necessário manter a troca de informações entre os parentes moradores da terra imperfeita, com os que já moram na terra da perfeição. Por meio dessas conversas, é que pode ocorrer o aconselhamento para se retornar a terra onde se tem o cordão umbilical enterrado.

Alça-se o voo da alma acima da copa das árvores, como os pássaros que migram e tem um caminho no céu, assim o é com os espíritos dos que viajam pelo *Mbaraka*, há uma rota, um caminho no céu. Essa caminhada tem implicações religiosas, sociológicas e jurídicas, enfatizando a horizontalidade e a verticalidade desses movimentos, considerando a vida terrena e a espiritual.

O Guarani precisa cuidar da alma, do corpo, ambas se alimentam e precisam de cuidados, considerando a crença que possui duas almas: a humana e a animal, deve estar sempre atento ao equilíbrio de ambas; a primeira é lugar da esperança, bondade, realizações

profícuas, a segunda é o lugar do mal, do receio, do medo, do desequilíbrio. Na primeira repousa a divindade, razão do esforço para que a mesma tenha garantido o seu lugar na terra onde não se morre mais, alcançado pelo estado de alma chamado de *Aguyjê*; na segunda reside maldade, perigo, o risco de ser condenado a ser um espectro que vaga na noite em forma de *Anguere* (alma penada, assombração) ou ser transformado em jepota (transformar-se em animal).

O forte e latente desejo de alcançar o *Teko Ambá* (aldeia celeste), é o que alimenta todos os seus esforços nessa empreitada, razão das danças e cânticos se prolongarem por dias e quando percebido que o objetivo não está sendo alcançado, ao contrário que se distancia mais do mesmo, então o sentimento de frustração, desilusão, incapacidade, impotência diante de sua fraqueza espiritual, conduz o guarani a uma tristeza profunda. Esse estado de tristeza deve ser dissolvido, ainda que seja necessário reunir todos os *Nhanderus* (orientador espiritual) para curarem ou trazerem de volta o que se perdeu, distanciou do corpo, que nesse caso é a *Anga Ayvu* (a voz da alma).

Mesmo que os *Tekoas* Guarani na atualidade estarem próximos a grandes centros urbanos, não há motivo para abandonar o *Nhandereko* (modo de vida), ele se reinterpreta e assume o seu *locus* na modernidade, como forma de resistência e imanência; as crenças, as narrativas/mitologia são re-significadas, para continuar resistindo a outros modos de fé. Não há uma impassibilidade ou impossibilidade decorrente de, mas que esta permite ao Guarani valer-se de uma constante reedificação do seu ser.

Se hoje o não indígena ocupou todos os espaços físicos, dificultando a caminhada de antes, quando se acreditava que somente

chegando ao oceano e atravessando-o, é que o guarani vislumbraria as portas da terra onde não há morte ou que seria o seu lugar de destino. Hodiernamente, ele se re-territorializa, se reinterpreta e quer se re-encontrar consigo mesmo, nos lugares de onde um dia saiu. Essa também constitui uma das razões de retomadas dos territórios tradicionais, é nesses espaços que se prolonga a continuidade do ser Guarani, enquanto não ocorre o cataclisma que prostrará esse mundo, segundo a crença guarani.

Enquanto isso não ocorre, tem-se a necessidade de um espaço para viver conforme o mais próximo possível do recomendado pelas divindades ou o modo de vida dos antigos. Portanto não importa as dificuldades para tomar posse outra vez na terra que foi morada dos antepassados, estar é o que importa por essa razão a persistência que para os não indígenas, transforma-se em invasão de terras, “perigo” ao estado de direito, uma inquietação jurídica, ameaça a propriedade, para o Guarani o que ocorre é somente o retorno ao local de onde um dia foi obrigado a sair, por força quase sempre do uso de armas de fogo.

O simbolismo da terra sem mal, continua presente, porém com o foco reorientado na vida terrena pelos dois princípios do direito Guarani, a solidariedade e a reciprocidade, centrada na vida social; portanto é preciso apossar-se do seu guarã³⁸, para dar continuidade as etapas que levam Ao *Kandire* (ascensão da alma); é preciso entre outras coisas de alimentação específica, consagrar a terra e as pessoas, para retomar o *guatá*³⁹ espiritual e alcançar o estado de espírito perfeito. O *Mbaraka* precisa ser exercitado nos locais de origem, os cânticos precisam alçar os caminhos do céu, a alma precisa ficar leve. Se antes se acreditava que poderia alcançá-la pela via terrestre, rumando-se a leste ou oeste, atravessando o mar, hoje se partilha o pensamento que o caminho é o

espiritual, para tanto é primordial que tudo volte ao seu lugar de princípio, quase sempre ao território tradicional.

O território para o Guarani tem a ver com seu espaço existencial, onde assinala o meio ambiente criador da sua identidade, das suas relações sociais, onde vive ou tenta viver plenamente a sua cultura, desenvolvendo a sua política, os seus meios econômicos, culturais e religiosos. Não é apenas o lugar que serve para morar, plantar roças, caçar e pescar. É também o espaço da construção de redes e laços de parentesco. É o local onde serviu diuturnamente os costumes, enfatizando aspectos importantes da sua cultura. É também onde estão enterrados os antepassados, representando o poder sócio-cultural. É o lugar onde cada planta, animal e pedra, tem significado. É o ambiente onde desenvolvem as formas de pensar, agir e ver o mundo. O território engloba todo o conjunto de seres, espíritos, bens, conhecimentos, usos e tradições. “É onde se articula define e mobiliza as pessoas em torno de um bem comum e religioso, garantindo a vida individual e coletiva” (MACHADO, 2009, pp. 43-44).

É sempre a referência à ancestralidade, à cosmologia e a rede de significações, onde passado e presente estão em constante sintonia, vivos e mortos habitam o mesmo espaço, onde estão os heróis que povoam as histórias, sejam eles vivos ou mortos (LUCIANO, 2006). Por meio dos rituais qualquer terra pode ser guaranizada, ressignificada, reterritorializada, curada, para proporcionar a vida boa almejada. E, como exemplo da importância dos rituais, tem-se a Figura 03 a seguir:

Figura 03- Originalmente publicado pela Revista Euroamericana de Antropología- Universidad de Salamanca/Espanha, 2018, onde Rezadores Guarani estar a receber um político conhecido do Município de Paranhos/MS. Isso demonstra todo o repertório e cuidado, quando uma pessoa torna-se importante para a Cultura Guarani.



Foto: Rosalvo Ivarra Ortiz e Clotildes Martins Morais.

Os que tem poder associado ao *Mbaraká*, os *Nhanderu/Karai/Opyguá* (orientadores espirituais homens) e *Nhandecy/Kunhá Karai/Opyguá* (orientadoras espirituais mulheres) tem presença marcante no espaço que percorrem constantemente, os caminhos do que é designado como *yvay rapê* (caminho do céu), dia após dia, persistindo no *Jeroky* (dança), com *Takuá* (bastão de bambu rítmico) e *Mbaraka* (chocalho), nesses caminhos onde humanos e divindades repousam sob o mesmo teto no *ambá*, onde exercitam o *Ayvu Nhe*“é (palavra alma), considerando os caminhos do céu é possível ver os seus rastos, do *Nhandehovái* (leste) ao *Nhandekupê* (oeste).

O *teko vaí* (a maneira errada de viver; má conduta), é o maior entrave para alcançar a perfeição enquanto humanos, porém o mal não é inerente aos humanos, pode ser algo trazido por outros humanos de lugares distantes, como se fora uma doença contagiosa, uma vez presente vai sendo transmitido a todos, podendo ir de *Tekoá* (lugar de morada) em *Tekoá* (lugar de morada), razão da proibição de certas pessoas não terem acesso aos locais de habitação do guarani ou mesmo a um *Tekoá*.

Aprendendo o *Teko Porã* (bem viver; maneira correta de viver) e exercitando-o, agrada os que moram no *Ambá* (morada celeste), dessa forma com as constantes visitas às suas

moradas, logo reconhece o Guarani como seu parente e com este estabelece a solidariedade e reciprocidade, indo e vindo, descendo e subindo ao *Ambá* (morada celeste). O Guarani então é revestido do *Arandu Porã* (bom entendimento, discernimento), essencial para um dia ir de vez para a terra onde não se morre mais, sem que para isso passe pela experiência da morte física.

No plano da vida terrena o exercício é o de viver o mais correto possível, para não se deixar levar pela animalidade da alma, em contraste o que vale é o exercício da humanidade, que aproxima do modo de vida dos que estão na terra onde não se morre. Lembrando que esse modo de ser não é exercitado por todos, com dito linhas acima, faz parte do livre arbítrio.

É a condição da pessoa que conta, o parentesco pode ser de laços consanguíneos ou construídos nas relações estabelecidas ao longo do *Oguatá* (o caminhar), a construção da pessoa é condição de reconhecimento como parente, demarcando as nuances da sociabilidade, identidade, solidariedade, reciprocidade com os humanos ou com os não humanos; implicando em estar ou não na memória de quem visita e de quem é visitado.

O esforço físico desprendido no *Jeroky* (dança) resulta nos sonhos que *Nhanderu Tenonde* (nosso deus primeiro) envia ao Guarani, para que o mesmo saiba como proceder no dia de amanhã, mostrando as coisas que irão acontecer, é o futuro sendo revelado por meio dos sonhos. Uma caminhada ou visita a uma parentela distante pode e quase sempre inicia com um sonho. Ocorre toda uma movimentação/preparação para essa circulação entre o lugar onde se está vivendo e o espaço entre os *Tekoás* (lugares de moradas). Nessa caminhada entre estes espaços físicos uma pessoa ou uma família nuclear, pode chegar, ficar um dia e ir embora no seguinte ou construirá sua morada,

fará uma derrubada de mata, plantará sua roça, ficará meses ou anos vivendo ali. No caso de quem é solteiro, pode constituir família e então o seu local de partida passa a ser seu ponto de visita, saindo de vez em quando para visitar e/ou recebendo visitas de seus parentes.

Quem sai de um *Tekoá* (lugar de morada), hoje, pode retornar no dia seguinte, no próximo mês ou no próximo ano, não se sabe quando e nem para onde um novo sonho o conduzirá. Sabe-se que todos em algum momento da vida ou em diferentes momentos, terão que viver essa experiência. Aqui começo a delinear o *Oguatá* (caminhar), como um conceito de vida guarani. Hoje não se faz caminhada em grande número de pessoas, invisibilizou-se esse movimento.

Caminha-se aos pares ou família nuclear, por vezes delineando a rota, preparando o caminho para os demais que poderão vir aos poucos; os membros de um *Tekoá* podem “movimentar-se” para outro, sem que se perceba tal ação e este por vezes é apenas um ponto de passagem e não de fixação, considerando que o caminhar não se formata sem intencionalidades.

Nas caminhadas exercita-se um saber/fazer, um conhecer, um aprendizado, pois como dito no início, o *Mbaraka* (chocalho) é a agência de conhecimentos, orientador por onde se deve seguir nos caminhos espirituais. Caminha-se por diferentes lugares, adentrando-se segredos da botânica; fauna e flora são esquadrihadas, no caso de danças para cura, diferentes essências assomam-se para compor o conjunto de um conhecer para saber/fazer.

Não é simplesmente um caminhar, é uma forma de alcançar a saúde, vida saudável, ter conhecimento, não basta somente à vida em si, é preciso que ela flua, assim como a água de um rio. É claro que as formas de conceber as cosmologias transformam-se nesse percurso, são reestruturadas; é incabível a procura

por uma tradição pura, elas são legitimadas por seus atores, para isso tem autonomia, independência tenaz, idoneidade para ser ele mesmo, praticar sua crença com consciência do divino ou em busca de serem iguais as suas divindades. Ainda nos dias atuais, tem uma excelência em esconder a sua religiosidade, que como antigamente, desliza por sobre as ondas do segredo. Por isso, para guardar segredos, conhecimentos indígenas são necessários, o que fez emergir os docentes indígenas que retornam para lecionarem na Aldeia. Logo, eles são organizados e optaram por partilhar mais conhecimento através do XXIII Encontro dos professores, conforme imagem a seguir:

Figura 04: Artesanatos Sagrados Kaiowá e Guarani, durante XXIII Encontros dos Professores Indígenas Guarani e Kaiowá na Aldeia Pirajui em Paranhos, MS.



Foto: Rosalvo Ivarra Ortiz e Clotildes Martins Morais, 2017.

A religiosidade e os conhecimentos tradicionais associados ou não a biodiversidade, foram e são constantemente recriados e reorganizados, ressignificados. Não é um processo simples, considerando que agrega em seu bojo toda a cosmologia do ser que redonda na vida Guarani, na construção da pessoa.

Com os primeiros sinais da alvorada termina o *Purahei Puku* (cântico longo), o corpo extenuado, suado, pela longa caminhada de ida e volta aos territórios celestes, o *Nhanderú* (orientador espiritual) e todos os que participaram

da dança se sentam para saudar o sol, não que ele seja mais divino que qualquer um dos que ali estão sentados, mas porque ele é o irmão *Kuarahy* (sol), o *Etarã* (parente) que esta no céu, marcando uma trajetória que pode ser seguida por qualquer um de seus irmãos terrenos e por ser segundo as narrativas quem trouxe ao mundo a harmonia.

Ao receber os sonhos, pode estar entre eles o retorno ao território tradicional ou orientação para que se vá a uma direção determinada, razão do início das preparações para a caminhada em direção à terra que foi morada de seus antepassados ou de outra que seja terra de abundancia ou simplesmente empreender *Guatá Byky* (caminhada curta), visita aos *etarã* (parentes) da região, do país ou ainda dos países vizinhos, como a Argentina, Paraguai, Uruguai e Bolívia.

Para compreender melhor como esse processo flui, discorrerei sobre nuances da educação guarani, da qual pouco se tem falado e quando mencionada foi mostrada do ponto de vista de alguém de fora da lógica guarani, dado o pensar, saber, fazer, que caminha ao longo do tempo, mantendo-se vivo no dia a dia dos *Tekoás* (lugares de moradas).

Educar é inserir o ser guarani nos caminhos do pensar, do saber, do fazer, do sonhar cujo objetivo é alcançar o bem viver, o *Nhandereko Ambá* (o modo de vida do celeste), ser um *Ava'Ete* (guarani verdadeiro, pleno), o futuro é/era entendido nesta concepção, não no sentido de sucesso na vida e sim de alcançar a plenitude do ser guarani. O futuro não é concebido na esteira do utilitarismo tempo/trabalho.

O Guarani se imagina como um fio na grande teia da existência, para tanto é preciso se manter conectado, é preciso educar-se. Estes ensinamentos perpassam pela preparação/

ensino do corpo, da alma e do espírito, pois cada um destes é responsável por desdobrar os sentidos, que na experiência vivida redonda no *Teko Vaí* (vida má) ou no *Teko Porã* (bem viver). Em razão dessa concepção assim narra Daniel Munduruku:

E, portanto, necessário valorizar o próprio corpo e dá a ele os instrumentos para que possa cuidar da gente. Assim, é de extrema importância conviver com meu grupo de idade por ser ele que me vai “guiar”, dar um norte para as descobertas que meu corpo infantil precisa fazer. É nesta convivência que a criança indígena vai treinar a vida comunitária como uma necessidade ímpar para sua realização e compreensão do todo. Além disso, vai oferecer-lhe o olhar para seu entorno e descobrir que os sentidos, junto com os comportamentos que eles vão criando, representam sua única segurança e garantia de sobrevivência contra os perigos que a floresta traz. Ao descobrir estes vazios que o corpo possui a criança indígena não vê com desprezo a necessidade de adquirir conhecimentos complementares. Ao contrário, ela percebe como é importante deleitar-se com eles num processo de aprendizagem que passa pela leitura do entorno ambiental. Vai compreendendo, então, que o ambiente a ser observado vai deixando marcas que dão sentido ao seu ser criança e à sua própria vida. Entende, então, que o uso dos sentidos confere sentido às suas ações: ganha sentido a leitura das pegadas dos animais, do voo dos pássaros, dos sons do vento nas árvores, do criptar do fogo, das vozes da floresta em suas diferentes manifestações. Conscientiza-se de que andar pela mata é mais que um passeio de distração ou diversão; que subir na árvore é mais que um exercício físico; que nadar no rio é mais que brincadeira; que produzir seus brinquedos é mais que um desejo de satisfação; que ficar horas confeccionando a cultura material de sua gente é mais que uma necessidade. A criança vai, aos poucos, entendendo que no seu corpo o Sentido ganha vida. Suas ações são norteadas pela ausência que mora em seu corpo e que precisam ser preenchidas por aquilo que dá razão à sua existência (2009, pp. 21-29).

Muito antes de o não indígena aportar em nossas terras e com ele a escola, todos os povos indígenas tinham por muito certo a sua pedagogia e metodologia de ensino, sendo o princípio mãe educar para ter um adulto consciente de seus deveres para com o seu povo, sua família nuclear ou a família extensa a qual pertence; o respeito às narrativas de criação e a natureza. Os meninos desde tenra idade iniciavam o aprendizado com todos os homens do povo a qual pertencia, a criança aprendia por imitação; todos os momentos de aprendizagem consistiam em aulas teóricas – práticas, assim era o cotidiano com as crianças, todos os adultos ensinavam-lhes, eles não eram filhos de tal indígena, mas da comunidade.

A sala de aula era a grande e exuberante mãe natureza, os conhecimentos sobre astronomia, física, biologia, geografia, história, filosofia, botânica, eram ensinadas nas caçadas, pescarias, excursões de coleta de frutas, raízes e as de exploração do território pertencente a aquele povo; à noite, os ensinamentos continuavam ao redor da fogueira ou nas *Oga Djekutu* e *Oga Pycy* (Kaiowá), *Nhanderoga* (Guarani), *Opy* (Mbya), durante as festas, rituais e a cada momento novas lições ensinadas; da mesma forma as meninas perfaziam o seu aprendizado com as mulheres da comunidade, ela era/é filha de muitas mães, ensinada nos deveres e obrigações de uma futura mulher e esposa guarani, com ênfase na sua função política de sustentação das bases familiares que compunham os tekoás (lugar de morar) guarani, assim como a sua participação nos rituais religiosos.

A premissa desse aprendizado é tornar a criança um adulto capaz, de ser independente, obter o seu sustento/alimentação sem ajuda de terceiros, trabalhar para o bem comum de sua comunidade e estar pronto para o casamento no final do aprendizado, que se dava com rito de

iniciação, quase sempre coincidindo com o início da puberdade; após iniciado passa a pertencer ao círculo dos adultos, isso por volta dos doze ou treze anos.

A educação era direcionada para a convivência em um espaço de igualdade, não se excluir pessoa alguma da vida social (a não ser por razões explícitas), segundo os moldes daquela comunidade em razão de procurar potencializar na prática cotidiana, as bases de uma sociabilidade, na qual as relações sociais expressam o reconhecimento do indivíduo na condição de sujeito de direito no âmbito da comunidade e, portanto, de igual.

É inerente ao processo de reconhecimento da trajetória dos homens e mulheres, como *Ava"Étes*, ser portador do poder da palavra. Com o passar do tempo, na medida em que corresponde à necessidade de aprendizagem permanente, própria para a determinação do indivíduo, na construção da pessoa, o que foi criança, vai se tornar um dos *Tamõi* (avô) ou *Járy"i* (avó), o sábio(a), detentor(a) do conhecimento, as bibliotecas vivas do povo, ascendendo ao status dos mais respeitados da comunidade.

A educação do corpo está presente em diversos domínios da vida social, compreendidos através da noção Guarani do corpo, na construção da pessoa, a lógica do raciocínio é que as relações ocorrem entre corpos, que este não é um corpo pronto e acabado, no qual estão às marcas com pertinências culturais ou investidos de significados culturais, forjado, constantemente moldado, retocado, suscetível a transformações conforme é educado.

A aparência do corpo reflete diferentes influências na construção da pessoa, aproximações e distanciamentos que redundam em um *Rete Asy* (corpo imperfeito, doente), vai (feio), poriaú (triste, pobre, necessitado), kaneõ (cansado), refletindo as características do *Teko*

Vai (vida má) ou *mbarété* (um corpo forte), porã (belo), *Vevui* (leve), *Pya"é* (rápido), indicando as nuances do *Teko Porã* (bem viver).

Não é minha intenção aqui aprofundar questões sobre a mutação corporal como o *Jepota*, a transformação do corpo humano em corpo animal ou o *Jaguyje*, onde a alma humana alcança a divinização ascendendo ao *Teko Ambá* (morada celeste). Não pretendo adentrar pelos caminhos da dualidade: humanidade e a animalidade; embora seja evidente a sócio-cosmologia Guarani, no sentido de superação/equilíbrio da vida terrena e o desejo de atingir a terra onde não se morre mais. No caminhar se vivencia a experiência de uma humanidade em constante aprendizado, a experiência da construção da pessoa, evidenciando a tênue linha que separa a instabilidade/equilíbrio, mutabilidade/estabilidade, no modo de ser guarani que identifica, diferencia os que são "verdadeiramente humanos" ou *Ava"Éte* (guarani verdadeiro), dos demais humanos e não humanos, estabelecendo ou não parentesco.

São aprimoradas as qualidades do *Oikua"á Japyxaka* (saber ouvir), *Nhe"É Kua"á* (saber falar), seja na linguagem formal, religiosa ou na coloquial e *Exa Kua"á* (saber ver, perscrutar, interpretar), emprestando um sentido ao mundo em que se vive, estabelecendo a diferença primordial entre os humanos e não humanos: a virtude de auto perceber, pensar/refletir e julgar/avaliar seu modo de vida, sinalizando ou não na busca de um novo caminhar.

Assim essas qualidades originam o *Mba"Ekua"á* (saber fazer, domesticar algo), e este exige que primeiramente se delineie a noção do termo *Arandu* (conhecimento, boa ciência), que permite ao guarani caminhar e estar bem onde quer que seja, sem que assim venha a ter maiores problemas, seja na sociabilidade com outrem ou ainda sobressair-se em quaisquer

dificuldades que se apresente diante do mesmo, é saber aproveitar e transformar cada situação mesmo que conflitante, a seu favor.

No entender de Melià(2001) explora duas expressões em sentido semântico significando: *Arandu* (sentir o tempo) e *Arakua*“Á (conhecer o tempo); traduzindo o termo Ára como sendo o tempo guarani, que não se trata do tempo cronológico, mas do mundo cosmológico, holístico. Socorrendo-se de Montoya (1639/1876), para quem o termo ára, é traduzido como o tempo- espaço guarani e conjugados com o verbo, - andu (sentir os sentidos), forma então a expressão *Arandu*. Dessa forma entendo que o termo *Arandu*, abre caminho em que é possível estabelecer um diálogo com Tim Ingold (2000; 2004; 2005; 2010). O autor considera a aproximação dos sentidos com a percepção/relação dos seres humanos com o ambiente. Entende o conhecimento humano como a qualidade e capacidade de captar e reconhecer sinais, pistas, indicações que se apresentam ao ser humano, assim como é, ao longo da caminhada do guarani, portanto, desenvolve habilidades para responder com rapidez e precisão, em razão de saber captar, identificar, classificar o que se apresenta, pois para um guarani esses “fenômenos” podem assumir o significado de *Mbojerá* (criar-se por si mesmo). Dessa forma, essa percepção envereda pelo conhecimento tradicional associado a biodiversidade, implicando em como (re)conhecer plantas, animais e o território; dominar as técnicas de caça, pesca; construir casas, plantar roças; estabelecer alianças seja com humanos ou não humanos, por isso mesmo um mecanismo de mediação e trânsito entre mundos.

No ritual de passagem durante o qual o Guarani deixa de ser criança, para ser adulto, marca também o início de outro processo, isto ocorrendo no intervalo que vai dos 13 e 18

anos, seu corpo está quase formado na sua totalidade, carregando as marcas da etnicidade, pertencimento com identidade, educado nas técnicas e nos caminhos que lhe permitem a sobrevivência física. É a marcação que indica certo amadurecimento; uma independência que lhe vale adentrar em outro momento, o aprimoramento da arte do cognitivo: a educação da mente. No corpo esta a vida, porém a mente é que vai dimensionar e potencializar o sentido da vida do indivíduo enquanto um fio da teia na trama do coletivo.

É o caminho que leva a pensar/apreender a lógica da ressignificação, de tudo que o cerca, conforme o que lhe foi ensinado ao longo de sua vida. Analisa o caminho percorrido pela cultura no passado, dos inúmeros locais por onde “passearam”, valendo-se de instrumentos empoderados no presente; inquire sobre as nuances da sua cultura na atualidade configurada no espaço da memória; atualiza, incorpora novos conhecimentos em busca de respostas e parâmetros às novas demandas nascidas com a chegada do outro (não indígena), portador de uma lógica diferente da sua. Aqui nos deparamos com o saber/fazer/indicar caminhos de significações com a presença atuante dos contadores de histórias. O passado revivido no presente, o passado memorial que não permite esquecer a força do sonho, o caminho que leva a terra madura, da perfeição. Nesse educar promovem as leituras e releituras, interpretações/traduições do que foi, se constituindo na circularidade do tempo passado/presente, como é/deve ser o modo de vida guarani.

Dessa forma se alcança os próximos “estágios” do aprendizado guarani: (1) *Arandu Porã* (conhecimento bom, ciência boa), considerando que o saber/fazer estava nas mãos de *Nhanderu Mba*“e *Kua*“á (nosso pai detentor do saber fazer). (2) *Nhe*“E *Porã*/Ayvu *Nhe*“e (palavras boas/a alma é a palavra), que

é característica de um bom orador, significando prestígio, poder de convencimento, poder político. Embora seja traduzida também por palavra sagrada, este adjetivo somente se aplica quando são proferidas na *Opy* (casa de ritual), ocasionalmente fora dela.

Segundo Fredrik Barth (1998), um grupo étnico é um tipo organizacional que se utiliza de diferenças culturais para fabricar e re-fabricar sua individualidade diante de outras com as quais está em processo de interação permanente. O estabelecimento de fronteiras étnicas ocorre de forma situacional e relacional, por força do contato com diferentes grupos étnicos. Os traços culturais empregados para estabelecer as fronteiras entre os grupos são chamados de sinais diacríticos, que podem ser sinais manifestos como a língua, a vestimenta, a religião, a alimentação, entre outros. Os sinais diacríticos são estrategicamente escolhidos pelos membros do grupo, com a finalidade de estabelecer a diferença com os outros grupos e afirmar sua individualidade.

Assim os membros de um grupo étnico utilizam-se de categorias de classificação, identificação, incorporação e exclusão, com a finalidade de organizar a relação dos grupos que se encontram em contato. São membros de um grupo étnico aqueles que se identificam e são identificados como tais, constituindo uma categoria distinta de outras categorias da mesma ordem. Trilhando os caminhos da afirmação de Barth que os grupos étnicos estão intrinsecamente ligados por meio das relações sociais, sem perder, no entanto a sua identidade étnica, embora estas fronteiras sejam marcadas pela observação ou não de valores culturais, determinados pelo grupo em questão, por meio de seu modo de pensar, da construção de sua pessoa, embora exprima valores culturais comuns, por si somente não determina uma identidade, um pertencimento étnico.

Dito isto sinalizo para o fato de que não existe um guarani genérico, provavelmente tal ocorra mais em razão de uma classificação linguística, considerando que a etnicidade se constitui por meio da autodeterminação e reconhecimento pelos demais como sendo de tal povo ou etnia dado os signos de pertencimento. Dessa forma há três etnias que continuam denominados pelo rótulo geral de Guarani, enquanto os mesmos se reconhecem como sendo, *Mbya*, *Kaiowá* e *Guarani e/ou Tupi Guarani*, é a forma como se autodenominam no cotidiano, embora essa generalização já esteja sendo quase “superada”, causa em algum momento equívoco interpretativo.

Em razão de a memória histórica Guarani caminhar por um vasta região territorial, é esse o espaço de *Aguatahape* (por onde caminho/viajo) ou *Aguatava Rupi* (por onde caminhei), não de fixação, mas de morar/estar. Este espaço geográfico é considerado como um território de percursos ou de caminhos a serem trilhados.

Pensando sobre o lugar da memória, ela não se prende somente ao espaço físico, onde naquele momento se está. Penso que essa lógica encontra assento na figura do “homem-memória” (LE GOFF, 1996, p. 427), o guardião da memória coletiva entre os povos sem escrita a moda ocidental, é a memória histórica guardada e que caminha com a pessoa do guarani⁵⁰. Caminhar é um dos modos de ser desse povo e porque tudo que tem vida e alma, sempre está caminhando.

Considerando a Ñemoñare (família extensa, descendentes) é a *Jary’i* (avó) e o *Tamõi* (avô) que se investem na função de narrar repetitivamente os acontecimentos passados, estratégias empregadas em guerras, acontecimentos memoráveis, grandes feitos de heróis/guerreiros, significados dos preceitos religiosos, quem eram/é os “outros” das cercanias

do território; discorrem sobre os dissensos internos, guerras contra outros povos, a prática da arte marcial *Xôndaro* (guerreiro), casos de inoportunidade em tabus religiosos, as histórias de quando os animais eram gente e dos *Mbya Guarani* que se transformaram em animais. Aconselham os membros da comunidade, mas principalmente os mais jovens sobre qual a decisão mais apropriada para tal caso, como é a ética ou o comportamento, a postura no âmbito da vida familiar.

Seus aconselhamentos abrangem orientam as ações de trabalho, nas roças, na escola, nos casamentos, nas viagens, nos desentendimentos e nas separações conjugais e em toda a sociabilidade a ser praticada no espaço da aldeia. São eles que tratam dos que apresentam alguma enfermidade e administram os cuidados com as parturientes assim como prescrevem os cuidados pós-parto.

Elaboro algumas considerações sobre o caminhar, sem querer contrapor, porém, ponderando com ressalvas aquela construção de imagem que frequentemente aparece na etnologia contemporânea, induzindo a pensar o Guarani como um povo que beira o fanatismo religioso, em busca da terra sem males, como querendo “justificar” ou “argumentar” sobre a razão das caminhadas, seja em sentido simbólico ou real.

Protesto considerando que os estudos neste sentido demonstram ou induzem a um pensamento com características de negatizar ou algo sombrio em relação a essa constante religiosa, afinal é o ciclo da vida guarani ou a vida guarani na caminhada, é a própria memória ancestral em movimento.

O sentido de negatizar provavelmente advém de projetar no “outro” indígena ou povos indígenas, uma concepção que foge a sua lógica, de pensar e ver o mundo, enviesando a

cosmologia indígena reduzindo a hermenêutica não indígena, com isso diminuindo a ideia de “fixar”, “sedentarizar”, “civilizar”, estabelecer limites a uma caminhada. Não se dar conta disto é o mesmo que aprisionar, impondo o Guarani ao cárcere privado, que quase sempre vem na forma de arame farpado, são características gritantes que conformam a *Yvy Axy* (terra imperfeita, má, cheia de males, doente).

Por outro lado, há uma herança legada pela taxonomia da antropologia cultural, quando buscava levantar dados sobre a aculturação, assimilação, mestiçagem, em específico no caso do guarani, etnografias como de Egon Shaden (1969 e 1972), projetavam uma “perda” cultural que permanece até os dias atuais, nas sentenças “índio puro” ou “você não é mais índio”, discursos com os quais, convivemos cotidianamente e que reafirmam a visão etnocêntrica sobre o outro, diferente.

Quando levado ao extremo da comparação entre as parcialidades, *Mbya*, *Nhandeva* e *Kaiowá*, pelos não indígenas que de alguma forma tem ligação com os mesmos, referenciam o *Mbya*, como sendo os mais “religiosos” ou que seja portador de características que o tornam mais “tradicional” ou que seriam mais “autênticos”. Essa mbyaização intenta a construção de uma etnologia guarani, tendo como pressuposto ou ponto de partida os *Mbyá* guarani, esquecendo que os demais estão vivendo “disfarçados” de branco e para sobreviver, recriam, ressignificam sua identidade e o modo de ser, conforme as adversidades se apresentam.

Portanto, a partir deste registro etnográfico apresentamos outra faceta que se mostrou e mostra repleta de encontros e desencontros, encantos e desencantos, identidade e alteridade, diferença e desigualdade, povo aculturado e tradicional, cultura que conecta ou separa

pessoas, sujeitos, por meio de marcadores étnicos, inibindo as especificidades de cada etnia, reforçando o olhar etnocêntrico sobre o outro, diferente. Assim, com esta descrição propusemos apresentar o diferente como diferente, nem melhor e nem pior, apenas um diferente que precisa de mais respeito.

BIBLIOGRAFIA

DUSSEL, E.. **1492**. O encobrimento do outro. Petrópolis: Vozes, 1993.

INGOLD, T.. **The perception of the environment**. Essais de Lelihood, dwelling and skill. London & New York: Routledge, 2000.

LE GOFF, J. **História e Memória**. Tradução: Bernardo Leitão. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996.

_____. **Lines**. A Brief History. London & New York: Routledge, 2007.

_____. **Being Alive** – Essays on movement, Knowledge and description. London & New York: Routledge, 2011.

MACHADO, A. M. **De direito indigenista a direito indígena**. A difícil arte do enfrentamento. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Direito, Universidade Federal do Pará, 2009.

MELIÁ, B. **Tempo e tradição na cultura Guarani**. Encontros Teológicos, nº 31, Ano 16, nº2, 2001.

MONTEIRO, J. M.. Os Guaranis e a historia do Brasil meridional: Séculos XVI - XVII. In: CUNHA, M. C. (Org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das letras, 1998.

MONTOYA, A. R. **Vocabulário y Tesoro de la Lengua Guarani ó mas bien Tupi**. Viena, Faesy y Frick – Paris: Maisonneuve y Cia, 1876.

MUNDURUKU, D.. **Meu vô Apolinário**: um mergulho no rio da (minha) memória. Ilustrações Rogério Borges. 2 ed. São Paulo: Studio Nobel, 2009.

PEREIRA, L. M.. **A socialidade na família kaiowa**: relações geracionais e de gênero no microcosmo da vida social. IFCH, UNICAMP: Mimeografado (Texto de Pereira), 2004.

SHADEN, E.. **Aculturação indígena**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1969.

_____. **Aspectos fundamentais da cultura Guarani**. São Paulo: Difusão européia do livro, 1972.

SUSNIK, B. **Los aborígenes del Paraguay II** : Ethnohistória de los guaraníes, época colonial. Assunción: Museu etnográfico Andrés Barbero, 1980.

MERCADO CAPIXABA DE ARTESANATO DE VITÓRIA (ES): UM ESPAÇO CRÍTICO, REFLEXIVO E INSTIGADOR A FOTOETNOGRAFIA

Marcelo Calderari Miguel¹

Vitorino Fontenele Freire²

RESUMO

O presente ensaio fotoetnográfico busca expor parte das peças provenientes do ofício de artesãos capixabas, mais especificamente àqueles que trabalham com arte e artesanato alternativo, utilitário e decorativo no Mercado Capixaba de Artesanato na Região Metropolitana da Grande Vitória. Bem, como despertar uma reflexão sobre o espaço do Mercado Capixaba, através de sua história e importância para a cidade, como lugar de memória e apresentar como ele está sendo utilizado hoje.

Palavras-Chave: Ensaio Fotoetnográfico. Artesanato. Mercado Capixaba.

ABSTRACT

The aim of this Photoethnography is to show the Capixabas' artcraft, especially that alternative, utility and creative artcraft from Artcraft Capixaba Market at Vitória city, Espírito Santo State, located in Brazil. And to make a reflection about the Capixaba Market space, through its history and importance as a memory place to the Vitória city, specially how this Market is occupied today.

Keywords: Photoethnography. Artcraft. Capixaba Market.

1 Experiência na área de Ciência da Informação, com ênfase em Processos de Disseminação da Informação. Empregado Público TBN.

2 Mestrando em Ciências Sociais (UFES). Graduação em Ciências Sociais - UFES (Licenciatura e Bacharelado). MBA Profissional em Finanças Corporativas (cursando). Graduação em Ciências Contábeis (UFES).

APRESENTAÇÃO

O Mercado da Capixaba nasce no mesmo local e ano na então Avenida Capixaba - daí talvez o nome - depois rebatizada Jerônimo Monteiro. O Mercado da Capixaba se investia da missão de ser o principal centro de abastecimento alimentício da capital do Espírito Santo que, posteriormente, foi para o bairro Vila Rubim. O novo mercado Projetado pelo arquiteto Joseph Pitolick e construído para substituir o antigo mercado municipal, foi aberto em 1926 e com os aterros realizados na mesma época perdeu a sua ligação direta com as areias da baía de Vitória. Possui formas ecléticas e neoclássicas; é tombado em nível estadual, o prédio hoje está cedido sobre o regime de comodato pelo Estado à Prefeitura. Ocupa uma área de 2.227,84 mil metros quadrados, uma quadra inteira no centro histórico de capital, delimitada pelas ruas Desembargador O'Reilly e Arariboia e pelas avenidas Princesa Isabel e Jerônimo Monteiro (SIDEKUM, 2003; ABUNDIZ, 2006).

O segundo pavimento do Mercado Capixaba já abrigou um hotel, a Rádio Espírito Santo e em 1996 ocorreu a inauguração nesse espaço das instalações da Secretaria Municipal de Cultura onde funcionou até 2002, quando ocorreu o incêndio naquele local.

Desde o incêndio de 2002 a ambiência é marcada pela decadência, e apesar das reformas o espaço não conseguiu mais conquistar vigor.

O mercado reúne a produção artesanal dos municípios da Grande Vitória e de outros do interior, tais como: Marataízes, Itapemirim e São Mateus. São duas seções separadas por uma breve passagem. De um lado, utilitários de cozinha, mesa, quarto, sala e artigos de vestuário. Do outro, objetos decorativos e de jardinagem.

Na seção dos utilitários, cestas, redes, sandálias de couro estão improvisados em estantes e mesas de chão. Livros velhos e empoeirados se acumulam noutra estante e em caixas; ao lado, vinis antigos empilham-se em caixas de plásticos, numa mesa que reúne até os vetustos vídeos e fitas cassetes. Tapetes pendurados na parede pontilhada de pregos enferrujados parecem existir ali desde sempre. Uma parte serve ainda de abrigo para carrinhos de água de coco.

A seção de decorativos, que reúne canecas, vasos de barro e artesanato de concha, está disposta com alguma dignidade, logo vilipendiada pela parede lateral: uma mancha verde e úmida se impõe entre a estante e o teto. O mofo também atinge a parede do depósito de uma das lojas da frente, localizada acima do escritório do mercado de artesanato. A loja foi fechada, o depósito idem.

Em uma manhã, no mês de junho de 2017, quatro senhoras adentraram no mercado. Pareciam turistas. Uma carregava um *iPhone* nas mãos, tirou meia dúzia de *selfies*. Passearam com os olhos com alguma curiosidade pelos produtos. Uma permanece em frente às cestas e manuseia uma aqui, outra ali; outra olha as colheres de pau e outros utensílios de cozinha. Seguem para as empoeiradas estantes de ferro com lembrancinhas. Novamente, apenas olham, para ir embora sem demonstrar entusiasmo. Carregavam no olhar uma breve nostalgia, talvez até mesmo certa decepção pelo fato daquele espaço de cultura estar tão descuidado.

Houve promessas de reforma dos prefeitos Luiz Paulo Vellozo Lucas, João Coser e a intenção prefeito Luciano Rezende em transformar o mercado em polo gastronômico. A Secretaria Municipal de Cultura de Vitória confirma que há um projeto da atual gestão de

tornar o prédio um complexo gastronômico, cultural e artístico, que inclui a parte urbanística das calçadas, da fachada e a cobertura, que já está pronto e em processo de captação de recursos para sua execução.

Na produção do Artesanato Capixaba podemos citar: a tecelagem, cerâmicas, fibras, trançados, objetos em coco e madeira, trabalhos com conchas e sementes e como destaque podemos citar a panela de barro, produzida pelas mulheres da região de Goiabeiras, que herdaram essa tradição dos índios.

Acredita-se que a atual Administração Municipal, não vai permitir que o Mercado Capixaba de Artesanato, considerado um berço de referência do mercado de artesanato na cidade de Vitória, passe a fazer parte apenas das reminiscências históricas capixabas. Assim, finalizamos esta apresentação, cientes do muito que ainda se tem a pesquisar e escrever, bem como problematizar, no que se refere ao turismo de negócios e de experiências, tendo este como um ponto de iniciação desta reflexão. Logo, convidamos vocês leitores(as) a passearem conosco pelo **Mercado Capixaba de Artesanato de Vitória (ES)** através deste Ensaio Fotoetnográfico, ressaltando que todas as fotos são do nosso acervo pessoal:



Foto: Acervo pessoal, 2017.



Foto: Acervo pessoal, 2017



Foto: Acervo pessoal, 2017



Foto: Acervo pessoal, 2017



Foto: Acervo pessoal, 2017



Foto: Acervo pessoal, 2017



Foto: Acervo pessoal, 2017



Foto: Acervo pessoal, 2017



Foto: Acervo pessoal, 2017

REFERÊNCIAS

ABUNDIZ, Silvia Valencia. **Representaciones sociales: alteridad, epistemología y movimientos sociales**. México: Universidad de Guadalajara, 2006. 228 p.

FRUGOLI JR., Heitor. O urbano em questão na antropologia: interfaces com a sociologia. **Rev. Antropol.**, São Paulo , v. 48, n. 1, p. 133-165, Jun. 2005. <<http://dx.doi.org/10.1590/S0034-77012005000100004>>. Acesso em 27 jul. 2016.

GUSTAVSON, Leif C; JOSEPH D. Cytrynbaum. Illuminating Spaces: Relational Spaces, Complicity, and Multisited Ethnography. **Field Methods**, v.15, n. 3, 2003. Disponível em: <<http://fm.sagepub.com/content/15/3/252.abstract>> . Acesso em 16 jul. 2016.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. A antropologia urbana e os desafios da metrópole. **Tempo soc.**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 81-95, Abr. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702003000100005>. Acesso em 29 jul. 2016.

SIDEKUM, Antônio. **Alteridade e multiculturalismo**. Ijuí, RS: Ed. UNIJUÍ, 2003. 464 p.

DA FRAGMENTAÇÃO DA NATUREZA À ANÁLISE INTEGRADA DA PAISAGEM

Francílio de Amorim dos Santos¹Tatiany Soares de Araújo²

RESUMO

A Geografia, como as demais ciências, foi marcadamente utilizada como instrumento de concretização de interesses burgueses, particularmente fornecendo conhecimento de determinados lugares às grandes nações, o que possibilitou incrementar a navegação. Nessa ótica, estudos voltados ao conhecimento dos pressupostos teórico-metodológicos que deram suporte ao surgimento e a sistematização da Geografia tornam-se essenciais. Nesse cenário, os objetivos do presente estudo foram identificar e refletir sobre os pressupostos que permitiram a sistematização do conhecimento geográfico e, ainda, os elementos que possibilitaram a transição dos estudos fragmentados à abordagem sistêmica como método para análise integrada da paisagem. Dessa maneira, cabe salientar que à Geografia perpassaram-se distintos métodos de estudos, inicialmente com forte influência do conhecimento cultural e, portanto senso comum. Seguiu-se a essa o método positivista, cuja ótica estava alicerçada em uma linguagem geométrico-matemática, onde a Geografia particularmente organizou-se de forma fragmentada, cujos estudos vislumbravam somar cada elemento para chegar à totalidade. Esse cenário resultou em um processo de dessacralização, onde a natureza era vista como passível de ser conhecida e dominada ou mensurada. Posteriormente, a Geografia foi sendo inserida numa nova visão de mundo, o paradigma holista, que buscava integrar o inorgânico e o orgânico. Nesse cenário, podem-se destacar duas possibilidades, quais sejam: a Teoria Geral dos Sistemas (TGS), embasada no holismo e na interdisciplinaridade; e o paradigma da complexidade, que se propõe a buscar um pensamento único e complexo. Depreende-se, desse modo, que a Geografia exhibe distintas possibilidades em relação ao estudo dos fenômenos que perpassam o espaço geográfico.

Palavras-chave: Fragmentação; Teoria Geral dos Sistemas; Complexidade.

1 Mestre em Geografia (UFPI). Docente do Instituto Federal do Piauí / *Campus* Piriipiri. E-mail: francilio.amorim@ifpi.edu.br.

2 Mestre em Geografia (UECE). Bolsista da Fundação Cearense de Meteorologia e Recursos Hídricos (FUNCEME). E-mail: tatiany.geo@gmail.com.

ABSTRACT

Geography, like the other sciences, was markedly used as an instrument for the concretization of bourgeois interests, particularly by providing knowledge of certain places to the great nations, which made it possible to increase navigation. In this perspective, studies aimed at the knowledge of the theoretical and methodological assumptions that supported the emergence and systematization of Geography become essential. In this scenario, the objectives of the present study were to identify and reflect on the assumptions that allowed the systematization of geographic knowledge and also the elements that allowed the transition from fragmented studies to the systemic approach as a method for integrated landscape analysis. In this way, it should be pointed out that to Geography different methods of studies were crossed, initially with a strong influence of cultural knowledge and, therefore, common sense. This was followed by the positivist method, whose perspective was based on geometric-mathematical language, where Geography was particularly organized in a fragmented way, whose studies glimpsed the addition of each element to reach the totality. This scenario resulted in a process of desacralization, where nature was seen as likely to be known and dominated or measured. Subsequently, Geography was inserted in a new vision of the world, the holistic paradigm, which sought to integrate the inorganic and the organic. In this scenario, two possibilities can be highlighted, namely: General Systems Theory (TGS), based on holism and interdisciplinarity; and the paradigm of complexity, which proposes to seek a unique and complex thought. Thus, Geography shows different possibilities in relation to the study of the phenomena that cross the geographic space.

Keywords: Fragmentation; General Theory of Systems; Complexity.

1 INTRODUÇÃO

O século XIX foi o período de criação de várias ciências, entre elas a Geografia. Esse período foi notoriamente marcado por uma convulsão de ideias e de mudanças significativas na forma de pensar e entender o mundo e as relações humanas, o que resultou numa forma mais sistemática na produção do conhecimento geográfico (MORMUL; ROCHA, 2013).

Nesse contexto, pode-se afirmar que a história da ciência geográfica está associada às principais mudanças ocorridas no modo de produção econômico. Muitas das transformações que marcaram a Geografia acompanharam os desdobramentos do sistema capitalista. Acredita-se ser interessante elucidar algumas questões intrínsecas ao capitalismo para melhor entender a ciência geográfica.

Diante disso, havia uma grande necessidade de se conhecer e conquistar mais mercados, especialmente, as jovens nações, que eram vistas como mercados em potencial. Nesse momento, assim como outras ciências a Geografia era de grande valia, pois permitia uma maior aproximação das grandes nações com as particularidades de cada lugar, inclusive por meio do aprimoramento da Cartografia, incrementar a navegação. Dessa maneira, os conhecimentos geográficos contribuíram muito para a concretização dos interesses da burguesia (MORMUL; ROCHA, 2013).

Nesse sentido, cabe salientar que a produção de conhecimento é inerente à pesquisa científica, visto que toda pesquisa gera um avanço nos métodos científicos e vice-versa, possibilita aperfeiçoar conceitos e teorias. Logo, a busca por ampliar o referencial teórico e metodológico é sumamente válido, pois ao longo da história humana a ciência, seja expressa em seus métodos ou teorias, tem como base uma visão de mundo e representa um modelo de pensamento que atende a demanda da curiosidade humana em seu contexto.

Nesse cenário, foi oportuna a realização dessa pesquisa que possui caráter exploratório, pois se buscou ter mais contato com a problemática proposta, ou seja, os pressupostos associados à transição dos estudos fragmentados à análise integrada da paisagem. Dessa forma, os objetivos do presente estudo foram identificar e refletir sobre os pressupostos

que permitiram a sistematização do conhecimento geográfico e, ainda, os elementos que possibilitaram a transição dos estudos fragmentados à abordagem sistêmica como método para análise integrada da paisagem.

2 PRESSUPOSTOS CENTRAIS PARA SISTEMATIZAÇÃO DO CONHECIMENTO GEOGRÁFICO

A priori, cabe destacar que a Geografia colaborou de forma decisiva para concretização dos interesses burgueses, particularmente por ter oferecido um panorama da realidade de cada nação. Com Varenus no século XVII, Kant no XVIII, Humboldt e Ritter já na primeira metade do XIX, a Geografia foi gradativamente configurando um conhecimento específico, porém, compartimentado (MORMUL; ROCHA, 2013).

Vale ressaltar, que a Geografia teve uma forte influência do conhecimento cultural, transmitido de geração a geração, portanto senso comum, sendo desenvolvida socialmente por muito tempo, sem que possuísse o rótulo que se conhece atualmente, pois o homem sempre foi um geógrafo. Nesse sentido, somente no final do século XVIII é que alguns cientistas conseguiram sistematizar o conhecimento e, por conseguinte, foi possível criar a ciência geográfica (MENDONÇA, 1989).

Deste modo, a Geografia objetiva a análise da relação entre a sociedade e a natureza, apreendida por meio do conceito de espaço geográfico. As inúmeras particularidades dos dois componentes da totalidade (sociedade e natureza) acabaram por orientar os geógrafos a desenvolverem visões distintas e seguir posturas metodológicas diferentes. O fato da evolução da natureza e da sociedade se dar de forma completamente diferente permite compreender a dificuldade de trabalhar a evolução destes dois componentes dentro de uma única abordagem. As leis que os regem são completamente diferentes, cuja formação, desenvolvimento e reprodução são as mesmas desde suas origens enquanto para a sociedade não existem leis gerais, mas constante transformação (BARBOSA; CARVALHO, 2008).

Portanto, tornou-se nítido vislumbrar a Geografia como uma ciência das relações

socioespaciais, sendo seu objeto de estudo o espaço, que engloba o social e o natural, ocupando lugar intermediário entre as ciências sociais e naturais. Então, nos estudos das relações socioespaciais, o meio ambiente é visto como um recurso a ser utilizado e, como tal, deve ser analisado e protegido, tendo como base a elaboração de estudos de planejamento e ordenamento do território.

Com isso, no século XXI, a tecnologia passa cada vez mais a fazer parte da vida e também das necessidades dos seres humanos. E em razão da perspectiva global, a Geografia caminha para uma relação que está ligada às novas tecnologias da informação e comunicação (TICs), com o uso do *GPS*, *SIG*, *internet*, etc. Essas tecnologias podem ser utilizadas pelos distintos ramos ligados à ciência geográfica, para promover o bem-estar social e melhorar a qualidade de vida da população. Desse modo, o pensamento crítico deve estar sempre presente para avaliar os custos e os ganhos sociais em questão (COSTA; ROCHA, 2010).

O fato da Geografia fundir os resultados e, por vezes, os métodos de um sem-número de outras ciências, faz dela uma ciência das relações, não somente no que tange a célebre relação entre o homem e o meio, a sociedade e a natureza, mas uma ciência de estreita relação entre inúmeras outras ciências, sendo uma das características particulares da Geografia, que se tem constituído num desafio tanto para definição conceitual e metodológica, como também um entrave à qualificação e atuação dos profissionais diretamente envolvidos nesta ciência (MENDONÇA, 1989). É dentro desse contexto que serão desenvolvidas as questões teóricas da ciência geográfica a seguir.

2.1 Natureza: conjunto de corpos ordenados por leis matemáticas

No contexto do positivismo a natureza era tida como um conjunto de corpos que eram ordenados segundo leis matemáticas. Ao passo que o conhecimento sobre essa natureza era organizado na ótica de uma linguagem geométrico-matemática, cuja totalidade era fragmentada e sua unidade era dada por ligações físico-matemáticas (MOREIRA, 2009).

Nesse sentido fragmentário a Geografia

buscou organizar o estudo da natureza em capítulos, buscando-a somar cada elemento para chegar à totalidade. É nesse sentido que Moreira (2009) aponta o estudo da natureza considerando: o relevo como base territorial, onde se busca descrever a forma; a geologia como o substrato do substrato, onde se buscava observar a forma como as camadas rochosas ocorrem na paisagem; o clima como a alma do substrato, partindo do pressuposto que esse elemento funciona como fator de intemperismo; a bacia fluvial como a artéria do corpo territorial, cujos limites dar-se através dos interflúvios; o solo sendo o útero da terra, constituindo-se o elo de passagem do inorgânico ao orgânico; e a vegetação como a síntese mais complexa e total.

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que a fragmentação da natureza, com conseqüente mecanização gera um processo de separação do homem em relação à natureza. Fato que será mais bem analisado no item que se segue.

2.2 A natureza mecânica e desumanizada

O modo de ver a natureza sob a ótica de um conteúdo físico-matemático resultou em sua dessacralização. Desse modo, surge uma natureza passível de ser conhecida e dominada ou mesmo mensurada. Nesse contexto, o homem sofre um processo de apartamento, onde é expulso da natureza, nascendo aí a dicotomia homem-meio ou, ainda, uma tricotomia onde ocorre a separação entre natureza, mundo e mente (MOREIRA, 2009).

Diga-se, então, que a natureza é vista como uma colcha de retalhos costurados por linhas físicas. Desse modo, a natureza passando a ser observada como momentos repetitivos, apreensíveis e passíveis de ser controlados. É por meio desse controle que o capitalismo apropriou-se dos recursos naturais e transforma-os em produtos de valor econômico, inclusive do corpo humano como mercadoria de uso e consumo.

3 O PARADIGMA ECOLÓGICO

Para Moreira (2009) a concepção ecológica busca explicar o mundo à luz do

paradigma holista, integrando o inorgânico e o orgânico, tendo como elo unificador o processo de fotossíntese, cujo processo também integra os aspectos sociais.

Nesse sentido, Mendonça (2001) afirma que a dicotomia na Geografia encontra-se ultrapassada, ao passo que se deve buscar a unidade do conhecimento geográfico sob a ótica da interação dos diferentes elementos e fatores que compõem seu objeto de estudo. O referido autor considera que é desafiador inserir na abordagem ambiental a perspectiva humana, apontando que a relação entre sociedade e natureza é dinâmica, interdependente e dialética.

Atualmente, a natureza não pode se separada da cultura, demandando-se aprender a pensar de forma transversal as interações entre ecossistemas. Posto que cada vez mais os (des) equilíbrios naturais dependerão das interferências humanas (GUATTARI, 1990).

3.1 A abordagem sistêmica como aporte para integração da paisagem

A Geografia desenvolvida nos séculos XVIII e XIX, de forma fragmentada e setORIZADA, não abarcava mais a realidade social e nem mesmo as transformações que a natureza vinha sofrendo a partir do modelo capitalista de exploração. Nesse contexto, surge uma lacuna metodológica no que tange a definição de uma teoria ou método que possibilitasse ao geógrafo apreender a atual realidade científica e ambiental. Nesse sentido, a Teoria Geral dos Sistemas (TGS) e o paradigma da complexidade surgem como nova visão de mundo.

A TGS surge num momento em que a ciência necessitava de uma metodologia de estudo que primasse por compreender os fenômenos de modo integrado, cujo entendimento das partes de modo interligado proporcionasse o entendimento do todo e vice-versa. Logo, Bertalanffy (1973) embasou-se no holismo e na interdisciplinaridade, ao afirmar que as partes do sistema interagem de forma não-linear, num mecanismo de realimentação constante havendo estabilidade até haver uma perturbação. Para a Geografia, importa a análise ambiental, visto que os sistemas têm seu comportamento definido por um mecanismo de retroalimentação e os sistemas morfométricos

podem ser mensurados, tendo o homem como o modificador negativo da dinâmica de um sistema.

De acordo com Mendonça (1989, p.43), a TGS pode ser definida “[...] como um conjunto de objetos ou atributos e suas relações, organizadas para executar uma função particular [...]”. O mesmo autor explica que embora de forma ainda bastante incipiente e insatisfatória, a Geografia Física tem buscado trabalhar sob a ótica da dialética da natureza. Por outro lado, a análise de sistemas tem se mostrado como a metodologia mais adequada para a produção da citada área do conhecimento geográfico moderno e contemporâneo. Desse modo, a concepção dialética mostra as contradições da realidade, incluem-se aí os componentes planetários que se desenvolvem em contínuo processo contraditório.

O objetivo da Geografia Física Geral ou Geografia da Natureza tem sido investigar os fenômenos naturais de forma interligada, pois tais fenômenos se processam de forma dinâmica, em que os fluxos de energia e matéria ocorrem indissociadamente entre as partes e o todo. Contemporaneamente, a contradição entre a necessidade de explorar os recursos naturais e ao mesmo tempo protegê-los faz da Geografia a mais bem preparada das ciências para realizar estudos ambientais, devido dispor dos métodos necessários, de grande quantidade de dados e informações científicas sobre a natureza e seus recursos (ROSS, 2009).

A paisagem, nesse contexto, pode ser entendida como um articulado conjunto de peças naturais cuja constituição é dinâmica, mutável que, ao longo do tempo, tendo ou não a interferência antrópica, modifica-se. Este pensamento é corroborado pelas palavras de Bertrand (1972, p.141) que define paisagem como sendo “[...] o resultado da combinação dinâmica, portanto instável, de elementos físicos, biológicos e antrópicos que, reagindo dialeticamente uns sobre os outros, fazem da paisagem um conjunto único e indissociável, em perpétua evolução”. Dito de outro modo, para Ross (2009), a paisagem permite ao geógrafo ter acesso ao mundo das representações sociais e da natureza.

Diga-se, ainda, que paisagem é movimento, é mobilidade, é transformação contínua. Paisagem para Santos (2006, p.66) é “[...] o conjunto de formas que, num dado momento, exprimem as heranças que representam as sucessivas relações localizadas entre homem

e natureza. O espaço são essas formas mais a vida que as anima”. Suaer (2004) assevera que a paisagem apresenta-se como determinada área formada pela associação de formas físicas e culturais e que paisagem tem identidade, limites e relações genéricas com outras paisagens.

Atualmente, procura-se estabelecer um elo entre as várias ciências, na busca por um pensamento único e complexo, ou seja, uma primazia por encontrar uma forma de tornar o conhecimento totalizador, globalizante, uma busca por superar o mecanicismo, tendo como aporte a complexificação do conhecimento e a interdisciplinaridade das várias ciências (MORIN, 2004). Portanto, está em voga o estudo de uma realidade que se apresenta de modo complexificado, cujos elementos estão articulados.

Diante do exposto, pode-se observar que ao longo do tempo a paisagem foi sendo transformada e foi adquirindo forma, deixando de ser apreendida apenas como associação de componentes distintos para uma visão integrada, com identidade, limites e relações com outras paisagens, isto é, os elementos físicos integrados aos elementos culturais. A descrição da paisagem foi essencial para compor uma base de dados que foi utilizada para embasar a abordagem integrada da paisagem. Pois inicialmente a paisagem natural foi segregada da cultural, posto que a primeira tenha suas formas moldadas pelo clima e a geomorfologia.

Diga-se, ainda, que a cada tempo a paisagem auto-organiza-se diferentemente devido o acréscimo de trocas entre os subsistemas terrestres, sendo esse acréscimo resultado das atividades humanas (CAMARGO, 2014). Rodriguez (2000) ressalta que a paisagem é a forma mais elevada de auto-organização, posto seus sistemas regenerem, reconstituam e reproduzam seus elementos constituintes, em outras palavras, a paisagem é dialeticamente composta por elementos naturais que sofre influência do sistema econômico e cultural.

3.2 A natureza diversificada e o meio técnico-científico-informacional

O mundo natural, por meio das trocas de energia e respectivos elementos, conhece um movimento perpétuo, através do qual gera

sua identidade e renova-se ao mesmo tempo em que modifica os seus aspectos, conforme atesta Santos (2006). Esse autor complementa seu pensamento ao afirmar que a natureza em seus diversos momentos de diversificação cria padrões específicos, ao passo que o homem vai aos poucos, através das técnicas, sendo capaz de transformar a natureza em algo socialmente construído. Desse modo, dotando de valor os recursos naturais disponíveis nos lugares, gerando hierarquização e conflitos.

Nesse sentido, cria-se um verdadeiro tecnocosmo, uma situação em que a natureza natural tende a recuar às vezes bruscamente, dando espaço a ideia de um meio artificial, no qual se pode falar de uma cientificização e de uma tecnificação da paisagem (SANTOS, 2006). Nesse contexto, à luz da crise ecológica, Guattari (1990) afirma que para onde se olha encontra-se um paradoxo, pois, de um lado, existe o desenvolvimento de novos meios técnico-científicos capazes de gerar soluções para os problemas ecológicos e, de outro, há falta de capacidade das forças sociais em se apropriar desses meios técnicos.

Nesse contexto, a busca de mais-valia ao nível global faz com que a sede primeira do impulso produtivo, que é também destrutivo, seja apátrida, extraterritorial, indiferente às realidades locais e também às realidades ambientais. De tal modo que a chamada crise ambiental se produz neste período histórico, onde o poder das forças desencadeadas em um lugar ultrapassa a capacidade local de controlá-las, nas condições atuais de mundialidade e de suas repercussões nacionais, conforme atesta Guattari (1990).

Por outro lado, a produção do meio técnico-científico obriga a uma reinterpretção qualitativa do investimento público, em função dos círculos de cooperação que, desse modo, se instalam em um nível superior de complexidade e em uma escala geográfica de ação bem mais ampla. Os fluxos decorrentes são mais intensos, mais extensos e mais seletivos. O investimento público pode aumentar em uma dada área, da mesma forma, que a vulnerabilidade ambiental pode aumentar com o crescimento econômico local (GUATTARI, 1990). Esse autor, também, assevera que a chamada “desterritorialização do capital” está associada à produção local de riscos ambientais, transportados por meio de técnicas movidas por interesses distantes, ou seja, processo

de desterritorialização do desastre ecológico.

4 O ESPAÇO DA ESPIRAL

Nessa abordagem, a ideia é que a natureza evolui em espiral e não em ciclos que se fecham sobre seu próprio ponto inicial de partida. Isto significa que a natureza não se reduz a um paradigma de movimento, mas a uma face múltipla de que participam tanto o movimento físico (como um todo inorgânico, fragmentário e mecânico) quanto o biológico (como um todo orgânico, unitário e vivo) e o humano (como um todo centrado no metabolismo homem-natureza), porque a natureza é, antes de tudo, história (MOREIRA, 2009).

A natureza é ao mesmo tempo o inorgânico e o orgânico, o fragmentário e o unitário, o mecânico e o vivo. É a unidade da diversidade e a diversidade da unidade, numa relação cíclica de reprodução em espiral. Uma nova concepção de síntese é então o ponto central da nova abordagem. Desse modo, pode-se falar em uma síntese que não é a “soma de todas as partes”, mas reprodução, transfiguração, diferenciação, ressinetização, recombinação, recambiação, categorias do movimento que levam a natureza a unificar-se e diversificar-se, reiterativamente (MOREIRA, 2009).

No âmbito da Geografia não mais cabe a divisão dicotômica em Geografia Física e Geografia Humana, já a partir do fato de que o homem está em “ambas” as geografias. Dessa maneira, como consequência de uma Geografia integralizada o homem reencontra-se com a natureza, retomando as ligações que os clássicos sempre fizeram do holismo geográfico como um processo de história. Talvez resida nisso a potencialidade que tem a Geografia frente ao novo conceito da natureza e do homem. A natureza é o eterno processo de produção/reprodução que desemboca na síntese das novas formas materiais no planeta justamente porque desde o começo é múltipla em formas e movimentos.

Para Santos (1996), o geógrafo seria funcionalista se levasse em conta apenas a função, estruturalista se apenas indicasse estruturas sem reconhecer o seu movimento histórico ou a relação social sem o conhecimento do que a produziu. E, ainda, explica que a noção de totalidade é uma das mais fecundas que a filosofia clássica legou à Geografia e constitui

um elemento fundamental para o conhecimento e análise da realidade. Afirmando também que nessa ideia, todas as coisas presentes no universo formam uma unidade, um todo, embora a totalidade não seja uma simples soma das partes, pois as partes que formam a totalidade não bastam para explicá-la, ao contrário, é a totalidade que explica as partes.

Complementarmente, Ab’Saber (1994), embasado pelo espírito de precaução, definiu o espaço total como instrumento vital para análise e implantação de empreendimentos modificadores de remanescentes, pois não basta pretender avaliar impactos, é necessário conhecer todos os sistemas compatíveis que se sobrepõem e se entrecruzam. Para esse autor, o espaço total inclui todo o mosaico dos componentes introduzidos pelo homem ao longo da história e na paisagem, de uma área considerada participante de um determinado território.

Para o conceito de espaço total, de Santos (1985) e Ab’Saber (1994), é necessário conhecer todas as implicações da organização do espaço produzido pelas atividades humanas. Assim, pressupõe-se que a produção do espaço ao longo da história não seja algo pronto e acabado, em sua totalidade, em um dado momento histórico. Tendo em vista que o espaço escolhido pelo ser humano para realizar suas atividades foi generosamente criado pela natureza, mas a humanidade, no decorrer do tempo, tratou de muda-lo em decorrência de suas necessidades. Portanto, as diretrizes para gestão territorial, sob a égide do conceito de espaço total, deverão estar calcadas no princípio que norteia o desenvolvimento sustentável, com adoção de práticas conservacionistas e políticas de recuperação ambiental (ROSS, 2006).

Diante das perspectivas apresentadas, cabe à Geografia mostrar que a diversidade da natureza se ressinetiza nos lugares da superfície da terra, adquirindo em função do recorte do espaço o seu modo concreto de organização (um detalhe de localização interfere no todo do circuito da produção/reprodução da vida), conforme destaca Ross (2006).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Geografia apresentou desde sua gênese enquanto ciência uma forte complexidade quanto à sua definição conceitual, bem como a aplicação metodológica, isto sem falar na sua problemática enquanto possuidora de um objeto de estudo, posto que reúna uma série de objetos de estudos de outras ciências.

Nesse sentido, conclui-se que, por natureza, a Geografia tem um caráter particularmente heterogêneo. Pois, por um lado, se alinha entre as ciências da natureza, e, por outro, se situa entre as ciências do homem, daí decorre sua busca contínua de sua unidade. Contudo, pode-se afirmar que essa unidade não se deu nem no seu aspecto teórico mais geral, nem tampouco na prática dos geógrafos.

Acredita-se, portanto, em uma ciência geográfica que sustente uma visão global do homem e da natureza, embora mantenha especializações, a exemplo das demais ciências. Uma vez que essa dicotomia entre Geografia Humana e Geografia Física enfraquece a ciência geográfica, pois, ao renegar uma delas, o geógrafo restringe o seu campo de trabalho, perdendo, portanto, espaço em uma sociedade cada vez mais competitiva, ao referir-se, por exemplo, à importância da temática ambiental.

Em síntese essa formação dualista da Geografia, englobando os aspectos físicos e sociais associados à capacidade de síntese, fornece uma ampla vantagem dessa ciência perante as demais, tendo em vista que na complexidade desses fenômenos, não se deve ter uma única maneira de abordar o estudo dos fatos, mas sim observá-los de ângulos diferentes.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, C.; CARVALHO, P.F. Análise geoambiental como instrumento para subsidiar a ação crítica na interação sociedade-natureza. In: **Simpósio de Pós-Graduação em Geografia do Estado de São Paulo - SIMPGEO/SP**, 1º, Rio Claro - SP. *Anais...* Rio Claro: UNESP, 2008.
- BERTALANFFY, L.V. **Teoria Geral dos Sistemas**. Tradução de Francisco M. Guimarães. Petrópolis: Vozes, 1973.
- BERTRAND, G. Paisagem e geografia física global: esboço metodológico. **Cadernos de Ciências da Terra**, v. 13, p. 1-27, IG-USP, 1972.
- CAMARGO, L.H.R. **A Geoestratégia da Natureza: A Geografia da Complexidade e a Resistência à Possível Mudança do Padrão Ambiental Planetário**. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.
- COSTA, F.R.; ROCHA, M.M. Geografia: conceitos e paradigmas - apontamentos preliminares. **Revista GEOMAE - Geografia, Meio Ambiente e Ensino**, vol.1, n.02, 2º SEM/2010.
- GUATTARI, F. **As três ecologias**. Tradução Maria Cristina F. Bittencourt. – Campinas, SP: Papirus, 1990.
- MENDONÇA, F. **Geografia física: ciência humana?** – São Paulo: Contexto, 1989.
- _____. Geografia socioambiental. **Terra Livre**, São Paulo, n.16, p.139-158. 1º semestre/2001.
- MOREIRA, R. **Para onde vai o pensamento geográfico?** Por uma epistemologia crítica. – 1. ed., 2ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2009.
- MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução Eloá Jacobina. – 10ª ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- MORMUL, N.M.; ROCHA, M.M. Breves considerações acerca do pensamento geográfico: elementos para análise. **Revista Geografia Ensino & Pesquisa**, vol.17, n.3, set./ dez. 2013.
- RODRIGUEZ, J.M.M. **Geografía de los paisajes**. Ministerio de Educacion Superior. Universidad de la Habana / Facultad de Geografía. La Habana, 2000.
- ROSS, J.L.S. **Ecogeografia do Brasil: subsídios para planejamento ambiental**. - São Paulo: Oficina de Textos, 2009.
- SANTOS, M. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. – 4. Ed. 2. reimpr. - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.
- SAUER, C. O. A Morfologia da Paisagem. In: CORRÊA, R.L.; ROSENDAHL, Z. **Paisagem, tempo e cultura**. – 2 ed. – Rio de Janeiro: EDUERJ, 2004.

IMPERIALISMO, DISCURSO E IDEOLOGIA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA

Bruno Sergio Scarpa Monteiro Guedes¹

RESUMO

O presente trabalho pauta-se na análise da representação do discurso ideológico nos livros didáticos, focalizando o volume II da coleção “História: o longo século XIX”. Nossas análises visam contribuir para uma reflexão do instrumento simbólico de ideologias e de poder que o livro didático possui em nossa sociedade. Entendemos Ideologia segundo Chauí (1980), como um sistema de normas, valores e comportamentos que conduzem os pensamentos e ações dos membros de uma sociedade. A partir da constatação de que os discursos produzidos nos livros didáticos silenciam vozes e histórias, assim como forjam outras e aclamam poucas, apontaremos para o “cuidado” na prática docente para lidar com a desconstrução do discurso ideológico de poder, ainda permanente nos materiais didáticos.

Palavras-chave: ideologia; livro didático; discurso.

ABSTRACT

This paper aims at analysing the representation of the ideological discourse present in textbooks, focusing on the volume II of the collection “História: o longo século XIX”. Our analyses intend to contribute for a reflexion on the symbolic instrument of ideologies and power of textbooks in our society. Ideology is considered as presented in Chauí (1980), as a system of norms, values and behaviours that conduct the thoughts and actions of a society’s members. Based on the acknowledgment that the discourses produced in textbooks silence, as well forge other and celebrate few, voices and stories, we will discuss the “attention” that the teaching practice must have in order to deconstruct the ideological discourse of power, still present in textbooks.

Keywords: ideology; textbook; discourse

¹ Doutorando em Cinema e Audiovisual pela Universidade Federal Fluminense, linha de pesquisa Histórias e Políticas. Mestre em relações Étnico-raciais pelo Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (2016), linha de pesquisa Mídia e Repertórios Culturais na Construção de Identidades Étnico-Raciais. Licenciado em História pelo Centro Universitário Abeu (2010) e Pedagogia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (2017). E- mail: bscarpaguedes@yahoo.com.br.

INÍCIO DE CONVERSA

O presente trabalho considerará o período denominado por “Imperialismo” e sua abordagem no livro didático de História produzido pelo departamento de História da Universidade Federal Fluminense (VAINFAS et al, 2012) e utilizado na rede Estadual do Rio de Janeiro no período entre 2012 e 2014. Especificamente, a materialidade discursiva que será discutida aqui refere-se ao 2º volume da coleção “História o longo século XIX” (tema Imperialismo, páginas 302 a 307).

Para a análise dos textos e imagens presentes no material selecionado, nos debruçaremos na perspectiva da Análise do Discurso (AD) de linha francesa, prioritamente de Maingueneau (2008) que nos esclarece sobre a finalidade específica que orienta a análise do discurso:

[...] é de aprender o discurso como entrecruzamento de um texto e de um lugar social, dizer que seu objeto não é nem a organização textual nem a situação de comunicação, mas aquilo que nos une através de um dispositivo de enunciação específico que provém do verbal e do institucional... pensar os lugares independentemente das palavras que autorizam (redução sociológica), ou pensar as palavras independentemente dos lugares dos quais elas são parte beneficiárias (redução linguística) isso seria ficar aquém das exigências que fundam a análise do discurso. (MAINGUENEAU, 2008, p.148)

Para fomentar a discussão, buscaremos tratar do conceito de Ideologia, observado em (CHAUI, 1980), para que possamos realizar a contextualização dos discursos produzidos na obra selecionada. Dentre os conceitos de ideologia apresentados pela autora, esboçaremos nossas observações sobre aqueles oriundos da perspectiva marxista

NOSSO OBJETO DE PESQUISA (NOSSOS OLHARES)

Figura: Imagem do Marrocos, no norte da África, que simboliza a França oferecendo a civilização aos habitantes. Litografia publicada em 19 de novembro de 1911.



Imagem: Domínio Público

A imagem aqui analisada retrata o período conhecido como “Imperialismo” que, invariavelmente, é relatado nas narrações históricas como o processo de expansão dos países industrializados em busca de mercados consumidores, matérias-primas e novos territórios, principalmente durante as últimas décadas do século XIX, nos continentes Africano e Asiático.

Antes de partirmos para a análise propriamente dita da imagem e realizarmos a contextualização com o esboço teórico da AD, faz-se necessário explicitar os motivos que nos conduziram a escolher uma única imagem para que pudéssemos realizar a nossa apreciação. Nesse sentido, entendemos que os caminhos para a leitura de um texto ou imagem possam ser múltiplos, mas justificamos nossas escolhas com base nas ponderações de Pechêux (1988): “a análise do discurso não pretende se instituir como especialista da interpretação, dominando o sentido dos textos; apenas pretende construir procedimentos que exponham o olhar-leitor a níveis opacos à ação estratégica de um sujeito”. (PECHÊUX, 1988, p. 42)

Além disso, esclarecer as causas para a escolha desse recorte-temporal, dentre tantos outros na coleção didática aqui investigada, permitirá a “confissão” de nossas intencionalidades e perspectivas para o desenvolvimento do trabalho. Inicialmente, o tema “O Imperialismo ataca o mundo”, conforme descrito na coleção analisada, permitirá que possamos colocar em evidência duas concepções ou visões de mundo: a eurocêntrica e a do “outro”. Mais adiante,

INÍCIO DA DISCUSSÃO

Para tratarmos dos enunciados produzidos pela imagem e o texto vinculados no livro didático, trazemos, para embasamento de nossos olhares, a concepção de Maingueneau (2008) que, para nossa perspectiva de análise, nos pareceu mais didática e elucidativa. Do ponto de vista analisado pelo teórico francês, podemos destacar que

o discurso é concebido como relação de um texto; dito de outra forma, texto + contexto = discurso [...] Ela [a AD] permite, com efeito distinguir a atividade discursiva nas suas múltiplas dimensões e sua única manifestação verbal, escrita ou oral. (MAINGUENEAU, 2008, p.138)

Nesse sentido, na AD, o contexto de onde se discursa faz toda a diferença para que possamos compreender o que o enunciador está buscando produzir com o seu discurso. Portanto, ao trazer a imagem de um jornal francês para retratar o período narrado como “Imperialismo”, ao nosso entendimento, abre-se espaço para uma determinada cultura realizar a inserção de um momento histórico específico, até porque, no decorrer do texto analisado, não se abre espaço para outras vozes narrarem suas concepções, suas versões da história.

Para tratarmos da questão ideológica presente no contexto ressaltado e analisado aqui, buscamos em Marx e Engels (1965) a justificativa para a compreensão da hegemonia do discurso etnocêntrico ainda permanente na sociedade e estendido ao livro didático.

As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade. [...] Na medida em que dominam como classe e determinam todo o âmbito de uma época histórica, é evidente que o façam em toda a sua extensão e, conseqüentemente, entre outras coisas, dominem também como pensadores, como produtores de ideias (MARX e ENGELS, 1965, p.14).

Aperspectiva de Marx e Engels (1965) nos permite um maior entendimento sobre a perpetuação do

discurso hegemônico num determinado espaço/tempo, proferido por uma classe ou grupo de pessoas independentemente dos meios utilizados para legitimação deste discurso. Aqui, a análise recai sobre o discurso hegemônico presente nos livros didáticos, especificamente no de História, a partir da coleção “História o longo século XIX”. Ao verificarmos a concepção de Ideologia marxista, que consiste na produção de regras e condutas a serem aceitas pelos outros membros da sociedade, resgatamos a interpretação de Chauí (1980), que nos esclarece que a Ideologia cria uma visão ilusória da realidade, induzindo os outros indivíduos desta mesma sociedade a valorizar, sentir e criar, conforme preceitos disseminados pela classe dominante. Na concepção da filósofa:

A ideologia é um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (ideias e valores) e de normas e regras (de conduta) que indicam e prescrevem aos membros da sociedade o que devem pensar e como devem pensar, o que devem valorizar, o que devem sentir e como devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer. Ela é, portanto, um corpo explicativo, normativo, regulador, cuja função é dar aos membros de uma sociedade dividida e classes uma explicação racional para as diferenças sociais, políticas e culturais, sem jamais atribuir tais diferenças à divisão da sociedade e classes a partir das divisões na esfera da produção. Pelo contrário, a função da ideologia é de apagar as diferenças como de classes e fornecer aos membros da sociedade o sentimento da sociedade social, encontrando certos referenciais identificadores de todos e para todos, como, por exemplo, a Humanidade, a Liberdade, a Igualdade, a Nação, ou o Estado (CHAUI, 1980 p. 113-114).

Inevitavelmente, ao tratarmos do conceito de Ideologia, remetemo-nos ao conceito de etnocentrismo. Nesse sentido, ao observarmos a notícia de um jornal francês como detentor do saber ali produzido (no livro didático utilizado numa instituição de ensino), temos a narração histórica de um dado momento temporal sendo

monopolizada por uma perspectiva de visão de mundo. Ao tratarmos do conceito antropológico de etnocentrismo, verificamos em Rocha (1984) um esclarecimento de como é realizada a construção do “outro” a partir da visão de mundo de quem o enxerga (o eu). Nessa visão de mundo etnocêntrica, são reconhecidas e valorizadas somente as suas perspectivas e concepções. Conforme aponta Rocha (1984,p.5):

Etnocentrismo é uma visão do mundo onde o nosso próprio grupo é tomado como centro de tudo e todos os outros são pensados e sentidos através dos nossos valores, nossos modelos, nossas definições do que é a existência. No plano intelectual, pode ser visto como a dificuldade de pensarmos a diferença; no plano afetivo, como sentimentos de estranheza, medo, hostilidade, etc. Perguntar sobre o que é etnocentrismo é, pois, indagar sobre um fenômeno onde se misturam tanto elementos intelectuais e racionais quanto elementos emocionais e afetivos.

Na tentativa de contextualizar os conceitos aqui apresentados – de Ideologia e etnocentrismo –, partiremos para análise discursiva da imagem apresentada no início deste trabalho, para discutirmos a permanência do discurso hegemônico nos livros didáticos. Dentre as seis páginas destinadas à explicitação do momento histórico denominado Imperialismo, a imagem selecionada está situada na quarta página do capítulo do livro didático, ocupando aproximadamente 70% da referida página. Ao representar o encontro entre duas culturas, a europeia e a africana, a imagem demonstra e/ou constrói a imagem do colonizador/conquistador numa posição privilegiada em relação aos “outros”, forjando uma situação de solidariedade com os demais indivíduos ali representados. A situação de solidariedade é corroborada com a frase vinculada a imagem: “simboliza a França oferecendo a civilização aos habitantes”.

Diante do exposto, verificamos um tendencionismo bem marcante na exposição do acontecimento histórico. Por qual motivo se escolheu a notícia publicada no jornal francês *Le Petit* para representar o período histórico denominado de Imperialismo no livro didático? Basta recordarmos que a França foi uma das

nações imperialistas envolvidas diretamente com o processo de conquista e dominação dos países africanos. Assim, nossas inquietações se aguçam ainda mais para buscar uma compreensão da relação estabelecida pelos autores do livro didático entre o jornal francês e o período histórico em questão.

Verificamos a existência de duas situações preocupantes na exposição do acontecimento histórico aqui investigado. Inicialmente, remete-se à representação dos países europeus em solo africano. Como a própria imagem ilustra, tem-se a presença do europeu representado pelo indivíduo branco na imagem, com vestimentas admiráveis, postura ereta, altiva em relação aos demais ali presentes, com um certo ar de “Salvador”, principalmente pelos raios de luz que envolvem sua cabeça, ressaltados por uma expressão de bondade que toma forma ao seu rosto e se efetiva pelo gesto de solidariedade ao deixar cair propositalmente inúmeros objetos luminosos de tom dourado em solo africano – marroquino, nesta ocasião. Em contrapartida, o “outro” – ou os outros representados na imagem – busca transparecer um olhar de admiração e respeito ao indivíduo que simboliza a civilização europeia, sendo destacada nestes “outros” uma posição de subalternidade e de vulnerabilidade, especialmente pela maneira como se encontram vestidos (não tão bem vestidos quanto o europeu) e por estarem agachados, sentados e curvados, sinalizando o reconhecimento da grandeza e superioridade da cultura europeia sobre as demais.

Ora, a imagem que salta aos nossos olhos e nos permite a construção e interpretação de um fato histórico através da representatividade de uma imagem circula (ou circulou) nos ambientes escolares para aproximadamente 400.000,00 mil adolescentes e jovens, conforme nos mostra os dados obtidos no PNLD de 2010. Por mais avanços que possuamos hoje em relação à multiplicidade dos veículos de comunicação e informação (recursos midiáticos, sites, blogs, noticiários, revistas, entre outros), ainda assim o livro didático possui um valor simbólico conferido ao caráter de verdade na narração dos acontecimentos históricos. Caminhando nesta perspectiva, retornamos o contato com o Rocha (1984) com o intuito de corroborar a posição ocupada pelo livro didático atualmente em nossa sociedade, assim como da sua função

como veículo de informação:

Os livros didáticos, em função mesmo do seu destino e de sua natureza, carregam um valor de autoridade, ocupam um lugar de supostos donos da verdade. Sua informação obtém este valor de verdade pelo simples fato de que quem sabe seu conteúdo passa nas provas... as informações neles contidas acabam se fixando no fundo da memória de todos nós. Com ela se fixam também imagens extremamente etnocêntricas (ROCHA, 1984, p. 8).

Ainda centrando nossos olhares sobre o contexto das instituições de ensino, não podemos desconsiderar a função do sujeito – o professor – que está na posição de interlocutor do saber produzido nos livros didáticos e de representante do discurso e do saber que será apresentado aos alunos. Conforme apontado até aqui, sabemos que, de uma maneira geral, o livro didático pode omitir, forjar, silenciar ou simplesmente permitir a determinados grupos específicos a contarem e narrarem suas histórias. Este posicionamento presente nos livros didáticos é verificado pela educadora Ana Célia Silva (2005) como um alerta, pois “o professor pode vir a ser um mediador inconsciente dos estereótipos se for formado com uma visão acrítica das instituições (...) que não contempla outras formas de ação e reflexão” (SILVA, 2005, p. 24). O que fica bem evidenciado nesse valor simbólico atribuído ao livro didático e, conseqüentemente, nas informações vinculadas e disseminadas pelo mesmo é a legitimidade a ele conferida, muitas vezes como verdade incontestável. Nas relações socializadas na escola entre o livro didático, professor e aluno, Maingueneau (1989) aponta que:

Logo, um sujeito a anunciar presume uma espécie de “ritual social da linguagem”, implícito, partilhado pelos interlocutores. Em uma instituição escolar, por exemplo, qualquer enunciação produzida por um professor é colocada em um contrato que lhe credita o lugar de detentor do saber: O contrato de fala que liga ao aluno não lhe permite ser “não possuidor do saber”: ele é antecipadamente legitimado (MAINGUENEAU, 1989, p. 30).

Ao nosso entendimento sobre a produção de material didático e especificamente do objeto de análise apresentado neste trabalho, fica explícita a impossibilidade de que estes materiais não sejam carregados de conceitos, juízos e pontos de vista. Nossas inquietações, entretanto, recaem sobre as ações realizadas para a escolha de determinada perspectiva operar como detentora e construtora do discurso produzido no livro didático – o de História, nessa ocasião.

Quando nos referimos à presença do discurso ideológico nos livros didáticos e trouxemos a AD para embasar nossas afirmações, isso se deu na tentativa de compreender os sentidos produzidos por um objeto simbólico – imagem e texto vinculados ao livro didático de História, realizando asserções sobre um determinado fato histórico, o Imperialismo –, cuja linguagem, na maior parte das vezes, ali apresentada não é transparente, conforme apontado por Orlandi (2000). Nessa perspectiva, AD vem ao encontro de esclarecer, dentro de nossa análise, a produção de sentidos proporcionados pela relação gerada entre Ideologia e linguagem, permitindo-nos ao menos colocar em discussão a permanência da visão eurocêntrica na narração dos fatos históricos presentes nos livros didáticos, apontando para os mecanismos que contribuem para perpetuação e legitimação de tal discurso.

TEXTOS E SENTIDOS: O PROFESSOR E A ARTICULAÇÃO DOS SABERES PRODUZIDOS PELO LIVRO DIDÁTICO

Precisamos considerar a produção de sentidos do texto na relação discursiva estabelecida entre enunciador e co-enunciador. Nessa linha de raciocínio, é de suma importância o posicionamento realizado entre linguagem e enunciados na organização estrutural do texto, no qual a interpelação discursiva se incumbirá da produção de efeitos e/ou sentidos da mensagem.

O discurso, espaço da linguagem em uso, é ‘endereçado’ por um locutor a um interlocutor, apresentando um tom avaliativo e remetendo a uma compreensão responsiva ativa, segundo o gênero no qual se insere e mediante

a mobilização da materialidade textual (SOBRAL, 2010, p.10).

Com base em Rocha (2014), percebemos a importância da linguagem como uma maneira de agir sobre o mundo. É essa ação da linguagem que se articula por meio do discurso que nos interessa nesse momento, visando articular o discurso apresentado no livro didático de nossa pesquisa e o posicionamento do professor diante dos conteúdos apresentados neste mesmo livro. Recorremos a Rocha (2014) para elucidar a função da palavra e suas implicações:

A palavra desempenha um papel de regulação/construção do vasto leque de relações que se estabelecem entre os homens: relações de dominação, de enfrentamento, de definição de identidades, de produção de diferentes modos de subjetivação (ROCHA, 2014, p.623).

Talvez, ao nosso entendimento, seria reducionismo ou determinismo supor que a imagem utilizada no livro didático possa demonstrar e/ou reinterpretar o que de fato aconteceu no período denominado de Imperialismo. Claro que essa representação de mundo, conforme apontado em outra oportunidade, remete à perspectiva de determinadas nações em garantir seus privilégios e estabelecer seus “pontos de vista sobre a história”, ou, quem sabe, determiná-las à feição de suas intencionalidades. Para tal situação em que são atravessados os conceitos de dominação, ideologias e intenções na produção dos textos, recorremos a Foucault (2001) para tratar dessas relações, definidas pelo autor como relações de poder.

Quando fala-se de poder, as pessoas pensam imediatamente a uma estrutura política, um governo, uma classe social dominante, o mestre frente ao escravo, etc. Eu quero dizer que, nas relações humanas, qualquer que sejam - que trate de comunicar verbalmente, como fazemo-lo agora, ou que trate-se de relações amorosas, institucionais ou econômicas -, o poder continua presente:

eu quero dizer a relação na qual um quer tentar de dirigir a conduta do outro, estas são, por conseguinte, relações que pode-se encontrar em diversos níveis, sob diferentes formas (FOUCAULT, 2001, p. 1538).

O ponto que nos propomos avançar recairia sobre a questão da representação e/ou intervenção da linguagem discutida por Rocha (2014). O que nos chama a atenção é que os enunciados produzidos no recorte de pesquisa analisado – texto e imagem – possuem muito mais a função de intervenção ou manipulação dos acontecimentos históricos narrados, do que propriamente de representação do mesmo. Constatamos que, por intermédio de estruturas condicionantes – escolha do jornal para reconstrução do acontecimento histórico; imagem utilizada; texto tendencioso “oferecendo a civilização” –, buscou-se nitidamente reconduzir e/ou deslocar o sentido das ações empreendidas pelas nações imperialistas naquele período citado. Modificaram-se os “reais” motivos para tal realização ou acontecimento e instituíram-se novos contornos nas relações estabelecidas entre as distintas nações – europeia e a africana – ao entrarem em contato.

Acreditamos que perpassa na atuação do professor a possibilidade de desconstruir estereótipos e/ou forjamentos sobre os acontecimentos históricos narrados nos livros didáticos. Sua atuação como mediador e condutor do processo de produção do conhecimento compreenderia criar subsídios para que os alunos pudessem observar de maneira crítica os fatos ali apresentados.

Diante dos sentidos produzidos pelo texto, buscamos em Sobral (2010) embasamento para podermos situar o que entendemos por texto e as possíveis potencialidades que poderão ser desenvolvidas a partir do mesmo.

Nesse sentido, defino o texto como um objeto material que une a linguagem e formas de organização de enunciados nos termos da ação de um sujeito situado, ou seja, o texto só faz sentido ao ser tomado como discurso, como uma manifestação verbal de alguém em um dado contexto cujas marcas estão no próprio texto (!), mas que remete

ao gênero a partir do qual o discurso o mobilizou (SOBRAL, 2010, p.12).

Amossy (2005), ao tratar das influências proporcionadas pelas interações conversacionais desenvolvidas por Kerbrat-Orecchioni (1990), elucida que os comportamentos de enunciador e co-enunciador, quando ambos estão presentes fisicamente, permitirá ao enunciador influenciar o co-enunciador de maneira condizente às suas diretrizes. Dessa maneira, percebemos o quanto é importante, na formação da consciência crítica dos alunos, o exercício, por parte do professor, na promoção de ações que possibilitem o discente realizar a interpretação dos fatos que lhe são apresentados, questionando sempre que possível as informações, as fontes e os enunciadores deste discurso.

Essas ações, sob nossa perspectiva, caminhariam para a construção de espaços dialógicos – entre professor e aluno –, permitindo que inter-relações sejam criadas entre ambos, possibilitando a produção do conhecimento e a formação do pensamento crítico perante as informações que pretendem manipular e/ou privilegiar determinada visão de mundo. Para tanto, Kerbrat-Orecchioni (1990) realiza a seguinte observação:

‘Falar é trocar, é mudar trocando’: ao longo de uma troca comunicativa qualquer, os diferentes participantes, que passamos a chamar ‘interactantes’, exercem uns sobre os outros uma rede de influências mútuas (ORECCHIONI, 1990, p.17).

Maingueneau (2001) discorre sobre o conceito de ethos, ao tratar dos textos narrados ou escritos. Na sua concepção, o enunciador encontra-se atrelado ao discurso de forma implícita ou visível e os discursos são permeados de interesses diversos – sociais, pessoais, institucionais, políticos, entre outros – pronunciados por um sujeito, intencionalmente ou não, denominado nessa relação de fiador, ressaltando que

o ethos está crucialmente ligado ao ato de enunciação, mas não se pode ignorar que o público constrói também representações do ethos do enunciador

antes mesmo que ele fale [...]. O texto escrito possui, mesmo quando o denega, um tom que dá autoridade ao que é dito. Esse tom permite ao leitor construir uma representação do corpo do enunciador (e não, evidentemente, do corpo do autor efetivo). A leitura faz, então, emergir uma instância subjetiva que desempenha o papel de fiador do que é dito (MAINGUENEAU, 2001, pp.15, 98).

Novamente voltamos nossos olhares à prática social realizada pelo professor no seu campo de atuação: a escola. Quando trouxemos a noção de fiador conforme Maingueneau (2001), estamos interessados na figura desse sujeito que atua como intermediário de uma ação e/ou relação que envolvem outros sujeitos presentes ou não no discurso. Todavia verificamos o professor, ou pretensamente o idealizamos, como um profissional envolvido e estimulado com o seu campo de atuação, seja pedagogicamente, no ato de ensinar, e cientificamente, buscando aperfeiçoamento e novos conhecimentos na sua respectiva área. Sendo nessa configuração explicitada, almejamos que, mesmo que os livros didáticos sejam carregados de ideologias que privilegiam algumas histórias e silenciam outras, possa haver um deslocamento de sentidos proporcionado pelo professor, numa perspectiva emancipatória e engajada que se aproxime ao máximo das conjunturas produzidas e/ou vivenciadas pelas sociedades no seu tempo.

Para ilustrar a mudança de sentidos que afirmamos existir na produção dos textos dos livros didáticos e que permanecem presentes nas referências históricas, buscamos em Aquino (1982) o que nos aparentou um esclarecimento sobre o fato ocorrido, a representação do imperialismo e suas justificativas. Segundo Aquino (1982),

Para justificar a política imperialista e colonialista apresentavam-se razões filantrópicas e humanitárias. As ‘nações adiantadas’ tinham uma ‘missão civilizadora’ a cumprir: livrar as ‘nações atrasadas’ do canibalismo e dos sacrifícios humanos, convertê-las ao cristianismo, proporcionar-lhes hospitais e escolas para melhorar as condições de vida. Igualmente recorreu-se à justificativa da ‘superioridade racial[...]

formularam mitos justificadores da submissão dos povos africanos, asiáticos e latino-americanos[...]o colonialismo se fez sempre pela violência, inclusive militar, para quebrar a resistência das populações africanas e asiáticas (AQUINO, 1982, p. 212-213).

Diante do exposto por Aquino (1982), em referência ao nosso objeto de análise, percebemos as mudanças das justificativas apresentadas pelos autores para referenciar as ações e relações estabelecidas pelas nações envolvidas no acontecimento histórico denominado Imperialismo. Isso nos permite compreender que as relações de poder produzidas e estabelecidas através da disseminação de conceitos ideológicos num material de pesquisa, texto, livro didático, entre outros, podem reafirmar conceitos pré-estabelecidos ou, dependendo de suas inclinações e abordagens, desestabilizá-lo. Cunha (2008) nos permite uma maior compreensão sobre esse processo de construção de conhecimento, onde existem muitas informações distintas e vozes de variados lugares. Para a autora,

Os autores colocam o contraste e a mistura de vozes, de visões de mundo e de perspectivas de uma mesma realidade, no centro do estudo da linguagem e do diálogo. No contato de duas enunciações, de dois sujeitos enunciando, constroem-se índices, indícios que referem ao status sócio-ideológico da linguagem (CUNHA, 2008, p.136).

Essa desestabilização, que vai desde o confronto das fontes e perpassa a performance do professor frente ao objeto de estudo e aos alunos, é que possibilita, em nossa perspectiva, a busca para a formação do pensamento crítico do educando: “em outras palavras, o discurso citado é compreendido como fenômeno dialógico por meio do qual os sujeitos desconstruem o discurso alheio e constroem o próprio para se posicionar em relação a um conteúdo ou temática”. (CUNHA, 2008, p.131).

Nesse sentido, o processo de construção do conhecimento entre professor, livro didático e aluno estará sujeito a interpretações e questionamentos realizados pelos co-enunciadores dos enunciados produzidos dessa

relação. Essas interpretações compreendem o modo como enxergam e se posicionam socialmente, politicamente e culturalmente perante aos enunciados. Nessa mesma linha de raciocínio, buscamos em Mainueneau (2001) o conceito de enunciação assimétrica para embasar nossos apontamentos sobre as interpretações dos enunciados. Sendo assim,

todo ato de enunciação é fundamentalmente assimétrico: a pessoa que interpreta o enunciado reconstrói seu sentido a partir de indicações presentes no enunciado produzido, mas nada garante que o que ela constrói coincida com as representações do enunciador. Compreender um enunciador[...] é mobilizar saberes muito diversos, fazer hipóteses, raciocinar, construindo um contexto que não é um dado preestabelecido e estável (MAINGUENEAU, 2001, p.21).

Percebemos que os sentidos dos textos e enunciados estarão sujeitos ou não a novas configurações estabelecidas pelo olhar do co-enunciador. Tivemos o cuidado em não afirmar que os enunciados serão necessariamente reconfigurados pelo olhar do co-enunciador – aqui em nossa análise, o aluno –, porque compreendemos a complexidade que envolve a produção do conhecimento e, além disso, o educando não estaria isento de influências ao redimensionar a interpretação dos acontecimentos narrados nos livros didáticos. As influências citadas vão desde a percepção do professor sobre a concepção de educação e de sua respectiva atuação em sala de aula, podendo conduzir o aluno a formação de uma consciência crítica diante dos temas abordados, ou simplesmente transformando-o em mero receptor de informações contidas nos livros e/ou materiais didáticos. A formação sócio-histórica do aluno como sujeito (família, experiências e posição político-social) também estaria neste “jogo”, mas, diante da nossa impossibilidade em compreender as nuances das influências proporcionadas pelas situações de interação e convívio produzidas pelas relações humanas, também não poderíamos afirmar que estas seriam decisivas, mas, claro, acreditamos que as possibilidades de estas influências agirem sobre esse sujeito sejam reais. Retomando os

estudos de Cunha (2008), numa interpretação do pensamento bakhtiniano, os “atravessamentos” a que estamos sujeitos na relação dialógica com o outro nos moldam ou não como indivíduos, dependendo de como reagimos no contato com esse discurso. Nas palavras de Bakhtin (2003):

Eu vivo em um mundo de palavras do outro. E toda a minha vida é uma orientação nesse mundo; é reação às palavras do outro (uma reação infinitamente diversificada), a começar pela assimilação delas (no processo de domínio inicial do discurso) e terminando na assimilação das riquezas da cultura humana (expressas em palavras ou em outros materiais semióticos) (BAKHTIN, 2003, p. 379).

Os nossos apontamentos presentes até aqui tiveram seus olhares sobre como poderá se processar uma ação por parte do professor em buscar mecanismos através de sua performance, como profissional crítico e engajado com o processo de construção do conhecimento, que não privilegie “esta” ou “aquela” perspectiva historiográfica. Nesse sentido, não terá tanta relevância o conteúdo exposto no material didático utilizado em sala de aula, mas a maneira como atua o professor na relação de intermediário no processo de ensino-aprendizagem, tentando, em parceria com o aluno, a busca pela formação da consciência crítica dos discentes, diante das narrações apresentadas nos livros didáticos – em nossa análise, os de História –, especificamente sobre o período denominado de Imperialismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS, ATÉ ENTÃO...

Reservamos este espaço na tentativa de esclarecer as propostas e diretrizes apresentadas neste trabalho. Nossos objetivos centraram-se na tentativa de demonstrar que, apesar dos múltiplos avanços surgidos no campo da História, da pesquisa e, porque não dizer, da Educação, ainda permanecem presentes nas narrações dos acontecimentos históricos a perspectiva de visão de mundo das classes dominantes na interpretação destes fatos. Sendo assim, o conceito de Ideologia apresentado e definido

aqui atua como um sistema – conduzido pelas classes dominantes – que orienta e define os valores e condutas a serem assimilados pela sociedade.

Se partimos da presunção de que os discursos são permeados de intencionalidades, esta não foi uma situação diferente na elaboração deste trabalho. Desde a escolha do tema, recorte/temporal, objeto de pesquisa utilizado, passando pelos referenciais teóricos da AD aqui apresentados para embasamento das nossas concepções, e chegando até as nossas experiências, vivências e visões de mundo, acreditamos que os fatores mencionados sejam condicionantes fundamentais e decisivos para a compreensão dos caminhos percorridos e objetivos alcançados até então.

Contudo, esclarecemos que a intenção neste trabalho foi de apresentar nosso olhar sobre a permanência do discurso ideológico no livro didático de História, num primeiro momento, e, posteriormente, discorreremos sobre os sentidos produzidos nos textos presentes nos livros didáticos e na performance do professor no desenvolvimento e articulação desses saberes. Sabemos que são possíveis novas abordagens e novas interpretações, inclusive do objeto de pesquisa que foi analisado por nós, e que outros pesquisadores podem divergir e apresentar resultados contraditórios dos mencionados até aqui. Portanto, as reticências apresentadas ao final de nossas considerações demonstram não encerrar este assunto por aqui, mas sinalizam nossa intenção de contribuir para a expansão da discussão iniciada neste trabalho.

REFERÊNCIAS

- AMOSSY, R. Da noção retórica de ethos à análise do discurso In: *Imagens de si no discurso*. São Paulo: Contexto, 2005.
- AQUINO, Rubim Santos Leão. *História das sociedades modernas às sociedades atuais*. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1982.
- BAKHTIN, Mikhail, *Estética da Criação Verbal*; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. - 4 ed.- São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRANDÃO, Helena H. N. *Introdução à Análise do discurso*. Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 2004.
- CHAUI, M. *O que é ideologia*. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- DA CUNHA, D. Do discurso citado à circulação dos discursos: a reformulação bakhtiniana de uma noção gramatical In: *Matraga*, Rio de Janeiro, v.15, n.22, p.129-p.144, jan./jun. 2008.
- FOUCAULT, Michel. *A ética do cuidado de si como prática da liberdade*. In: _____ . *Ditos e escritos: ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Univesitária, 2001. *HISTÓRIA: O longo século XIX*, volume 2 / Ronaldo Vainfas... [et al]. – São Paulo: Saraiva 2010.
- MAINGUENEAU, D. *Discurso e Análise do discurso*. Trad. Maria Augusta Bastos de Mattos. In: _____ . *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas: Pontes: 1989.
- _____. *A propósito do ethos* In: *Ethos discursivo*. São Paulo: Contexto, 2008.
- MARX, K. e ENGELS, F. *A ideologia alemã*. Trad. W. Dutra e F. Fernandes. Rio de Janeiro: Zahar, 1965.
- ORLANDI, E. P. *Análise de Discurso: princípios & procedimentos*. Campinas: Pontes, 1999.
- PECHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica a afirmação do óbvio*. Trad. Eni Orlandi et al. Campinas: Editora da UNICAMP, 1988.
- ROCHA, Everardo P. Guimarães. *O que é etnocentrismo*. 1ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- ROCHA, Décio. *Representar e intervir: linguagem, prática discursiva e performatividade*. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, SC, v. 14, n. 3, p. 619-632, set./dez. 2014.
- SILVA, Ana Célia (org). *Superando o racismo na escola: A Desconstrução da Discriminação no Livro Didático*. Brasília : MEC/SECAD, 2005.
- SOBRAL, Adail. *Texto, discurso, gênero: alguns elementos teóricos e práticos* In: *Nonada Letras em Revista*, v. 1, nº 15, 2010

A LITERATURA JORNALÍSTICA DAS DÉCADAS DE 1920/1930: O SENTIDO DA NEGATIVA A IDEIA DE “REPÚBLICA VELHA”

João Elter Borges Miranda¹

RESUMO:

O presente trabalho tem como objetivo demonstrar a importância de o historiador, ao trabalhar com a Primeira República, fazê-lo numa chave distinta daquela que consagrou como esse período como “República Velha”. Ao pensar esse processo a partir deste conceito, entendendo-o como “velho”, o historiador estará, ao invés historicizar, corroborando com teses dos intelectuais pós-revolução de 30. Mais do que se coligar com o discurso, é fundamental que nós enquanto pesquisadores reflitamos o processo histórico tal como as fontes, à luz de um referencial teórico-metodológico, elucidam para nós hoje o período. Refletiremos, então, sobre o sentido da negativa a ideia de “República Velha” problematizando, através da análise de conteúdo, a literatura jornalística brasileira das décadas de 1920 e 1930. Entendemos como literatura jornalística toda produção de imprensa, publicada em jornal ou revista. Analisaremos os jornais e revistas disponibilizados pela Hemeroteca Digital brasileira.

Palavras-chave: República Velha. Literatura jornalística. Representação.

ABSTRACT:

The present work aims to demonstrate the importance of the historian, working in the First Republic, to do so in a key different from the one that consecrated as this period as “Old Republic”. In thinking this process from this concept, understanding it as “old”, the historian will be, instead historicizing, corroborating with theses of the post-revolution intellectuals of 30. More than to connect with the discourse, it is fundamental that us while researchers reflect the historical process as the sources, in the light of a theoretical-methodological referential, elucidate for us today the period. We will then reflect on the meaning of the negative the idea of “Old Republic” problematizing, through the analysis of content, the Brazilian journalistic literature of the 1920s and 1930s. We understand as journalistic literature all press production, published in a newspaper or magazine. We will analyze the newspapers and magazines made available by the Brazilian Digital Newspaper.

Keywords: Old Republic. Journalistic literature. Representation.

¹ Graduado em História pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), integrante do Grupo de Estudos em Didática da História (GEDHI) e colunista na Revista Caros Amigos. E-mail: recapiari636@gmail.com.

INTRODUÇÃO

O escritor peruano Mario Varga Llosa, no seu *tour de force* “A guerra do fim do mundo”, representa formidavelmente como a Proclamação da República no Brasil não engendrou melhorias na vida da imensa maioria da sociedade brasileira. Longe de implementar transformações econômicas, sociais ou políticas radicais, a mudança de sistema de governo para aqueles que tiveram notícia do ocorrido não passou de um fato distante ligado aos detentores do poder, enquanto que outra grande parcela sequer teve conhecimento de que o Império havia chegado ao seu fim. O processo que levou a instauração do sistema republicano, assim, não contou com a participação da grande maioria do povo brasileiro.

Predominou até recentemente a tese que atribuía a Proclamação da República à classe média urbana que ascendeu socialmente através de pequenos estabelecimentos industriais e comerciais; essa classe civil de mentalidade pequeno-burguesa teria se aliado aos militares porque ambos, apesar das diferenças que tradicionalmente os separam, através dos ideais republicanos se uniriam para dar fim ao Império. Maria Helena Souza Patto, pesquisadora do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP), não corrobora com essa tese e em sua análise demonstra que, mais do que um levante advindo da coligação entre classe média civil e classe média militar, a República tomou forma a partir da cisão da classe dominante (PATTO, 1999, p. 167-168).

As mudanças econômicas da segunda metade do século XIX, de acordo com Patto, levaram a quebra de unidade da classe dominante brasileira. De um lado, as oligarquias tradicionais formadas pelos senhores de engenho do Nordeste e dos barões do café do Vale do

Paraíba que, apesar de estarem em decadência econômica, possuíam poder político; de outro, as novas oligarquias dos cafeicultores paulistas e a elite mineira que não possuíam todo o poder político que detinham as velhas oligarquias, a despeito de serem peça central da economia brasileira no período. Tais acontecimentos resultaram no exercício cindido entre *poder político* e *poder econômico*. Foi em busca desse poder político que as novas oligarquias puseram fim ao Império (PATTO, 1999, p. 168-169).

Com base nessa tese dualista, o conflito que engendrou o fim do Império, assim, não se deu entre um Brasil moderno, republicano, democrata, e um Brasil arcaico, monarquista, totalitarista. Não foi fruto do clamor popular das classes desfavorecidas, sequer resultou do protagonismo da classe média urbana civil e militar. A Proclamação da República aconteceu porque os donos do dinheiro também queriam ser detentores de poder político.

Ainda segundo Patto, tendo em vista a ameaça de instabilidade política trazida pelos primeiros anos republicanos, no processo de mudança de sistema de governo, e ao longo da Primeira República, os novos detentores do poder político afastaram os militares e repreenderem qualquer tipo de manifestação popular. As autoridades adotaram medidas que ensejaram na gênese republicana o signo da *ordem pública*, marcando os seus primeiros anos com um sem-número de exemplos de brutalidade repressiva (PATTO, 1999, p. 169). Desse modo, as aporias que permearam o Império não só se perpetuaram pela Primeira República, como também se viu no final do século XIX e início do XX o surgimento de questões inéditas no campo e na cidade.

A classe política brasileira concebia que o povo não teria a capacidade necessária para ser protagonista das mudanças políticas no país.

Concebia-se que cabia àqueles definirem para estes o percurso a ser percorrido para alçar o país ao patamar de grande nação republicana. Esse esforço de alienar da participação política as classes menos favorecidas está ancorado em medo ao que elas poderiam fazer, era fruto do horror à sublevação popular.

As classes populares não só eram concebidas como despossuídas da capacidade de serem sujeitos políticos, como também eram compreendidas como causadoras de sua própria moléstia. À luz de uma cosmovisão enraizada em concepções político-filosóficas de cunho evolucionista, os intelectuais que fundaram a República desqualificavam os pobres e, assim, naturalizavam os antagonismos sociais envolvendo-os em um aspecto normativo. Dessa maneira, “legitimavam” qualquer tipo de rebelião infringida contra a ordem estabelecida.

Assim, quaisquer movimentos e lutas empreendidos pela sociedade civil – em especial, pelas camadas populares –, que lutavam em torno de demandas e de reivindicações ocorridas principalmente no espaço urbano, foram submetidos a um violento processo repressivo perpetrado pela força policial a mando da classe política. O veto à participação política do povo pautava as ações do Poder Público ao longo da Primeira República e se deu não só através da repressão policial, como também sob outras diversas restrições à cidadania, entre as quais o não estabelecimento do sufrágio universal.

A eclosão de revoltas e levantes civil-militares que foram sistematicamente reprimidos pelo Estado, o crescimento das camadas sociais urbanas, o agravamento da crise econômica, o acirramento dos conflitos políticos devido à progressiva divisão das oligarquias dominantes, marcaram o cenário da Primeira República. A implosão desse sistema se dá em 1930, quando os movimentos sociais

que foram duramente reprimidos ao longo dos primeiros anos de república, momento em que os militares que perderam parte do seu poder político no início da Primeira República, a igreja que perdeu espaço no cenário político para os políticos de ideais de cunho positivista, os intelectuais que ansiavam por amplificação de sua voz através do fim da censura, e muitas outras categorias, convergiram os seus diversos anseios de protagonismo da mudança na figura de Getúlio Vargas.

Nas eleições de 1930, Vargas saiu candidato ao cargo de presidente pela Aliança Liberal, a qual reunia o apoio do Rio Grande do Sul e de boa parte de Minas Gerais. Ele concorria com Júlio Prestes, presidente de São Paulo, na denominação da época, que era apoiado pelo então presidente do país, o Washington Luís. De acordo com Fausto (1998), “comparada com outras eleições presidenciais da chamada República Velha, a de 1930 teve marcas distintas; entre outras coisas, pelo grau de interesse que despertou e pelo número de eleitores que compareceram às urnas” (FAUSTO, 1998).

O caráter de novidade das eleições de 1930 se deve à figura de Vargas que, como eu disse acima, em seu programa eleitoral representava os diversos clamores populares, da classe média civil e militar e das instituições religiosas. Ele se utilizou de vários meios para repercutir a sua representação, como o rádio, alusão a si em letras de marchinhas de carnaval, comícios abertos ao povo, entre outros.

Entretanto, apesar de em discurso representar com maior amplitude o povo do que o seu opositor, Vargas não se desvinculou das oligarquias e das elites agrárias. A diferença entre Vargas e Prestes é que este, em contrapartida, se manteve mais ligado as classes dominantes da sociedade, enquanto que Vargas era permeado por estas, mas também

pelas camadas populares e da classe média e, assim, o gaúcho mobilizou um maior número de pessoas, comparado ao seu opositor paulista. Ainda segundo Fausto, “não obstante a ampla utilização da política de clientela pelos dois lados, a campanha da Aliança Liberal introduziu algo de novo, não só pelo conteúdo do seu programa, como pela disposição mobilizadora” (FAUSTO, 1998).

Como se sabe, Vargas não vence as eleições, apesar de todo o apoio popular que possui e, por isso, toma o poder por meio de uma revolução, a chamada Revolução de 1930. Nos termos dessa interpretação, o ano de 1930 em seus múltiplos e diversos acontecimentos assinalaria, assim, um novo e grande ponto de partida na história do Brasil.

Ao longo da década de 20, formou-se uma frente constituída por forças de diversas natureza, que tomou maior forma e confluência após 1930, sendo centralizada em Vargas. Segundo Fausto (1997), após a revolução, a coligação de forças instala no país um Estado de compromisso entre as diversas classes envolta de Vargas: da classe dominante, passando pela classe média, à popular. Tendo em vista a inexistência de oposições radicais no interior das classes dominantes vencidas pelo político gaúcho, concretizou-se o projeto nessa conciliação de classes (FAUSTO, 1997, p, 104).

Surgiu em consequência a esse movimento de compromisso o discurso de supervalorização da República que nascia após a revolução, chamada então de “República Nova”; enquanto que os anos de 1889 até 1930 eram taxados com propósito depreciativo de “República Velha”. O revolucionário quando alcança o poder se torna um conservador daquilo que já conquistou. Por conseguinte, era com o intuito de não regredir às décadas passadas do ‘situacionismo permanente’ da ‘política do café com leite’ que

marcou a Primeira República que os intelectuais pós-revolução de 30 demonizavam aquele período, enquanto que elogiavam as múltiplas e diversas possibilidades de melhoria da vida que ascendia com a nova república em que o Vargas era o mandatário-mor.

O presente trabalho tem como objetivo demonstrar a importância de, ao retomar o período, fazê-lo numa chave distinta daquela que o consagrou como a “República Velha”. A historiografia em suas construções discursivas não pode corroborar com teses que julgam o período em análise. Mais do que se coligar com o discurso dos intelectuais pós-revolução de 30, é fundamental que nós enquanto pesquisadores reflitamos o processo histórico tal como as fontes, à luz de um referencial teórico-metodológico, elucidam para nós hoje o período.

Refletiremos sobre o sentido da negativa a ideia de “República Velha” problematizando, através da análise de conteúdo, a literatura jornalística brasileira das décadas de 1920 e 1930. Entendemos como literatura jornalística toda produção de imprensa, publicada em jornal ou revista. Analisaremos os jornais e revistas disponibilizados *online* pela Hemeroteca Digital brasileira, a qual é organizada pela Fundação da Biblioteca Nacional e disponibiliza para acesso livre e sem custos milhões de páginas digitalizadas de periódicos brasileiros – jornais, revistas, anuários e boletins –, muitos raros ou já extintos.

A PRIMEIRA REPÚBLICA VISTA PELA IMPRENSA NAS DÉCADAS DE 1920 E 1930

A imprensa, conforme Sodré (1966), entendida como jornal e revista, em nosso país não são de uso da grande maioria do povo no

início do século XX, não é meio de massa, não são uso habitual em parcela numerosa do povo (SODRÉ, 1966, p. 9). Contudo, desde o século XIX participa ativamente da vida política do País, constituindo dessa forma uma fonte das mais expressivas. Até hoje, qualquer um que queira ganhar grande notoriedade, deve estar presente nos principais canais de imprensa.

Vargas era um político sagaz e sabia da força da imprensa em exercer influência, expressar posicionamentos, ajudar a construir ou a consolidar ideias e ideais, referendar projetos e promover doutrinas. Por isso, não deixou de usar a imprensa para os seus interesses político-ideológicos. Assim, o cunho venal e político da imprensa sofre na ‘Era Vargas’ um alargamento. Ele aproximou de si inúmeros intelectuais para construir na, entre outras, literatura jornalística, uma dada identidade nacional.

Através da análise de conteúdo dos jornais e revistas das décadas de 1920 e 1930 digitalizados e disponibilizados pela Hemeroteca Digital, o presente trabalho objetiva demonstrar a importância da negativa a ideia de ‘República Velha’. Contatou-se que, ao pesquisador contemporâneo adotar em suas construções discursivas tal conceito para refletir a respeito do processo histórico que vai de 1889 até 1930, estará corroborando com representações do período que podem ser vislumbradas na literatura jornalística produzida pelos intelectuais pós 1930 que – cooptados ou não por Vargas –, em seus textos representavam a Primeira República negativamente.

Partimos do pressuposto de que a representação, de acordo com Chartier (1991), não é um reflexo pálido da realidade, e sim o real ressignificado através dos processos de produção e reprodução de significações no objeto. Esses processos dependem de fatores culturais e sociais que influenciam na forma com

que determinados signos adquirem significados distintos em tempo e espaço diferentes (CHARTIER, 1991, p. 183). Consequentemente, ao adotar o conceito de “República Velha”, o pesquisador estará atribuindo ao objeto de análise representações construídas no seio das décadas de 20 e 30 do século XX.

Tendo em vista isso, é preciso ir além compreendendo que as representações se originam dos encontros das pessoas nos diferentes espaços nos quais transitam diariamente. Os indivíduos, em interação com os estímulos advindos desse contexto social, elaboram e reelaboram constante e ininterruptamente as representações sociais sobre os mais variados assuntos, ou, melhor dizendo, objetos; de modo a dar forma às relações sociais, tornando viável a comunicação e a orientação dos comportamentos. Podemos, assim, definir as representações sociais como:

[...] fatores produtores de realidade, com repercussões na forma como interpretamos o que nos acontece à nossa volta, bem como sobre as respostas que encontramos para fazer face ao que julgamos ter acontecido. Uma vez constituída uma representação, os indivíduos procurarão *criar* uma realidade que valide as previsões e explicações decorrentes dessa apresentação (MOSCOVICI e HEWSTONE, 1984 *apud* VALA, 2006, p. 460).

Elaborada e partilhada socialmente, conforme Guareschi (1996), as representações possuem uma visão prática e concorrem à construção de uma realidade comum a um conjunto social (GUARESCHI, 1996, p. 16). Neste sentido, as representações discursivas sobre a Primeira República construídas pelos intelectuais em seus textos que dão forma a literatura jornalística de 1920 e 1930, tratando o período enquanto objeto passível de significado como República Velha, se ancoram no objetivo

de valorizar um período em detrimento do outro. Isso tornava viável o condicionamento da sociedade no sentido contrário a regressão ao que era entendido como velho que, acreditavam, antecedia a Revolução de 1930, enquanto que o que advinha dela era concebido como novo.

Segundo Andrade (2009), Vargas objetivava um Estado Nacional forte, moderno, industrializado, economicamente independente das potências estrangeiras e detentor de uma cultura e ideologia própria. Para tanto, era fundamental instruir a população a acerca dos novos norteamentos adotados pelo Estado. Essa instrução seria alçada por meio da educação escolar e religiosa e, principalmente, através da imprensa (ANDRADE, 2009, p. 3). Amparado por intelectuais, a imprensa brasileira de então em suas representações demoniza a Primeira República, de modo a valorizar a República pós-1930 e, assim, guiar a população no sentido de abraçar as diretrizes do governo de Vargas.

Lançaremos mão, portanto, dos recursos disponibilizados pela Hemeroteca Digital para permear e fundamentar tais reflexões. Faremos isso porque nessa plataforma existe a possibilidade de se pesquisar nos periódicos que quiser, no período que melhor considerar, a partir de palavras-chave. A plataforma sem dúvida contribui, assim, muitíssimo para a construção do conhecimento, especialmente o conhecimento histórico, disponibilizando um rico acervo para a sociedade. Vale ressaltar, porém, que por diversas razão não são todos os periódicos brasileiros que foram digitalizados pelo projeto, apesar da Hemeroteca possuir um grande banco de dados. Além disso, é importante deixar claro que o processo de pesquisa de termos na plataforma é obviamente suscetível a erros. Muitos termos, apesar de ocorrerem nas páginas dos periódicos, não aparecem no campo da pesquisa, devido a problemas de resolução do texto digitalizado e etc. Ainda que haja esses

e outros tantos problemas, consideramos que uma pesquisa científica que tenha como fonte esse acervo é, no mínimo, interessante.

Quanto a abordagem metodológica, como dito, adotaremos a análise de conteúdo. Em linhas gerais, ela é uma metodologia para estudos de conteúdo em comunicação e textos que parte de uma perspectiva quantitativa, analisando numericamente a frequência de ocorrência de determinados termos, conceitos, temas, construções e referências em um dado conjunto de textos, ou num único texto.

No presente trabalho trabalhamos com o conceito de ‘unidade de registro’ que Cardoso; Vainfas (1997), referenciados por Bardin, definem como:

Unidade de registro, seria, em tal modelo, o segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, ‘visando à categorização e à contagem frequencial’. A escolha convém frisar, pode variar bastante, conforme o interesse do pesquisador. Pode ser o ‘tema’ (nível extralinguístico) ou pode ser a ‘palavra’ ou a ‘frase’ (nível linguístico) etc. Seja como for, o critério na análise de conteúdo é sempre de ordem semântica, de sorte que muitas vezes a(s) palavra(s) e o(s) tema(s) são, no fundo, a mesma coisa (CARDOSO e VAINFAS, 1997, p. 382).

A unidade de registro que adotaremos será o termo “República Velha”, pesquisando-o nos periódicos das décadas de 1920 e 1930 disponibilizados na base de dados da Hemeroteca. Observaremos a frequência em que esse termo é citado nos jornais e revistas de ambas as décadas. Os textos em que eles aparecem são artigos, conferências, discursos, capítulos de romances, contos, peças de teatro, óperas e poemas. Tomamos o cuidado de observar em ambas as décadas os mesmos periódicos, tendo em vista que muitos periódicos que citaram o termo na década de trinta não o fizeram na de vinte.

Cardoso e Vainfas, ainda citando Bardin, estabelecem que, paralelo a unidade de registro, é fundamental trabalhar com a 'unidade de contexto', a qual contribui para decodificar e ajudar a compreender a unidade de registro. Eles afirmam:

Quanto à unidade de contexto, Bardin a define como 'unidade de compreensão para codificar a unidade de registro', cujas dimensões devem ser ótimas e amplas para 'que e possa compreender a significação exata da unidade de registro'. Traduzida historicamente, a unidade de contexto diz respeito à totalidade, ao 'contexto histórico', às estruturas sociais e/ou ao universo simbólico no qual se insere(m) o(s) discurso(s) analisado(s) (CARDOSO e VAINFAS, 1997, p. 382).

Essa problematização da nossa unidade de registro através da unidade de contexto iniciamos na introdução deste texto, e retomaremos sempre que considerarmos necessário ao longo do artigo. Como já visto, tal problematização será feita através de uma discussão bibliográfica da produção que trata da Primeira República, da Revolução de 1930 e da década de 30 do século XX. Acreditamos que a discussão bibliográfica da unidade de registro é um valioso meio através do qual aprofundaremos o tema, visando revelar novas perspectivas através da abordagem. À luz dessa discussão, refletiremos sobre o sentido da negativa a ideia de República Velha. Fonseca (2002), discorrendo sobre os pressupostos da discussão bibliográfica, afirma:

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre

o problema a respeito do qual se procura resposta (FONSECA, 2002, p.32).

Utilizando, então, o termo "República Velha", pesquisaremos ele nos periódicos com o objetivo de comparar a frequência de ocorrência do termo em ambas as décadas. Ao fazer isso, observamos que o termo na década de trinta surgiu milhares vezes a mais do que na década de vinte, como já imaginávamos que aconteceria.

De acordo com a base de dados da Hemeroteca, ao longo da década de 1920 há cinquenta e uma ocorrências do termo "República Velha" nos periódicos brasileiros que foram digitalizados por esse projeto da Biblioteca Nacional. Enquanto que na década de 1930 o número de ocorrências sobe para seis mil cento e trinta ocorrências.

Tal ascendência no número de ocorrências na década de 1930 se deve a preocupação de Vargas com a divulgação da propaganda ideológica e com o controle da informação. Essa preocupação, segundo Andrade, pode ser percebida já no início de seu governo, em 1931, quando ele criou o Departamento Oficial de Propaganda (DOP), cuja função era fazer a propaganda das concepções que o Estado considerava corretas. Em 1934 o DOP é substituído pelo Departamento de Propaganda e Difusão Cultural (DPDC), que é substituído em 1938 pelo Departamento Nacional de Propaganda (DNP), o qual, por sua vez, em 1939 dá lugar ao Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP). Todos os departamentos se subordinavam a algum ministério, como o da Justiça, mas sempre também era coordenado diretamente pelo presidente. Eles detinham a função de educar as massas propagandeando as concepções do governo, além de censurar as ideias e ideais que não convergiam com os defendidos por Vargas (ANDRADE, 2009, p. 4).

Apesar de na década de 1930 haver um maior número de ocorrências do que na de 1920 – por causa do investimento que Vargas faz na imprensa, entendendo-a como promotora de sua ideologia e divulgadora de seus projetos –, na de 1930 há, por inúmeras razões, uma diminuição no número de periódicos no país. Na busca feita em 1920, aparecem o número de quatrocentos e quarenta e oito periódicos. Na de 1930, o número é de trezentos e sessenta e quatro. Isso se deve, entre outras causas, ao fato de Vargas, após constatar a consolidação da revolução que o levou ao poder em 1930, coordenar através dos departamentos de controle de imprensa, mecanismos de propaganda e condicionação da opinião pública como meio através do qual ele difundiria suas ideias e ideais que norteariam sua atuação política.

De acordo com Andrade, a partir de 1936 o governo estabeleceu para os editores dos jornais que a censura nos periódicos deveria ser feita por eles próprios, repreendendo qualquer desejo de publicação de textos que infringissem a ordem pública definida pelo Estado varguista. Desse modo, a censura a qualquer visão adversa a de Vargas se deu tanto internamente em muitos periódicos, por meio da vigilância dos editores; como também externamente, através da ação dos departamentos de controle do governo.

O DIP, último departamento criado por Vargas, para muitos é considerado como um “superministério”. Ele lhe possibilitou rescindir qualquer manifestação que considerasse nociva aos interesses da nação, e permitiu a ampla divulgação da ideologia estado-novista, o que tornou o departamento pedra basilar do seu governo. As suas ações recaíam não só na imprensa, como também na literatura dita ficcional, no teatro, no rádio, etc. Qualquer periódico oposicionista era vigiado, censurado e punido pelo DIP, até ser fechado ou se tornar

situacionista.

Esse investimento de Vargas no controle da produção da informação e do discurso explica o grande número de ocorrências na década de 1930 de nossa unidade de registro ‘República Velha’, visto que, representar negativamente a Primeira República era também uma forma de defender o projeto implementado pelo governo após a Revolução. O elogio do que se apresenta, aliado a negatização do que havia no lugar, é dessa forma um mecanismo de difusão do ideário do Estado que ascendia a partir de 1930 e, mais tarde, das doutrinas estado-novistas.

Assim, a Primeira República era vista pela imprensa como um período da história brasileira feita de atrasos e dominação, que deveria ser deixado para trás e completamente negado. Porém, muitas das aporias que permearam as primeiras décadas republicanas se perpetuaram ao longo da Era Vargas. Ainda assim, o período pós-revolução de 1930 era entendido como República Nova, diferente da primeira, mais desenvolvida, cabível e recheada de melhorias, e passível de mudanças ainda maiores. Vargas, de acordo com Andrade, tinha como objetivo:

A população deveria ser instruída a amar a sua pátria, a família, a igreja, os seus governantes; e a odiar toda doutrina exótica, assim como os seus portadores. Logo, o povo deveria ser educado a repudiar os comunistas, os homossexuais, os judeus, os políticos liberais, os pai de santos, enfim, todos aquele que não se enquadravam no tipo de nação que Vargas desejava construir. O Brasil deveria ser uma nação forte, moderna, independente, constituída por uma massa apolítica e acrítica disposta a seguir toda e qualquer direção governamental (ANDRADE, 2009, p. 7).

Tendo em vista esse objetivo, Vargas lançou mão da imprensa com o intuito de dominação e manipulação da realidade, visto que, esse meio de comunicação detém forte poder de influência para com o povo. Foi, assim,

muito intensa a preocupação com a memória dos movimentos que envolviam a Era Vargas e a representação de seu mais ilustre personagem. A análise da produção jornalística das décadas de 20 e 30 do século XX elucida o esforço para se criar um mito envolta dele, entendendo-o como herói nacional e, dessa forma, personificando em sua figura as conquistas sociais que na realidade foram frutos das décadas de ações dos movimentos sociais.

A busca no passado parte do pressuposto de que o que já foi é antigo, velho, ultrapassado, afeito a negação e que sempre estará aquém das conquistas que, supostamente, Vargas engendrou no país para o povo. A representação do passado dessa maneira legitima as ações no presente e conquista o apoio popular. Por isso, conforme Cardoso e Vainfas:

O pressuposto essencial das metodologias propostas para a análise de textos em pesquisa histórica é o de que um documento é sempre portador de um discurso que, assim considerado, não pode ser visto como algo transparente. Ao debruçar-se sobre um documento, o historiador deve sempre atentar, portanto, para o modo através do qual se apresenta o conteúdo histórico que pretende examinar, quer se trate de uma simples informação, quer se trate de ideias. Especialmente no caso de pesquisas voltadas para a história das ideias, do pensamento político, das mentalidades e da cultura, o conteúdo histórico que se pretende resgatar depende muito da forma do texto: o vocabulário, os enunciados, os tempos verbais etc (CARDOSO e VAINFAS, 1997, p. 377).

Na pesquisa feita na plataforma da Hemeroteca, observou-se que os quatro primeiros periódicos da década de 1920 nos quais houve maior número de ocorrências foram: *O Paiz*, com onze ocorrências; *Correio da Manhã*, com nove; *O Jornal*, com seis; *Jornal do Brasil*, com quatro. Já na década de 1930, o jornal com maior número de ocorrência é o *Correio da Manhã*, com setecentos e setenta

e nove; seguido pelo *Diário de Notícias*, com quinhentos e noventa e nove; *Diário Carioca*, com trezentos e oitenta e quatro; *O Jornal*, com trezentos e oitenta e três.

Na década de 30, *O Paiz* vai para a vigésima terceira posição no ranking de ocorrências do termo República Velha, com setenta e três. Ele foi um jornal diário de grande circulação lançado em 1884, no Rio de Janeiro, por João José dos Reis Júnior, conhecido como o conde de São Salvador de Matosinhos. O periódico era conservador e considerado o órgão governista da República Velha de maior expressão, tornando-se um dos maiores formadores de opinião na sociedade brasileira entre o fim do século XIX e o começo do século XX. Após a formação da Aliança Liberal, *O Paiz* foi o primeiro jornal a atacá-lo. Em 1934, foi fechado pela Revolução de 1930, o que explica a queda no número de ocorrências.

O Correio da Manhã ocupa os primeiros lugares em número de ocorrências em ambas as décadas analisadas. Segundo Duarte (2007), esse jornal foi criado em 1901 no Rio de Janeiro com o objetivo de fazer oposição aos governos vigentes na Primeira República. Ele surgiu buscando alcançar um posicionamento diferenciado entre os jornais existentes na então capital federal, em que pontificavam o vetusto *Jornal do Commercio* e *O Paiz* (DUARTE, 2007, p. 30). A julgar por seu posicionamento ao longo da Primeira República, após a Revolução o *Correio da Manhã* despontou no cenário nacional referendando os ideais vaguistas.

Observa-se, portanto, que os veículos que atendiam as concepções de Vargas foram apropriados e ascenderam a partir de 1930. Aqueles que divergiam da opinião do estadista, foram subjugados ao quinhão mais cruel dos mecanismos de censura do governo. Tendo em vista as razões dos sujeitos que representavam

a Primeira República à luz do conceito de República Velha, essas representações da Primeira República pós-revolução de 1930 não devem servir de aporte referencial para a produção acadêmica atual.

O sentido da negativa a ideia de República Velha se deve, portanto, ao fato de que hoje, além de dispormos de conceitos mais modernos e verossimilantes com o processo sócio-histórico ocorrido na Primeira República, a ideia de República Velha está atrelada, como vimos, a projetos e posicionamentos políticos da Era Vargas. Ao retomar o período é fundamental fazê-lo numa chave distinta daquela que o consagrou como a “República Velha”. Conforme Schwarcz (2015), “melhor optar por Primeira. “Primeira”, pois teve o protagonismo do início (para o bem e para o mal) e porque ensejou novas e múltiplas formas de exercício da cidadania” (SCHWARCZ; STARLING, 2015, p. 322).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa breve análise da representação discursiva da produção jornalística das décadas de 20 e 30 do século XX sobre a Primeira República buscou elucidar que o sentido a negativa da ideia de República Velha, portanto, ancora-se num esforço em problematizar o objeto de estudo analisado, ao invés de julgá-lo ou entendê-lo de acordo com concepções e teses ultrapassadas.

A análise elaborada no presente trabalho indica a vitalidade e o poder de influência da imprensa na formação da chamada opinião pública, e como condicionadora das ações do povo a partir das diretrizes previamente estabelecidas pelo Estado. Demonstramos que as representações construídas principalmente na década de 30 do século XX pela imprensa brasileira a respeito da Primeira República,

ancorou-se no esforço em de articulação entre passado e presente, por meio da valorização deste em detrimento daquele, com o intuito de disseminar o projeto político-ideológico de Vargas. O conceito República Velha cabe para a produção acadêmica, assim, somente enquanto objeto a ser problematizado.

A análise da literatura jornalística do período elucidou, dessa forma, a importância do pesquisador, em especial, o historiador, não estar aquém da universalidade e diversidade da produção do conhecimento do tempo em que vive, visto que, ao produzir conhecimento, estamos representando o objeto analisado, problematizando-o, sistematizando-o e lhe dando significado. Não é demasiado evocar as palavras de Marc Bloch (2001), quando refletiu acerca da compreensão no trabalho do historiador, sobretudo quando toda a nossa proposta de análise gira exclusivamente em torno da crença de um indivíduo:

Não digamos que o historiador é alheio às paixões; ao menos, ele tem esta. Palavra, não dissimulemos, carregada de dificuldades, mas também de esperanças. Palavra, sobretudo, carregada de benevolência. Até na ação, julgamos um pouco demais. É cômodo gritar: “à força!”. Jamais compreendemos o bastante. Quem difere de nós – estrangeiro, adversário político – passa, quase que necessariamente, por mau. Inclusive, para travar as inevitáveis lutas, um pouco mais de compreensão das almas seria necessário; com mais razão ainda para evita-la, enquanto ainda há tempo. A história, com a condição de ela própria renunciar a seus falsos ares de arcanjo, deve nos ajudar a curar esse defeito. Ela é uma vasta experiência de variedades humanas, um longo encontro dos homens. A vida, como a ciência, tem tudo a ganhar se esse encontro for fraternal (BLOCH, 2001, p. 128).

Conforme Jenkins (2001), “o mundo ou o passado sempre nos chegam como narrativas e não podemos sair dessas narrativas para verificar se correspondem ao mundo ou ao passado reais, pois elas constituem a “realidade”

(JENKINS, 2001, p. 28). Consequentemente, o mundo que neste instante dou significado e o passado que me vem à memória é uma narrativa construída por mim e filha de meu tempo. Não consigo abarcar tudo o que há e, à vista disso, a luz dos meus olhos, norteadas pelo meu discurso, lança-se para determinados pontos gerando, assim, a minha interpretação.

Não podemos, por isso, atingir o que chamo de realidade coletiva, pois cada um de nós interpreta o mundo e o passado a sua maneira, é subjetivo e não podemos transcender isso. A produção acadêmica, por meio de seu referencial teórico-metodológico e tendo em vista a construção do conhecimento mais recente, o pesquisador enseja alçar a representação da realidade com maior verossimilhança, transcendendo, assim, a sua maneira própria de ler o mundo.

A construção do conhecimento não está desvinculada da perspectiva, do lugar social a qual pertence o pesquisador; e isso leva ao surgimento de várias tendências na produção historiográfica baseadas em diferentes concepções de verdade com que se identificam os sujeitos históricos que trabalham na construção do conhecimento acadêmico. Cabe à produção acadêmica, por conseguinte, ser ininterruptamente reformulada e, a partir da conjuntura de nossa sociedade, se repensar que tipo de ciência é divulgada, ensinada e transmitida atualmente, e que tipo de conhecimento pode esclarecer e nos ajudar a compreender as contradições sociais existentes na sociedade em que vivemos.

Tendo em vista que a produção do conhecimento deve ser compreendida como um processo em que as construções discursivas estão em constante mudança, pois são sempre desconstruídos e reconstruídos, sempre posicionados e sempre posicionando-se – e que, haja vista isso, é fundamental que aqueles que

objetivo melhor compreendê-las e contribuir para o seu desenvolvimento façam uma autocrítica constante.

Por isso, ao tratar da Primeira República, é fundamental refletirmos sobre o período a luz de referenciais que não valorizem determinados aspectos do objeto, em detrimento dos outros. Isso acontece ao trabalharmos as primeiras décadas republicanas brasileiras à luz do conceito de República Velha, visto que, como esperamos que tenha ficado elucidado ao longo do trabalho, esse conceito dá ênfase especificamente nos aspectos negativos do período, tratando da repressão, discutindo as falcatruas políticas ocorridas no período, as ações racistas do Estado e a expulsão da pobre para os sertões das cidades. Ao fazer isso, a reflexão suplantada pelo conceito de República Velha, então, fecha os olhos para os avanços ocorridos entre 1889 e 1930. O sentido da negativa a ideia de República Velha, enfim, recaia na importância de, ao pesquisarmos sobre a Primeira República, buscar pensar o período em sua completude da forma mais epistemologicamente possível. Entre os dois lados que representam o período – o negativo e o positivo – melhor ficarmos com os dois.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, E. L.. Jornalismo dos anos de 1930: informação e doutrinação. In: **ANPUH – XXV Simpósio Nacional de História. Anais...** Fortaleza, 2009. Disponível em: <http://anais.anpuh.org/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S25.1127.pdf> - acessado em 07/08/2016.
- CHARTIER, R.. O mundo como representação. **Estudos avançados**, São Paulo, n. 11, vol. 5, 1991, pp. 173-191.
- DUARTE, L. A. F.. **Imprensa e Poder no Brasil (1901/1915)**. 2007. 195 f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, Universidade Federal do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre, 2007.
- FAUSTO, B.. **A revolução de 1930: história e historiografia**. 16 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- _____. Uma eleição de outros tempos. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 23/08/1998.
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da Pesquisa Científica**. Fortaleza: UEC, 2002.
- GUARESCHI, P. Representações Sociais: alguns comentários oportunos. In: NASCIMENTO-SCHULZE, C. (org.). **Novas contribuições para a teorização e pesquisa em Representação Social**. Florianópolis: Coletâneas da ANPEPP, 1996.
- JENKINS, K.. **A História repensada**. São Paulo: Contexto, 2001.
- PATTO, M. H. S. Estado, Ciência e Política na Primeira República: A Desqualificação dos Pobres. In: **Revista de Estudos Avançados**. vol. 13. n. 35. São Paulo. Jan/abr, 1999. [Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141999000100017&script=sci_abstract – acessado em 01/08/2016]
- SODRÉ, N. W.. **História da imprensa no Brasil**. 4 Edição. Rio de Janeiro: Mauad, 1966.
- SCHWARCZ, Lilia M.; STARLING, Heloisa M. **Brasil: uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- VAINFAS, R.; CARDOSO, C. F.. **Os domínios da história**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- VALA, J.. Representações sociais e psicologia social do conhecimento cotidiano. In: VALA, J; MONTERO, M. B. **Psicologia social**. Lisboa: Fundação Colouste Gulbenkian, 2006.

VOCÊ CONHECE ALAGOAS?

Roseane Maria de Amorim¹

Suas histórias, suas gentes.
Seu povo, suas lutas e desafios.
O que você sabe sobre nós?

VOCÊ TEM CERTEZA QUE CONHECE ALAGOAS?

Alagoas da lagoa Mundaú
dos canaviais e dos usineiros
lugar em que a fome e a miséria
têm andado lado a lado com as
riquezas e prestígios de um grupo
bem pequeno de privilegiados.
Alagoas de tantos alagoanos...

Alagoas dos Guerreiros e do Mestre Benon Pinto.

Treme-Terra das Alagoas desde os anos de 1980 encanta e reencanta com suas histórias e seus versos bem rimados.

Pois é, Alagoas e suas múltiplas histórias...

De diversos povos indígenas.

Então, você conhece os povos Kalancó, Jiripancó, Karuazu, Katokin e Koiupanká?

Não? E os Kariri-Xocó, Karapotó, Aconã e Tingui Boto, Wassu-Cocal os Xucuru-Kariri? O que você sabe sobre as lutas pela preservação das terras dos povos indígenas alagoanos?

Sobre a educação e condições de vida desses nossos irmãos?

VOCÊ TEM CERTEZA QUE CONHECE ALAGOAS?

¹ Possui graduação em Licenciatura em História pela Universidade Católica de Pernambuco (1996), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (2004) e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (2011). Atualmente é estatutária da Universidade Federal de Alagoas.

SUAS HISTÓRIAS...

SUAS GENTES..

Alagoas do Pontal da Barra.

Alagoas do FILÉ e múltiplas cores...

Mais de 200 anos em que as bordadeiras e os bordadeiros imitam as redes dos pescadores.

Alagoas de muitas gentes e muitas histórias...

O que você sabe da comunidade quilombola de Muquém e Santa Luzia do Norte?

Aliás, quantas vezes você estudou

Os quilombos alagoanos? Quais suas histórias e os seus problemas?

Você conhece o mestre José Zumba?

Mestre da cultura negra e alagoana.

De Santa Luzia do Norte ele nos ensinou

a amar a cor negra, nossas histórias, nossa alagoanidade.

Dos seus quadros nascem e brotam a cultura afro-alagoana.

Dizem que Alagoas é a TERRA DOS MARECHAIS...

E onde estão os negros?

Os diversos povos indígenas?

Os povos ribeirinhos?

Os sem tetos, os sem terras, as mulheres pobres e os desempregados, os favelados?

Eles não têm terra? O que fizeram com suas terras?

Ah!!! Eles perderam as terras para os marechais, coronéis e usineiros.

VOCÊ TEM CERTEZA QUE CONHECE ALAGOAS?

SUAS HISTÓRIAS...

SUAS GENTES...

Alagoas de tantas histórias e tantas gentes...

Alagoas de Graciliano Ramos, de Rosália Sandoval, de Lêdo Ivo, de Jorge de Lima,
de Maria Mariá, de Craveiro Costa...

Alagoas de tantas outras coisas boas...

Alagoas de Maceió.

Ou será Maceió de Alagoas?

Bem, uma coisa é certa.

Como existem muitos “brasis” dentro do Brasil.

Existe diversas “alagoas” dentro de Alagoas...

Basta olhar para as condições de vida das pessoas que moram em Ponta Verde, Jatiúca, Farol e os que moram em outras áreas da cidade de Maceió. Parece ser bem diferente...

Alagoas de pessoas lutadoras.

De muitas histórias, de gentes que se dedicam para transformar e construir um mundo melhor.

Se você discorda, vá estudar a escola Zilda Gama, os cordéis de Dona Mariquinha e de Jorge Calheiros, a banda de rap MC TRIBO e tantos outros grupos que lutam diariamente por alagoas com mais igualdade social.

Alagoas de muitas histórias e culturas. De um povo que ainda está descobrindo sua identidade e potencialidades. Alagoas de muitos desafios e caminhos.

Alagoas da lagoa Mundaú... De povos ribeiros e tantas outras histórias que um dia eu irei ainda contar...

VOCÊ TEM CERTEZA QUE CONHECE ALAGOAS?

SUAS HISTÓRIAS...

SUAS GENTES...

INCANDESCENTE DRINK

Marcelo Calderari Miguel¹

Por mais que eu tente, eu não consigo encontrar a lógica do amor
bem, mais do que um sonho a realizar é um caminho de aventuras
Um jogo ingrato de prever. Uma sorte de momentos e ternuras
Uma trilha que se constrói, edifica, barganha e amplia-se
cada instante contigo é um transformação e sentidos
afetos e saudades, momentos de aventura
mais que jogo é gratidão e supra vivência
sentindo tudo no mesmo ritmo
o coração se enche
de certezas:
amizade
afeição
desejos
alegrias
ternura
e apego
um eterno querer
um bem alvoroçado desejo
a compasso vivo, flagrante, intenso; brindemos

1 Experiência na área de Ciência da Informação, com ênfase em Processos de Disseminação da Informação.

Mania temporal

Wellington Carvalho de Arêa Leão¹

Deixa essa mania
de não ter tempo
pra nada

Vamos comer sorvete
na esquina,
jogar uma pelada?

¹ Graduado em Licenciatura Plena em Letras: Português e Inglês pelo Instituto de Ensino Superior Múltiplo – IESM / Timon-MA (2014). Pós-graduação *Lato Sensu* em Português Jurídico pela AVM - Faculdade Integrada (Rio de Janeiro - RJ) e em Estudos Linguísticos e Literários pela UESPI - Universidade Estadual do Piauí (Teresina-PI). É músico da Orquestra Sinfônica de Teresina.