

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPESP
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA INFORMAÇÃO – ICHI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA – PPGH
MESTRADO PROFISSIONAL EM
HISTÓRIA, PESQUISA E VIVÊNCIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM

PPGH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
HISTÓRIA

**MEMÓRIAS E PAISAGEM DA ZONA PORTUÁRIA DA CIDADE DO RIO GRANDE/RS:
CONCEPÇÕES E PERSPECTIVAS DE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL NO
CONTEXTO DO ENSINO DE HISTÓRIA**

Maqueni Barreto Pureza

**RIO GRANDE
2019**

Maqueni Barreto Pureza

**MEMÓRIAS E PAISAGEM DA ZONA PORTUÁRIA DA CIDADE DO RIO GRANDE/RS:
CONCEPÇÕES E PERSPECTIVAS DE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL NO
CONTEXTO DO ENSINO DE HISTÓRIA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em História, Mestrado Profissional em História, pesquisa e vivências de ensino-aprendizagem, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, sob a orientação da Profª Dra. Rita de Cássia Grecco dos Santos.

MEMBROS DA BANCA EXAMINADORA

Presidente e Orientadora: Profª Dra. Rita de Cássia Grecco dos Santos
Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande – PPGH/FURG

1ª Avaliadora: Profª Dra. Adriana Kivanski de Senna
Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande – PPGH/FURG

2º Avaliador: Prof. Dr. Rogério Piva da Silva
Universidade Federal do Rio Grande – ICEAC/FURG

3ª Avaliadora: Profª Dra. Maria Augusta Martiarena de Oliveira
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFRS – Campus Osório

**RIO GRANDE
2019**

Ficha catalográfica

P985m Pureza, Maqueni Barreto.
Memórias e paisagem da zona portuária da cidade do Rio Grande / RS : concepções e perspectivas de estudantes do ensino fundamental no contexto do ensino de história / Maqueni Barreto Pureza. – 2019.
121 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-Graduação em História, Rio Grande/RS, 2019.

Orientadora: Dra. Rita de Cássia Grecco dos Santos.

1. Memória 2. Paisagem 3. Ensino de história I. Santos, Rita de Cássia Grecco dos II. Título.

CDU 37:94(816.5RG)

Dedicatória

A todos e a todas que apesar de não terem o seu direito de acessar a Educação formal respeitado, nessa frágil democracia, continuam sustentando e acreditando na universidade pública no Brasil.

Agradecimentos

A Deus, que me dá a vida, à minha esposa Suvania, meu grande amor, companheira de todos os momentos e exemplo de determinação e caráter. À minha família, pessoas que têm me ensinado a cultivar os valores que realmente importam. À minha orientadora amiga, Prof^a Dra Rita de Cássia Grecco dos Santos por ter sido incansável na construção dessa dissertação e um grande exemplo de Professora. À banca examinadora: Prof^a Dra. Adriana Kivanski de Senna, Prof. Dr. Rogério Piva da Silva e Prof^a Dra. Maria Augusta Martiarena de Oliveira, por todo o conhecimento compartilhado, pelas valiosas contribuições, pela delicadeza, pela sensibilidade e pelo profissionalismo. Aos demais amigos, presentes que a vida me deu.

[...] o ensino de história afeta o aprendizado de história e o aprendizado de história configura a habilidade de se orientar na vida e de formar uma identidade histórica coerente e estável (RÜSEN, 2006, p. 16).

RESUMO

Este estudo provém de inquietações e indagações sobre questões que transcendem os aspectos puramente objetivos da existência humana. Portanto, o que nos entusiasma são os entrelaçamentos entre Memória Paisagem no contexto do Ensino de História. Nessa perspectiva, os caminhos dessa dissertação aconteceram a partir dos referenciais da Nova História Cultural, portanto, consideram as dimensões dos significados, das práticas, das representações e dos símbolos. Por esse ângulo, a questão que nos mobilizou foi a seguinte: Quais concepções e perspectivas históricas emergem entre estudantes do Ensino Fundamental, a partir do contato com a Paisagem e as Memórias da zona portuária da cidade do Rio Grande/RS? Nesse sentido, a pesquisa desenvolvida é de cunho social e articula dimensões coletivas e individuais. Para a análise das informações discursivas, utilizamos a técnica do Discurso do sujeito Coletivo (DSC), elaborada por Lefèvre e Lefèvre (2005). Pela tessitura realizada, entendemos que emergiu uma expectativa por parte dos estudantes de que a História pudesse lhes entregar algumas “chaves” que lhes permitissem compreender sua existência no tempo e no espaço e que lhes possibilitasse a autonomia necessária para acolher ou refutar aquilo que no contexto de uma cultura é considerado essencial. Nesse viés, compreendemos que as interações entre Memória e Paisagem suscitam reflexões sobre a dimensão cultural e essa condição age diretamente na ampliação da capacidade reflexiva que busca suprir demandas essenciais ao construto do ser. Logo, convergimos para a ideia de buscar estabelecer parâmetros que possibilitem apreender noções espaço-temporais e que sejam capazes de atribuir sentidos para a existência.

Palavras-chave: Memória. Paisagem. Ensino de História.

ABSTRACT

This study stems from concerns and questions about issues that transcend the purely objective aspects of human existence. Therefore, what excites us is the interweaving between Landscape Memory in the context of History Teaching. In this perspective, the paths of this dissertation happened from the references of the New Cultural History, therefore, they consider the dimensions of the meanings, the practices, the representations and the symbols. From this angle, the question that mobilized us was: What historical conceptions and perspectives emerge among elementary school students, from the contact with the Landscape and Memories of the port area of the city of Rio Grande / RS? In this sense, the research developed is of a social nature and articulates collective and individual dimensions. For the analysis of the discursive information, we used the technique of the Discourse of the Collective Subject (DSC), elaborated by Lefèvre and Lefèvre (2005). In this context, we understand that there was an expectation on the part of the students that history could give them some "keys" that would allow them to understand their existence in time and space and that would allow them the autonomy necessary to accept or refute what in the context culture is considered essential. In this bias, we understand that the interactions between Memory and Landscape give rise to reflections on the cultural dimension and this condition acts directly in the expansion of the reflexive capacity that seeks to supply essential demands to the construct of being. Therefore, we converge on the idea of seeking to establish parameters that allow us to grasp space-time notions and that are capable of assigning meanings to existence.

Keywords: Memory. Landscape. Teaching History.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Primeiro passo do acesso à Plataforma Sucupira	27
Figura 02: Segundo passo do acesso à Plataforma Sucupira	28
Figura 03: Terceiro passo do acesso à Plataforma Sucupira	28
Figura 04: Quarto passo do acesso à Plataforma Sucupira	28
Figura 05: Quinto passo do acesso à Plataforma Sucupira	29
Figura 06: Sexto passo do acesso à Plataforma Sucupira	29
Figura 07: Periódicos na área de Ensino do quadriênio 2013-2016	30
Figura 08: Periódicos na área de ensino do quadriênio 2013-2016 que contém a palavra “História” em sua denominação	31
Figura 09: Ocorrência entre os anos de 2013-2017 de artigos que contém a palavra “História” em seu título, incluso em periódicos cuja palavra “História” faça parte de sua denominação	32
Figura 10: Artigos contidos nos periódicos entre os anos de 2013-2017 que contém a palavra “História” e “Ensino” em seu título	33
Figura 11: Artigos contidos nos periódicos selecionados entre os anos de 2013-2017 que contém entre suas palavras-chave a palavra Ensino de História e/ou Memória e /ou Paisagem	35
Figura 12: Revista com maior incidência de publicações voltadas ao Ensino de História entre os anos de 2013-2017	38
Figura 13: Revista com maior incidência de publicações voltadas ao Ensino de História, produzidas por autores (as) gaúchos (as) entre os anos de 2013-2017	38
Figura 14: Instituição associada à maior número de autores envolvidos em pesquisas relacionadas ao Ensino de História no Brasil entre os anos de 2013-2017	39
Figura 15: Diagrama das classes analíticas	40
Figura 16: Fragmento 1 das cartas produzidas pelos estudantes	68
Figura 17: Fragmento 2 das cartas produzidas pelos estudantes	69
Figura 18: Fragmento 1 das conversações suscitadas no grupo de WhatsApp	69
Figura 19: Fragmento 2 das conversações suscitadas no grupo de WhatsApp	69
Figura 20: Discursos do Sujeito Coletivo	73
Figura 21: Molhes da Barra em construção	116
Figura 22: Os perigos de um trabalho árduo	116
Figura 23: O avanço das obras dos Molhes da Barra	117
Figura 24: A força de trabalho envolvida na obra dos Molhes da Barra	117
Figura 25: As dificuldades da obra dos Molhes da Barra	118
Figura 26: Visitações de escolas nas instalações do Porto do Rio Grande	118

Figura 27: Visitações na Festa do Mar em Rio Grande – RS	119
Figura 28: Visitações nos armazéns do Porto na cidade do Rio Grande – RS	119
Figura 29: Demonstrações tecnológicas no Porto do Rio Grande – RS	120
Figura 30: A Festa do Mar e as visitas das escolas	120
Figura 31: A velha locomotiva e seu vagão	121
Figura 32: O trabalho dos Homens e das máquinas	121

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Caracterização dos sujeitos da pesquisa	24
Tabela 2: Relação dos cinco estados brasileiros que receberam mais investimento da Capes em bolsas e fomento entre os anos de 2013 e 2016 (valores em R\$ mil)	36
Tabela 3: Quantitativo de artigos selecionados e investigados	36
Tabela 4: Primeiro Instrumento de Análise do Discurso A - IAD _{1A}	70
Tabela 5: Primeiro Instrumento de Análise do Discurso B - IAD _{1B}	71

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Segundo Instrumento de Análise do Discurso A - IAD _{2A}	71
Quadro 2: Segundo Instrumento de Análise do Discurso B - IAD _{2B}	72
Quadro 3: DSC ₁ : Memórias e Paisagem: concepções e perspectivas de um grupo de estudantes...73	
Quadro 4: DSC ₂ : Percepções de um grupo de estudantes sobre o espaço do Museu do Porto	78

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Produção por ano (2013-2017) de artigos que contém em seu título a palavra “História”.....	32
Gráfico 2: Produção por ano (2013-2017) de artigos que contém em seu título a palavra História e/ou Ensino	34
Gráfico 3: Produção por ano (2013-2017) de artigos que contém entre suas palavras chave as palavras Ensino de História e/ou Memória	36
Gráfico 4: Quantitativo dos autores dos artigos investigados por estado	39

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC – Ancoragens

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

DSC – Discurso do Sujeito Coletivo

ECH – Expressões-Chave

EH1 – Classe analítica relacionada às pesquisas que combinam o Ensino de História aos conceitos de Memória e/ou Patrimônio e/ou Gênero e/ou Lugar

EH2 – Classe analítica relacionada aos trabalhos que abordam a formação de professores para o Ensino de História

EH3 – Classe analítica relacionada às pesquisas sobre os rumos do Ensino de História no Brasil

EH4 – Classe analítica relacionada às pesquisas que apresentam possibilidades de encadear Ensino de História e música, cinema, dança, teatro etc

EH5 – Classe analítica relacionada às produções científicas originárias de práticas desenvolvidas em ambientes educacionais

FURG – Universidade Federal do Rio Grande

IC – Ideias Centrais

PPGH – Programa de Pós Graduação em História

SNPG – Sistema Nacional de Pós Graduação

UEL – Universidade Estadual de Londrina

SUMÁRIO

RESUMO.....	04
ABSTRACT.....	05
LISTA DE FIGURAS.....	06
LISTA DE TABELAS.....	08
LISTA DE QUADROS.....	09
LISTA DE GRÁFICOS.....	10
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS.....	11
INTRODUÇÃO.....	13
1. CONTEXTO DA PESQUISA.....	16
2. ESTADO DO CONHECIMENTO.....	26
2.1. Mapeamento de produções científicas: um olhar sobre caminhos e contextos.....	26
2.2. Ensino de História: concepções e perspectivas.....	45
2.3. Memória: conversações teóricas na busca por compreensões.....	54
2.4. Paisagem: várias dimensões de um conceito abrangente.....	59
3. CAMINHOS METODOLÓGICOS E DESDOBRAMENTOS DA PESQUISA.....	65
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	80
REFERÊNCIAS	84
APÊNDICE A	91
APÊNDICE B	110
APÊNDICE C	115

INTRODUÇÃO

As linhas de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em História - PPGH da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, com ênfase em Ensino de História, possuem dois segmentos, sendo esses: Práticas e Pesquisas no Ensino de História e Campos e Linguagens da História. A primeira linha está voltada aos estudos sobre a profissão do historiador e suas práticas como docente para a pesquisa e Ensino de História, enquanto a segunda tem como eixo central os variados campos do saber histórico e suas linguagens na busca da compreensão e construção do conhecimento em espaços educativos. A partir desses apontamentos, se faz necessário indicarmos que esta pesquisa está em harmonia com a primeira linha do Mestrado Profissional em História.

Numa escala nacional, temos percebido números expressivos de estudos que se interessam por questões relativas ao Ensino de História. Além do mais, não é apenas o aspecto quantitativo que nos chama a atenção, ao passo que estamos nos referindo a pesquisas qualificadas que passam por todos os rigores da produção do conhecimento científico.

Não resta dúvida que, apesar de algumas pretensas e sucessivas tentativas de deixar a educação a mercê da ignorância, estamos caminhando para a superação de uma racionalidade que menospreza as pesquisas que têm como eixo central questões relativas ao ensino. É sabido que desde muito tempo, o conhecimento escolar tem sido refutado e posto de lado por uma parcela da comunidade científica em prol de erudições próprias de gabinetes. No caso da História, a situação parece ainda mais dramática em função das conhecidas dissensões epistemológicas. Para Burke:

A disciplina da história está atualmente mais fragmentada que nunca. Os historiadores econômicos são capazes de falar a linguagem dos economistas; os historiadores intelectuais, a linguagem dos filósofos; e os historiadores sociais, os dialetos dos sociólogos e dos antropólogos sociais, mas estes grupos de historiadores estão descobrindo ser cada vez mais difícil falar um com o outro (2011, p. 36).

Contudo, o aumento das discussões sobre Ensino de História tem agregado diferentes perspectivas em torno de objetivos bastante similares. Portanto, acreditamos estar trilhando caminhos que conduzem para longe dos antiquados entendimentos e das inconvenientes querelas.

A escola rejuvenesce a ciência, ao passo que os processos de ensino colocam em diálogo diferentes percepções de mundo (CORBEN, 1996). Por isso, acreditamos que o diálogo entre universidade e escola é imprescindível no contexto do Ensino de História. Nesse viés, os espaços escolares não são apenas receptáculos passivos, eles são dinâmicos e ativos na produção do conhecimento, eles demandam e preconizam novos sentidos para a Educação. Em vista disso, temos

observado que as pesquisas relacionadas ao ensino circulam com bastante fluidez não só em ambientes acadêmicos, mas entre a sociedade de modo mais amplo. Esse fluxo mais democrático do conhecimento científico não deslegitima a ciência, muito antes pelo contrário, funciona como uma anteparo às temerárias presunções.

A partir dos novos horizontes epistemológicos da Nova História Cultural, podemos vislumbrar diversas possibilidades para o ensino, a maioria delas situadas em margem oposta a perspectivas inflexíveis. De modo geral, a amplitude e o alcance dos olhares contidos nessa concepção, instigam múltiplas pesquisas com variadas temáticas, inclusive, algumas delas desprezadas e negligenciadas no âmbito mais ortodoxo da História (LOPES; GALVÃO, 2001). Portanto, os subsídios teóricos emanados da Nova História Cultural têm balizado nossa caminhada e nos permitiram operacionalizar esta pesquisa.

Partimos da premissa de que a Paisagem socialmente construída é repleta de significados e símbolos. Em boa medida, essas atribuições são construções etéreas capazes de esculpir mentalidades em determinado contexto social. Seguindo por esses caminhos, os entrelaçamentos desta pesquisa aconteceram na esfera da História Cultural. Segundo Pesavento:

A História Cultural corresponde, hoje, a mais de 80% da produção historiográfica nacional, expressa não só em publicações especializadas, sob forma de livros e artigos científicos, como nas apresentações de trabalhos, em congressos e simpósios ou ainda nas dissertações e teses, defendidas e em andamento nas universidades brasileiras (2003, p. 1).

Este estudo provém de inquietações e indagações sobre questões que transcendem os aspectos puramente objetivos da existência humana. Portanto, o que nos entusiasma são os entrelaçamentos entre Memória e Paisagem no contexto do Ensino de História. Nesse sentido, o percurso dessa dissertação se deu no âmbito da Nova História Cultural e considera as dimensões dos significados, das práticas, das representações e dos símbolos. Por esse ângulo, a questão que nos mobiliza é a seguinte: **Quais concepções e perspectivas históricas emergem entre estudantes do Ensino Fundamental, a partir do contato com a Paisagem e as Memórias da zona portuária da cidade do Rio Grande/RS?** Nessa perspectiva, a pesquisa desenvolvida é de cunho social e articula dimensões coletivas e individuais. A partir disso, utilizamos como técnica de análise a proposta do Discurso do sujeito Coletivo (DSC) elaborada por Lefèvre e Lefèvre (2005).

No decorrer do primeiro capítulo apresentamos nossa trajetória percorrida, contextualizamos a pesquisa justificando o estudo, tratamos das questões que orientaram nosso percurso enquanto pesquisadores e traçamos objetivos pautados na busca de possíveis respostas. Logo em seguida, no segundo capítulo, com o intuito de ampliarmos a noção sobre os rumos das produções científicas que possuem afinidade com a nossa e trazem o Ensino de História como eixo central, produzimos o

estado do conhecimento. Nesse direcionamento, realizamos um mapeamento e um debate teórico em torno de nossas categorias de análise *a priori* com a intencionalidade de lastrear com solidez nosso estudo.

Na sequência, no terceiro capítulo, apresentamos nossos pressupostos metodológicos e seguimos para o arremate da pesquisa. Nessa etapa, justificamos nossa perspectiva e a escolha pela abordagem qualitativa. Além disso, indicamos o tipo de pesquisa em questão e apresentamos os instrumentos para a produção de informações. Ainda no terceiro capítulo, com base na análise das informações, discutimos os olhares e percepções dos sujeitos da pesquisa e, finalmente, apresentaremos as considerações, algumas reflexões, outras indagações e o produto que materializa os alcances da pesquisa.

1. CONTEXTO DA PESQUISA

Sendo necessário iniciar esta sessão a partir de um momento significativo da minha vida, e tendo o cuidado de acatar incansáveis recomendações preocupadas em livrar os (as) leitores (as) das incoerências complicadoras, das repetições indecentes, das frases intermináveis e dos exemplos que em nada ajudavam, determinei um pequeno recorte da história que contém em si uma mostra da essência que me constitui.

Pois bem, tudo começou quando eu estava caminhando para concluir o Curso de Geografia Licenciatura na Universidade Federal do Rio Grande - FURG, mais especificamente na disciplina de Estágio II. A essas alturas eu era um aluno ávido por receber logo o “canudo” e poder, de uma vez, esquecer todas as enfadonhas tarefas acadêmicas, talvez até, quem sabe um dia, ser um professor. Éramos um pequeno grupo, quatro mais especificamente, afinal quase sempre alunos andam em “bando”. Pouco tempo depois iríamos nos desintegrar, nada de novo, afinal quase sempre é assim.

Estreitar os laços com o (a) professor (a) é uma boa alternativa, ainda mais quando dele (a) depende o fim do seu sofrimento. Portanto, fingindo nenhum interesse, frequentemente o quarteto acompanhava a professora até a portaria. Num desses fins de aula, enquanto apaga as luzes e fecha a sala, a docente provoca um dos três colegas:

- Vai fazer a seleção para o mestrado em História? Ele, bastante desencorajado responde:
- Fica difícil, acho que vou deixar para a próxima.

Simulando uma ocupação inexistente, faço uso de uma técnica recorrente hoje em dia; mexo no celular enquanto escuto o curto diálogo. No entanto, em nome de algumas noções de polidez que minha singela trajetória social me conferiu, finjo não prestar a atenção na conversa.

No dia seguinte, passei a pensar sobre a possibilidade de participar da tal seleção, pensei em pedir informações para a professora de Estágio II, mas isso poderia representar uma indelicadeza ou até mesmo um oportunismo. Afinal, a provocação não foi dirigida a minha pessoa. Conversar com o cônjuge sobre as grandes questões da vida é sempre uma boa saída. Pois bem, relatei à minha esposa o episódio.

- Sem dúvida, tu vais fazer sim a seleção! Disse ela.

Tratei de buscar as informações necessárias, afinal em casa é sempre eu quem decide. Tomei coragem, acrescentei uma dose de “cara de pau” e conversei com a professora de Estágio sobre o assunto. Ela de pronto se mostrou solícita, me apontando caminhos, disse-me que tinha tudo para ingressar. Talvez ela estivesse apenas cumprindo os protocolos de um discurso oficial. Contudo, preferi acreditar.

Entre elaboração de projeto e leituras, lá se foi a possibilidade de férias. Chegou o dia da

prova, poucas questões, porém densas para um licenciado em Geografia recém formado. Afinal, lidar com o pensamento de historiadores nem sempre é tarefa fácil.

Na verdade, até eu já estava acreditando na aprovação. Isso poderia ser perigoso, mas agora já era tarde. Enfim saiu o resultado, passei. Com as “calças na mão”, como diria minha mãe.

Segunda fase, o projeto. Esse foi um pouco menos “apertado”.

Seguimos para tal entrevista, o nervosismo era aparente. Um geógrafo querendo fazer mestrado na História? A postura da professora que entrevistava era tranquila. Trato elegante, indagou se eu estava nervoso. Menti.

- Fale do seu projeto.

Tentei explicar, mas acho que nem consegui direito. As expressões da entrevistadora me diziam que não estava claro. Retomei, tentei novamente.

- Obrigada. Disse ela num tom de ponto final.

Agradecendo, levantei-me cuidadosamente para evitar ruídos indesejados de cadeira arrastando e fui saindo silenciosamente. Antes que fechasse a porta, me questionou sem dar nenhuma pista de suas impressões.

- Tem ideia sobre quem poderia te orientar?

A professora de Estágio II em Geografia fazia parte do Programa, sugeri o nome dela.

- Pode chamar o próximo por favor, obrigada.

Saí da sala, com um sorriso mal construído, informei ao próximo candidato que entrasse. Pensei que dentro da sala, as professoras deveriam estar falando sobre melhorar os critérios de seleção.

Primeiro dia de aula. As apresentações de sempre. Sou fulano (a) de tal, formado (a) nisso e naquilo e naquilo outro. Eram bibliotecárias, pedagogas, professoras de Educação Artística e até historiadores (as). Pensei que a multidisciplinaridade da turma iria enfraquecer os debates ao longo do curso; equivoquei-me. A soma de experiências e a diversidade de olhares enriqueceram as aprendizagens e, definitivamente, forjaram e ressignificaram minhas concepções sobre Ensino de História, campo em que desdobrei esta pesquisa.

Os caminhos que me trazem até este estudo são de fato variados, as construções que integram minhas concepções são permanentemente colocadas em questão. Nesse sentido, certezas foram abaladas abrindo espaço para dúvidas. Esse fato me aflige permanentemente, pois as verdades são mutantes numa realidade que não compactua com proposições invariáveis. No entanto, para amenizar minhas angústias, se é que isso é possível, posso afirmar que estou trilhando as veredas da ciência.

Tudo aquilo que vivenciei durante meu percurso formativo, não só em ambientes acadêmicos, mas também a partir das percepções do mundo, se condensam nesse momento de

minha trajetória e me trazem algumas inquietudes. Contudo, tenho a consciência de que o ineditismo da vida vai se encarregar de permanentemente remodelar respostas.

Acredito na importância de sinalizar meu lugar de fala, isso indica o desejo de ser justamente aquilo que sou (PETRONILIO, 2016). Deste modo, o caráter multidimensional da Geografia desde muito tempo me fascina, são as possibilidades plurais de análise contidas nessa ciência que me conduziram até a graduação. Da mesma maneira, foram os (as) grandes professores (as) que tive a felicidade de encontrar na Educação Básica que me inspiraram a optar pela Licenciatura e continuar acreditando que a Educação é a chave para uma sociedade mais equânime. Portanto, me tornei um Professor de Geografia.

Não poderia deixar de mencionar meu fascínio pela História e seus mistérios. Afinal, todos nós certamente tivemos um (uma) professor (a) de História que marcou nossa trajetória escolar, de engraçados a assustadores, de rigorosos a detalhistas. A aula de História é sempre uma possibilidade de tumultuar ideias perenizadas.

As questões que envolvem a educação desde muito me causam certas inquietudes, e nessa perspectiva que dediquei algum tempo da minha vida para dar andamento a um Mestrado em História, cujas pesquisas giram em torno de questões relativas ao Ensino. Acreditei na possibilidade de realizar um trabalho voltado ao Ensino de História a partir de algumas ferramentas operacionais próprias da Geografia. Por esses caminhos, penso que o olhar sensível da Geografia Humanista subsidiou-me na direção de buscar compreender aspectos que estão para além das objetividades. Da mesma forma, a espacialização, característica do olhar geográfico, me permitiu relacionar informações emanadas de variadas perspectivas.

A relação da humanidade com o meio está imersa em um universo de experiências e vivências. Nessa perspectiva, sentimentos e afeições se entrelaçam numa dinâmica que permanentemente atribui sentidos à vida. Portanto, é preciso lembrar de que não são apenas os aspectos puramente objetivos e materiais que importam. Na verdade, existe um amálgama de subjetividades que conduzem nossa relação cotidiana com o espaço. Por esses caminhos, nossas indagações, inquietudes e curiosidades estão ligadas às percepções espaciais e suas implicações na maneira de interpretar o mundo.

O espaço não possui apenas elementos estéticos e utilitários. Mas contém em si aspectos intangíveis, e esses são atribuídos a partir da interiorização de ideias. Ou seja, a partir do resultado de uma soma de experiências vivenciadas por cada indivíduo. Esse complexo conjunto de significados é o palco cotidiano onde a vida acontece.

Ao considerarmos que a Paisagem é um conjunto de formas e um acúmulo de tempos (SANTOS, 1988), entendemos que nela estão contidas expressões de um paradigma. Nesse contexto, ela representa a informação acessada pelos sentidos e interiorizada serenamente, que forja

modelos de interpretações quase incapazes de duvidarem da legitimidade de uma ordem. Por esse ângulo, a Paisagem constitui um sistema simbólico que expressa relações de poder. De acordo com Santos:

A dimensão da paisagem é a dimensão da percepção, o que chega aos sentidos. Por isso, o aparelho cognitivo tem importância crucial nessa apreensão, pelo fato de que toda a nossa educação, formal ou informal, é feita de forma seletiva, pessoas diferentes apresentam diversas versões do mesmo fato (*ibid.*, p. 62).

No âmago desse debate, admitimos que as históricas pretensões de afirmação de modelos de sociedade se vinculam a um sistema simbólico contido na Paisagem e são reproduzidas sistematicamente. No entanto, acreditamos que a existência de um conjunto de memórias implícitas na Paisagem, em boa medida, que se opõe ao paradigma preponderante.

Seguindo em direção ao núcleo de nosso estudo, queremos dizer que mesmo as imponentes e vultosas expressões espaciais que solenemente segregam, são repletas de memórias silenciadas por seu caráter pouco útil, porém sequiosas por desvelar incoerências. Portanto, a Paisagem simbólica também serve para a desmobilização de uma classe (BOURDIEU, 2003), em favor da legitimação de um sistema repleto de múltiplas distinções, caracterizando assim, a tônica da história tradicional. Segundo Burke,

[...] a história tradicional oferece uma visão de cima, no sentido de que tem sempre se concentrado nos grandes feitos dos grandes homens, estadistas, generais ou ocasionalmente eclesiásticos. Ao resto da humanidade foi destinado um papel secundário no drama da história. A essência dessa regra é revelada pelas reações a sua transgressão (2011, p. 12).

Portanto, pensamos que evidenciar memórias implícitas no contexto da formação da Paisagem significa reagir às pretensões de um discurso predominante. Generalizações não fazem parte de nosso propósito. No entanto, compreendemos que reflexões dessa natureza contribuem para encorpar a resistência a discursos oficiais.

A Paisagem contribui para a definição inconsciente de ideias, funciona como um horizonte de referência, a necessidade de entendê-la como conjunto de instrumentos simbólicos (BOURDIEU, 2003) abre a possibilidade de descortinar estruturas historicamente estabelecidas e compactuadas pacificamente. Por essa perspectiva, entendemos que trazer à tona memórias silenciadas por construções históricas, que notavelmente privilegiam uma estrutura dominante, estabelece um contraponto necessário. Dessa maneira, abrem-se espaços para o diálogo que oxigena a História e questiona verdades impérvias.

Aproximando nossas ideias ao campo em que desenvolvemos nossa pesquisa, suspeitamos

que em muitos casos a Educação Básica ainda constitui a única via de acesso ao conhecimento científico para boa parte da sociedade. Nesse contexto, acreditamos que o Ensino de História tem, entre outros, um importante papel a cumprir, o de possibilitar a reflexão sobre a autenticidade de sistemas ideológicos. Isso, sem dúvida, envolve aumento da capacidade argumentativa a partir da crítica que, por sua vez, desacomoda ideias.

Assim sendo, acreditando que o Ensino de História se constitui em um campo propício para o germe da renovação de um pensamento histórico contrário às arcaicas racionalidades, seguimos em direção às nossas perspectivas. Entretanto, em momento algum pretendemos homogeneizar consciências. Ao contrário, consideramos frutíferos os espaços de diálogo despidos de assimetrias.

As ligações entre Paisagem e Memória nos interessam pelo fato de considerarmos que as composições mentais dos indivíduos numa sociedade são resultados de seleções subjetivas de informações que emanam do multifacetado universo de símbolos presentes nos espaços. Para Eliade:

A mais pálida das existências está repleta de símbolos, o homem mais “realista” vive de imagens. Repetindo, e conforme ficará abundantemente ilustrado pelo que segue, **os símbolos jamais desaparecem** da atualidade psíquica: **eles podem mudar de aspecto; sua função permanece a mesma. Temos apenas que levantar suas novas máscaras** (1991. p. 12-13, grifo nosso).

Nesse direcionamento, Paisagem e Memória estão diretamente relacionadas às concepções históricas, ou seja, as perspectivas de História não estão apenas ligadas a escola, em boa medida sim é verdade. Porém, partimos da ideia de que a Paisagem informa, delimita, justifica, organiza e representa modelos mentais. Isso incide diretamente na maneira que as pessoas lêem o mundo.

A partir do exposto, vale salientar que nos interessamos aqui por paisagens que fazem parte do cotidiano vivido, justamente pelo fato de que elas são repletas de memórias e significados. Fazem parte do imaginário, são testemunhas silenciosas de trajetórias de vidas e contêm a face, muitas vezes, encoberta dos fatos.

A ligação da cidade do Rio Grande - RS com as águas é evidente, ambientes lacunares, estuarinos e oceânicos, historicamente fazem parte da formação desse território. Da mesma forma, as condições geográficas conferiram uma indiscutível aptidão para a implantação e desenvolvimento de atividades econômicas ligadas ao mar nessa cidade.

Não há como desvincular a cidade do Rio Grande das atividades marítimas. A essência da formação histórica dessa cidade está intrinsecamente ligada a um Porto. Seria impossível compreender Rio Grande sem imaginar que as águas que margeiam este território, desde o século XVIII testemunham o protagonismo de pescadores, negros (as) escravizados (as), comerciantes, imigrantes, colonos, militares e viajantes entre outros (as). É preciso pensar que as pedras gastas, os

ferros emugrecidos, as madeiras apodrecidas, e suas cores esmaecidas são resiliências espaciais que pleiteiam com o tempo.

A aparente configuração geográfica que privilegiou o desenvolvimento de atividades portuárias é a mesma que, na origem da formação da cidade do Rio Grande, apresentou problemas dramáticos, um canal limitado pelo acúmulo de sedimentos iria comprometer o acesso de algumas embarcações. Logo, surge a problemática da abertura da barra. Nesse cenário, a edificação dos molhes transformaria a Paisagem portuária lhe atribuindo novos significados.

Nessa dinâmica, os habitantes desse lugar vão sendo construídos subjetivamente pelas brisas, os cheiros, os sabores, as texturas, os sons e as cores. Num limiar tênue entre o real e o imaginário, memórias são evocadas permanentemente e seguem forjando concepções sobre o espaço vivido. Nessa perspectiva, os vínculos da humanidade com o meio remontam aos primórdios da sua espécie. Portanto, entendemos a conveniência de percorrer as ligações inerentes entre Memória e Paisagem no âmbito do Ensino de História.

Seguindo por esses caminhos, entendemos que o mosaico de temporalidades contido nos espaços suplanta a objetividade de explicações sistemáticas. Ao passo que, emergem conjuntos de significações capazes de constituir verdades. Portanto, a questão que nos incita é a seguinte: **Quais concepções e perspectivas históricas emergem entre estudantes do Ensino Fundamental, a partir do contato com a Paisagem e as Memórias da zona portuária da cidade do Rio Grande/RS?**—Delineado o problema de pesquisa, despontam outras inquietações a partir do questionamento principal:

- Os (as) estudantes se sentem parte da história no contexto de formação da Paisagem portuária da cidade do Rio Grande – RS?

- Que perspectiva (as) histórica (as) os (as) estudantes percebem a partir da Paisagem portuária da cidade do Rio Grande/RS?

Em decorrência de tais inquietações, estabelecemos os seguintes objetivos:

- **Compreender as perspectivas históricas que emergem entre estudantes do Ensino Fundamental, a partir do contato com a Paisagem e as Memórias da zona portuária da cidade do Rio Grande/RS, para contribuir no entendimento de diferentes concepções no Ensino de História.**

- **Reconhecer de que maneira estudantes da Educação Básica, focadamente dos Anos Finais do Ensino Fundamental, apreendem as relações entre as Memórias e a Paisagem na zona portuária da cidade do Rio Grande/RS.**

- **Mobilizar possibilidades de distintas concepções no contexto do Ensino de História, a partir de compreensões da interação entre as Memórias e a Paisagem da zona portuária da cidade do Rio Grande/RS.**

- Produzir um canal na plataforma de compartilhamento de vídeos YouTube, cujo conteúdo seja relacionado com as Memórias e a Paisagem da zona portuária da cidade do Rio Grande/RS e cujas abordagens contribuam para o desenvolvimento de aprendizagens no contexto do Ensino de História.

Precisamos esclarecer que, conforme já vínhamos sinalizando, o que nos interessa são alguns aspectos da realidade humana impossíveis de serem quantificados. Portanto, esse estudo apresenta uma perspectiva teórico-metodológica delineada pela pesquisa qualitativa. Pois, afinal:

A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2001, p. 21).

Nessa direção, a pesquisa desenvolvida é de caráter social (MINAYO, 2001). E, ao dialogar com o universo das representações (HALL, 2006), articula dimensões coletivas e individuais e explora as subjetividades que, estão para além dos sistemas de ações e de objetos (SANTOS, 2006). Nessa perspectiva, entendemos que a força do poder simbólico (BOURDIEU, 2003) e sua capacidade de conformar mentalidades (MATOS, 2011) produzem concepções históricas (BURKE, 2008).

A ideia de poder simbólico, concebida por Bourdieu, envolve aspectos bastante abrangentes em relação aos sistemas de dominação e por isso consideramos uma referência central dessa pesquisa. Desse modo, pensamos na importância de situar nossa perspectiva para estabelecer as anteparas necessárias. Pois bem, Bourdieu defende a existência do poder, mediante o qual, as classes ou campos dominantes são beneficiários de um capital simbólico, disseminado e reproduzido por meio de instituições e práticas sociais, que lhes possibilita exercer domínio. Para o autor, esses símbolos são instrumentos que tornam possível a obtenção de um consenso acerca do sentido do mundo social e são fundamentais para a reprodução da ordem social dominante. Logo, o poder simbólico consiste “[...] nesse poder invisível que só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (BOURDIEU, 2001, p. 7-8).

Nessa acepção, poder simbólico serve para construção de uma realidade que tende a estabelecer um sentido imediato ao mundo, ou seja, uma ideia homogênea do tempo e do espaço, tornando possível uma concordância entre os diferentes atores sociais. Portanto, estruturas tais como a língua, a cultura, o discurso ou os comportamentos, funcionam como intermediários construídos para explicar a relação com o espaço vivido atribuindo-lhe sentido. É justamente nesse seguimento que avistamos uma profícua conexão entre a Paisagem, a Memória e o Ensino de

História. Ora, se a Paisagem pode ser entendida como um mosaico de temporalidades e se ela é constituída por elementos culturais que se configuram como símbolos que, em boa medida, são impressos na Memória. É razoável pensar que as perspectivas espaço-temporais dos alunos no contexto do Ensino de História são interiorizadas de maneira silenciosa e invisível conforme afirma Bourdieu (2001).

À vista disso, consideramos que esta pesquisa abarca uma metodologia qualitativa que permite compreender o pensamento coletivo acerca de sentidos e significados que integram intangibilidades. Para tanto, temos entendido que metodologias qualitativas são,

[...] aquelas capazes de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações, e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas (MINAYO, 2006, p. 22-23).

Assim, partimos do princípio de que a pesquisa qualitativa lida com informações produzidas pelo pesquisador cuja essência não se deixa traduzir por números. Sendo assim, nesse caso a via mais fecunda se relaciona com a análise de textos falados ou escritos bem como a observação direta do comportamento. Dessa forma, conforme Moraes e Galiazzi entendemos que a pesquisa qualitativa,

[...] pretende aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação. Não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa: a intenção é a compreensão, reconstruir conhecimentos existentes sobre os temas investigados (2007, p.11).

Logo, por meio da pesquisa qualitativa pretendemos aprofundar nossas percepções acerca do fenômeno investigado, refinando o olhar na busca de um processo flexível e dinâmico. Além do mais, na medida em que, enquanto pesquisadores, nosso interesse está ligado à dimensão simbólica, estamos bastante convencidos que,

[...] todo discurso individual representa um discurso socialmente compartilhado. Em resumo, é sempre um discurso socialmente implicado, pois seu sentido está atrelado aos contextos sociais de produção. Mesmo que sejam poucas pessoas a formularem seus discursos, elas emitem um discurso que não representa somente um ponto de vista pessoal, pois a sua subjetividade é construída no contexto social (GONDIM; FISCHER, 2009, p.17).

Nesse enquadramento, os indivíduos podem ser considerados, em certa medida, verdadeiros microcosmos que contêm em si a essência dos grandes paradigmas. Longe de pretender análises generalistas e/ou simplificadoras, o que nos intriga é a potência dos simbolismos e sua capacidade

peristáltica de modelar mentalidades à revelia das consciências. De todo modo, precisamos deixar claro que não temos o intuito de testar posicionamentos previamente estabelecidos como possíveis hipóteses, apesar de estarmos cientes que esses poderão emergir durante o andamento da pesquisa. Assim sendo, entendemos que,

[...] aquilo que os investigadores qualitativos tentam fazer é estudar objetivamente os estados subjetivos dos sujeitos. Ainda que a idéia que os investigadores sejam capazes de ultrapassar alguns de seus enviesamentos possa, inicialmente, ser difícil de aceitar, os métodos que eles utilizam auxiliam nesse processo (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 67).

Consideramos que a constituição de pensamentos e condutas dos indivíduos em determinada sociedade reflete grandes paradigmas historicamente estabelecidos, nessa afirmação residem os alcances da teoria da representação social, esta pode ser entendida como uma preparação para a ação, pois é capaz de conduzir o comportamento (MOSCOVICI, 1978).

Nesse enquadramento, acreditamos que o discurso do grupo de indivíduos participantes desta pesquisa nos fornece relevantes indicações sobre a questão que mobiliza este estudo. No entanto, estamos cientes de que os resultados desta pesquisa, em hipótese alguma, pretendem constituir pretextos para generalizações e/ou anacronismos.

Pois bem, para melhor compreensão de nossos (as) leitores (as), as informações analisadas foram produzidas a partir de um coletivo composto por estudantes da Rede Pública Estadual de Ensino, mais especificamente por 18 alunos do oitavo ano do Ensino Fundamental do Instituto Estadual de Educação Juvenal Miller, que está localizado no centro da cidade do Rio Grande. Com o intuito de apresentar os sujeitos da pesquisa, na Tabela 1 caracterizamos de forma sintética os mesmos.

Tabela 1: Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Sujeito	Idade	Sexo	Bairro em que reside
S1	14	Masculino	Bairro Getúlio Vargas
S2	14	Masculino	Bairro Getúlio Vargas
S3	14	Feminino	Bairro Getúlio Vargas
S4	14	Feminino	Centro
S5	14	Feminino	Bairro Getúlio Vargas
S6	14	Feminino	Centro
S7	14	Feminino	Bairro Getúlio Vargas
S8	14	Masculino	Cassino
S9	14	Feminino	Cidade Nova
S10	14	Feminino	Centro

S11	14	Masculino	Salgado Filho
S12	14	Masculino	Bairro Getúlio Vargas
S13	14	Feminino	Parque São Pedro
S14	14	Masculino	Centro
S15	15	Feminino	Vila Maria
S16	15	Feminino	Centro
S17	16	Masculino	Bairro Getúlio Vargas
S18	17	Masculino	Lar Gaúcho

Fonte: Desenvolvido pelo pesquisador

Inicialmente, pretendíamos desenvolver a pesquisa com estudantes do Ensino Médio, no entanto, em virtude da indisponibilidade de turmas do Ensino Médio no turno da tarde, optamos pelos estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Posto que, entendemos que estes estudantes, que estão em vias de concluir o Ensino Fundamental, de certa forma estiveram em contato com os conhecimentos próprios da História desde os Anos Iniciais.

Desse modo, suas possíveis leituras de mundo estão permeadas não só por uma soma de diferentes experiências, próprias da existência humana, mas também por um conjunto mínimo de conhecimentos institucionalizados e previstos legalmente. Certamente, entendemos que os percursos individuais são diferentes e diversos. No entanto, a convergência de perspectivas pode possibilitar delineamentos de racionalidades.

2. ESTADO DO CONHECIMENTO

Acreditamos que o desenvolvimento salutar de uma pesquisa passa pela constante ponderação acerca dos limites e possibilidades que se estabelecem ao longo do percurso do (da) pesquisador (a). Para que possamos reconhecer a vastidão do campo em que nossas proposições serão desdobradas, reconhecemos a pertinência de realizarmos um debate acerca das produções científicas que se relacionam com nosso estudo.

Desse modo, estamos conscientes de que empreender um levantamento sobre o conhecimento legítimo produzido sobre determinada temática, não significa estabelecermos consenso absoluto. Contudo, admitimos que ao examinar, de maneira refletida, tais veredas científicas, será possível sustentar o fundamento de nossa pesquisa. Assim, num primeiro momento apresentamos um mapeamento que desenvolvemos, este movimento além de traçar um panorama dos caminhos de pesquisas científicas afins com a nossa, tencionou ampliar nossas percepções sobre a temática central que tem entusiasmado nosso percurso formativo.

No momento da construção deste trabalho, pensamos que seria necessário apresentarmos os contornos que revelam as compreensões que alcançamos num momento de leituras reflexivas sobre as categorias centrais que estruturam nosso estudo. Dessa maneira, logo após o referido mapeamento, apresentamos os sustentáculos teóricos que nos permitiram ampliar noções em torno das categorias *a priori* essa dissertação.

Assim sendo, gostaríamos de esclarecer que aquilo que os (as) leitores (as) irão encontrar nessa etapa, constitui reflexões próprias que se originaram num exercício seletivo que reúne e coloca em diálogo diferentes perspectivas. Por esses caminhos, procuramos da mesma forma, expressar o alcance de nossas apreensões. No entanto, não temos a intencionalidade de afirmar que tal ensaio expressa a essência sobre Ensino de História, Paisagem e Memória. Ao contrário, consideramos que o conteúdo desse capítulo é apenas produto de singulares percepções.

2.1 Mapeamento de produções científicas: um olhar sobre caminhos e contextos

Temos observado que o avanço e a disseminação das tecnologias digitais abrem múltiplas possibilidades e ampliam o acesso a trabalhos científicos. Essa condição, permite que a produção de conhecimento se dissemine de forma mais democrática entre a sociedade. Sobre essas questões, Mugnaini admite que:

O desenvolvimento das tecnologias da informação tem diminuído as dificuldades enfrentadas pelos editores com poucos recursos. O custo de produção e distribuição dos periódicos foi substancialmente reduzido com os métodos de publicações eletrônicas. [...] E a indexação dos artigos, outro ponto nevrálgico do processo,

passou a ser feito pelos chamados motores de busca na *internet* (2008, p. 93).

Contudo, a propagação informacional traz consigo um perigo eminente, o de que produções científicas duvidosas despistem os (as) desavisados (as) na busca por referenciais. Nesse sentido, existe o risco de seguirem por caminhos incertos que não condizem com os critérios da ciência. Para evitar equívocos dessa natureza, algumas plataformas de pesquisa na rede mundial de computadores são recomendadas, isso em função de que as mesmas estabelecem preceitos qualitativos capazes de organizar um processo seletivo sobre seus conteúdos.

Portanto, para articular este mapeamento e análise das produções científicas que se relacionam com nossa pesquisa, optamos trabalhar com a plataforma Sucupira, trata-se de uma ferramenta desenvolvida para coletar informações, realizar análises e avaliações que servem de base ao Sistema Nacional de Pós-Graduação – SNPG.

A partir do exposto, pretendemos acarear alguns resultados de buscas realizadas ao longo de nossa pesquisa. No entanto, temos convicção de que esse movimento não pretende esgotar as possibilidades de compilações. Contudo, almejamos alcançar maior compreensão em torno de nosso objeto e justificar a relevância da pesquisa desenvolvida.

Para darmos início a essa etapa do trabalho, acessamos a Plataforma Sucupira em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira>. Em seguida, buscamos a opção: “Qualis” conforme figura 01.

Figura 01: Primeiro passo do acesso à Plataforma Sucupira



Fonte: Plataforma Sucupira

Posteriormente, selecionamos a opção: “Periódicos”, conforme Figura 02:

Figura 02: Segundo passo do acesso à Plataforma Sucupira

PLATAFORMA Sucupira

ACESSO RESTRITO

QUALIS

Pesquise
Classificações dos veículos informados no Coleta pelos Programas de Pós-Graduação

Evento de Classificação: -- SELECIONE --

Titulo/ISSN: [input]

Buscar

Limpar Filtros

Busca avançada

Qualis Periódicos

Qualis Artístico

CONTATO

Telefone : (61) 2022-6482/ (61) 2022-6484

E-mail : qualis@capes.gov.br

Fonte: Plataforma Sucupira

Na sequência, clicamos em: “Eventos de Classificação” e marcamos a opção: “Classificação de Periódicos Quadriênio 2013-2016”, conforme Figura 03.

Figura 03: Terceiro passo do acesso à Plataforma Sucupira

BRASIL Acesso à informação

Participe Serviços Legislação Canais

PLATAFORMA Sucupira

ACESSO RESTRITO

INÍCIO >> Qualis >> Qualis Periódicos

Qualis Periódicos

* Evento de Classificação:

-- SELECIONE --

CLASSIFICAÇÕES DE PERIÓDICOS QUADRIÊNIO 2013-2016

CLASSIFICAÇÕES DE PERIÓDICOS TRIÊNIO 2010-2012

ISSN: [input]

Fonte: Plataforma Sucupira

A seguir, também selecionamos a Área de Avaliação: “Ensino”, conforme Figura 04.

Figura 04: Quarto passo do acesso à Plataforma Sucupira

BRASIL Acesso à informação

Participe Serviços Legislação Canais

PLATAFORMA Sucupira

ACESSO RESTRITO

INÍCIO >> Qualis >> Qualis Periódicos

Qualis Periódicos

* Evento de Classificação:

CLASSIFICAÇÕES DE PERIÓDICOS QUADRIÊNIO 2013-2016

Área de Avaliação:

ENSINO

ISSN: [input]

Fonte: Plataforma Sucupira

Seguindo pelos caminhos do nosso mapeamento, clicamos em: “Classificação”, conforme Figura 05. Nesse contexto, pensamos em considerar todas as Classificações *Qualis*, uma vez que, também nos interessou verificar a extratificação qualitativa das publicações.

Figura 05: Quinto passo do acesso à Plataforma Sucupira

The screenshot shows the Sucupira platform interface for searching 'Qualis Periódicos'. The header includes the Sucupira logo and 'ACESSO RESTRITO'. The main content area is titled 'Qualis Periódicos' and contains a search form with the following fields: 'Evento de Classificação' (dropdown menu), 'Área de Avaliação' (checkbox for 'ENSINO'), 'ISSN' (text input), 'Título' (text input), and 'Classificação' (dropdown menu, highlighted with a red circle). The breadcrumb trail at the top reads 'INÍCIO >> Qualis >> Qualis Periódicos'.

Fonte: Plataforma Sucupira

Sendo o *Qualis-Periódicos* um mecanismo que tem a finalidade de classificar as produções científicas no que se refere aos artigos publicados em periódicos científicos, tomamos o mesmo como referência. Portanto, entendemos que estruturar este mapeamento, nos aproxima de um panorama da situação de alguns aspectos esclarecedores de pesquisas que, de certa forma, se conectam com nossos interesses enquanto pesquisadores.

A seguir, consultamos os extratos de todas as Classificações *Qualis* (A1,A2, B1, B2, B3, B4, B5 e C) conforme Figura 06. Nessa ocasião, nos interessaram apenas os periódicos em língua portuguesa.

Figura 06: Sexto passo do acesso à Plataforma Sucupira

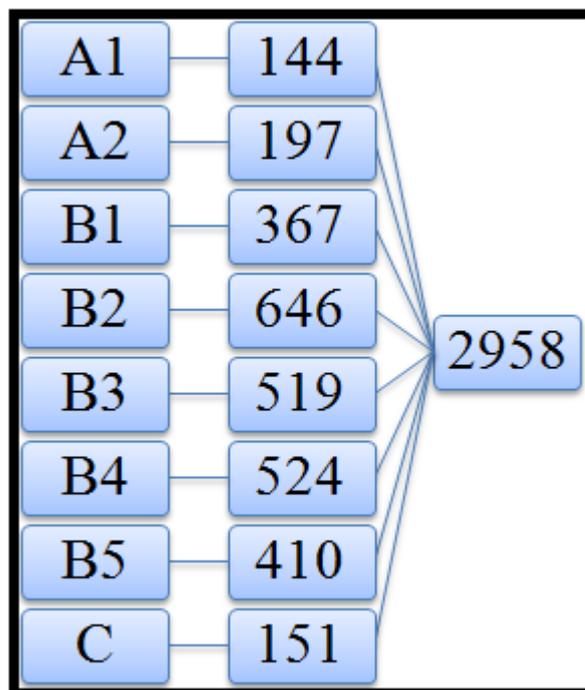
The screenshot shows the Sucupira platform interface with the 'Qualis Periódicos' search form. The 'Classificação' dropdown menu is open, displaying a list of options: A1, A2, B1, B2, B3, B4, B5, and C. The dropdown is highlighted with a red circle. The form also includes fields for 'Evento de Classificação', 'Área de Avaliação', 'ISSN', and 'Título'. At the bottom of the form, there are 'Consultar' and 'Cancelar' buttons.

Fonte: Plataforma Sucupira

A partir das operações realizadas até então, alguns aspectos quantitativos e qualitativos de

nosso mapeamento passam a se estruturar conforme Figura 07.

Figura 07: Periódicos na área de Ensino do quadriênio 2013-2016



Fonte: Desenvolvido pelo pesquisador

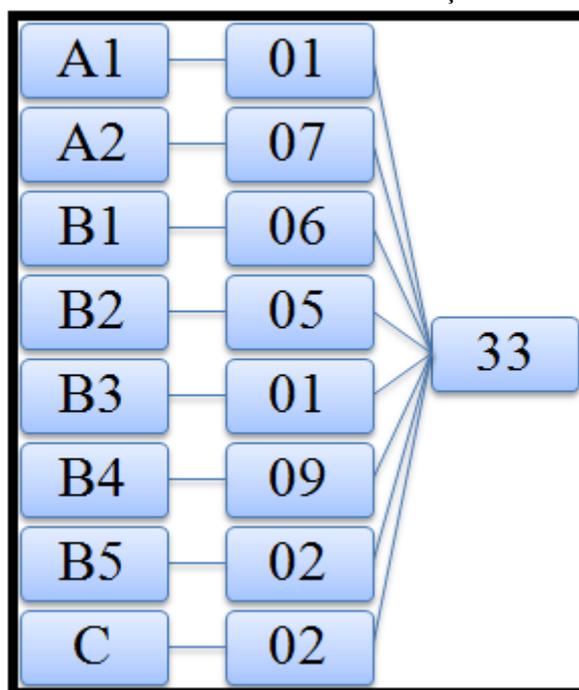
Trabalhamos no sentido de nos afastarmos de um possível senso comum que aflora, mesmo nos ambientes acadêmicos, suscitando o risco de que algumas conjecturas infundadas se tornem fatos inquestionáveis. Portanto, consideramos sóbrias as inferências fundamentadas nos dados que se apresentam a partir de um conjunto sistematizado de procedimentos.

Os primeiros números revelam um cenário onde os periódicos na área de Ensino com classificação A1 e A2 dentro do quadriênio 2013-2016 juntos, representam menos de 12% do total. Por outro lado, as revistas com classificação B2 representam quase 22% do total. Na sequência, os periódicos com classificação B3, constituem 17,5% do montante, enquanto que os classificados em B4 integram quase 18% da totalidade. Nessa lógica, ao somarmos os periódicos classificados em B2, B3 e B4 constatamos que juntos representam mais da metade do total de revistas na área de Ensino dentro da classificação do quadriênio 2013-2016.

Logo, foi possível verificar que a maior parte dos periódicos voltados às produções na área de Ensino estão classificados como B2. Todavia, as revistas com *Qualis* B4 e B3 também são representativas nesse contexto. Em relação aos veículos de comunicação e divulgação científica com classificação *Qualis* C, observamos uma pequena representatividade. Ou seja, pouco mais de 5% da amostra. A partir disso, podemos inferir, num primeiro momento, que a maioria das produções científicas que irão nos interessar, estão contidas em revistas com classificação *Qualis* B2, B3 e B4.

Partindo da seleção que tínhamos até então, realizamos outra varredura e buscamos apenas os periódicos que contivessem em sua denominação a palavra “História”. Desse modo nosso *corpus* de análise passou a se apresentar conforme Figura 08.

Figura 08: Periódicos na área de ensino do quadriênio 2013-2016 que contém a palavra “História” em sua denominação



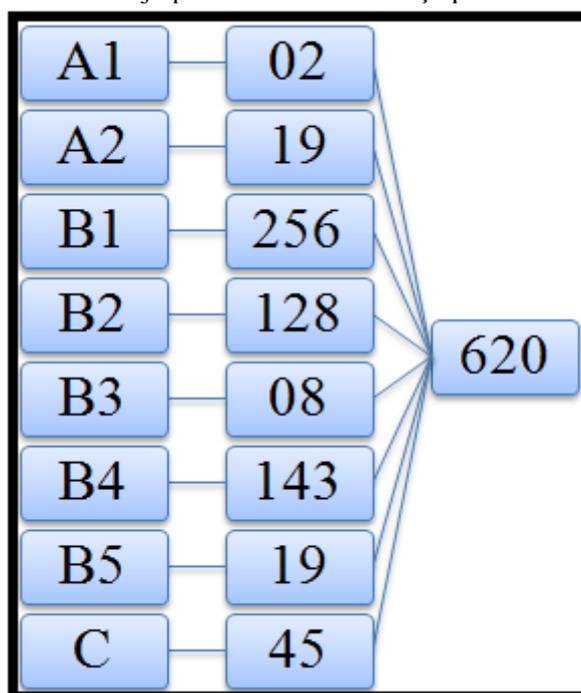
Fonte: Desenvolvido pelo pesquisador

A partir dessa filtragem, passamos a perceber que a maioria dos periódicos na área de Ensino e com a palavra “História” em sua denominação, possuem classificação *Qualis* B4. Dando continuidade, observamos que as revistas com classificação *Qualis* A2 também se destacam quando aplicamos este critério. Contudo, constatamos que no segundo caso, o expressivo número de periódicos estava relacionado à História da Educação, que *a priori* não constitui nosso interesse.

Nessa conjuntura, observamos a manutenção da tendência de revistas com classificação B4 continuarem figurando como potenciais integrantes de um conjunto que irá demandar análises mais refletidas. Em contrapartida, percebemos uma queda considerável da presença de periódicos classificados em B3. No entanto, entre as classificações B1 e B2 verificamos uma probabilidade relevante de revistas assim classificadas integrarem nosso *corpus* de análise.

Seguindo nosso mapeamento, acessamos os sites de cada um dos periódicos quantificados na Figura 08, e separamos, a partir do recorte temporal 2013-2017, todos os artigos que contivessem em seu título a palavra “História” (somente artigos em português). Fundamentado nesse princípio, conforme Figura 09, podemos afirmar que a expressiva maioria dos artigos que contém a palavra “História” em seu título tem sido publicada em periódicos com classificação *Qualis* B1.

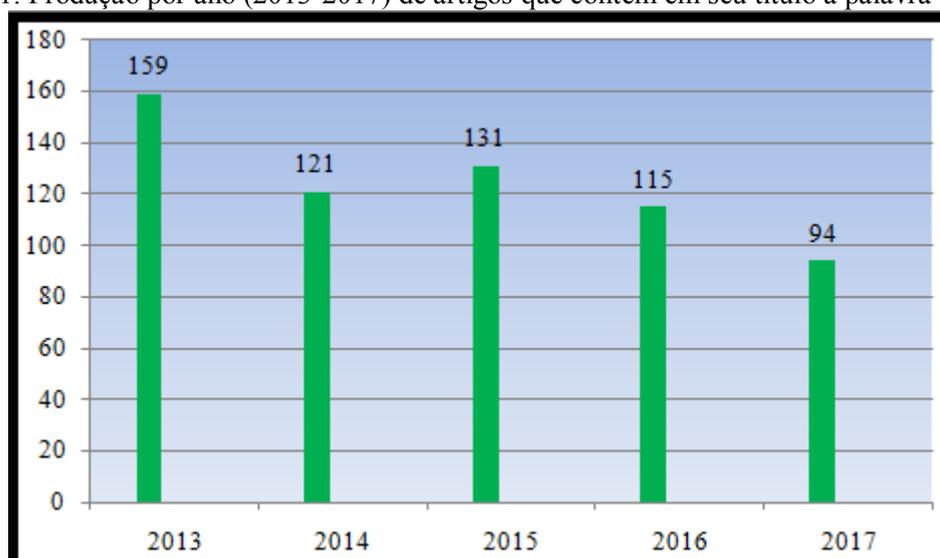
Figura 09: Ocorrência entre os anos de 2013-2017 de artigos que contém a palavra “História” em seu título, incluso em periódicos cuja palavra “História” faça parte de sua denominação



Fonte: Desenvolvido pelo pesquisador

A partir de então, nossas buscas se tornaram bem mais específicas, pois passamos a rastrear não só periódicos, mas artigos contidos nos periódicos até então selecionados. Nessa perspectiva, para subsidiar nossas reflexões, no Gráfico 1 apresentamos um panorama que relaciona, dentro do nosso recorte temporal, a produção por ano dos artigos que contém em seu título a palavra “História”.

Gráfico 1: Produção por ano (2013-2017) de artigos que contém em seu título a palavra “História”



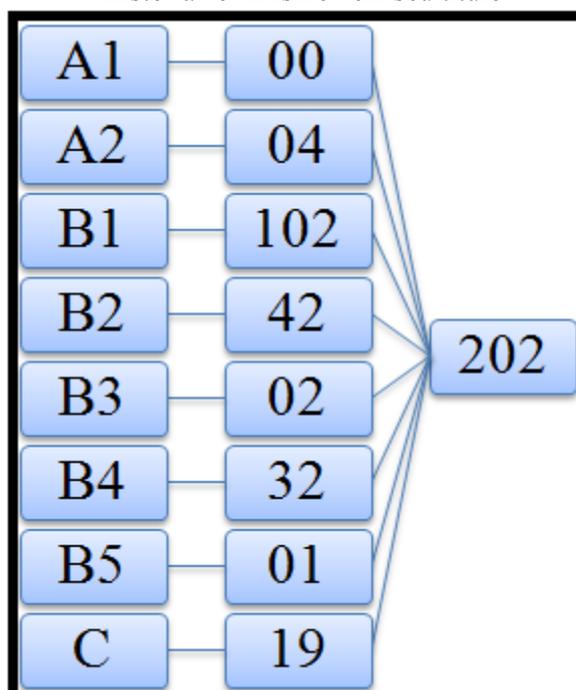
Fonte: Desenvolvido pelo pesquisador

Segundo o Gráfico 1, observamos uma queda considerável nas produções de artigos com tal

característica, dada a amplitude constatada entre os anos de 2013 e 2017. Portanto, com o intuito de refinar e concentrar nossas buscas em torno de pesquisas afins com nosso eixo de interesse, realizamos um exame nos artigos até aqui selecionados. Nessa ocasião, estabelecemos como critério: conter em seu título a palavra “Ensino” além da palavra “História” anteriormente utilizada como parâmetro.

Seguindo por tal caminho, de acordo com a Figura 10 foi possível perceber que os trabalhos com a ocorrência das palavras “História” e “Ensino”, portanto, muito provavelmente que falam do Ensino de História, publicados entre os anos de 2013-2017 estiveram concentrados em revistas com classificação *Qualis* B1.

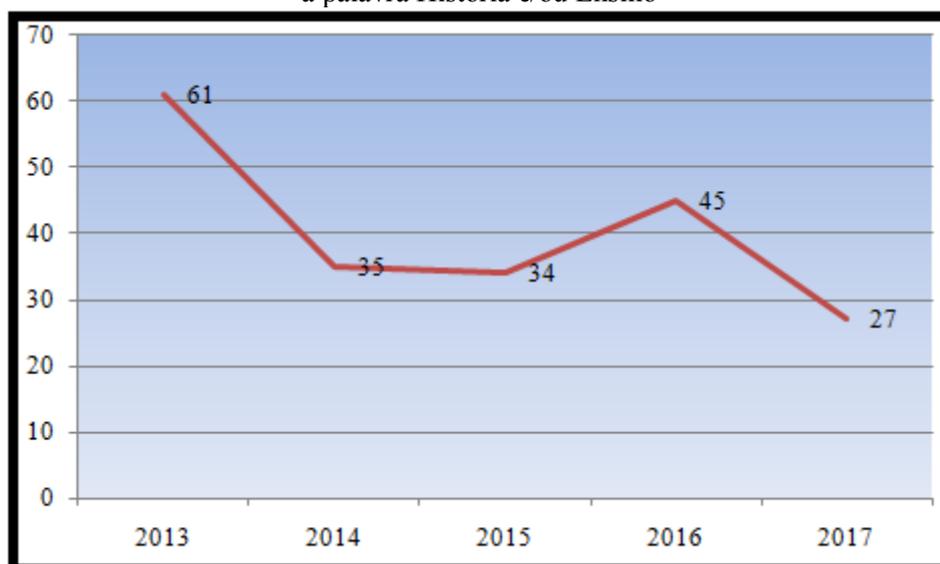
Figura 10: Artigos contidos nos periódicos entre os anos de 2013-2017 que contém a palavra “História” e “Ensino” em seu título



Fonte: Desenvolvido pelo pesquisador

Continuando as filtrações, verificamos que ao nos aproximarmos das produções que possuem afinidade com nossa pesquisa, a concentração dos artigos está em revistas qualificadas em B1. Ainda sobre os artigos com a incidência das palavras “História” e “Ensino” em seu título, verificamos conforme Gráfico 2, que no ano de 2013 houve uma significativa produtividade. Contudo, constatamos uma drástica queda a partir de 2014, com uma pequena reação em 2016. Por outro lado, nos chama a atenção a redução dramática de publicações dessa natureza no ano de 2017.

Gráfico 2: Produção por ano (2013-2017) de artigos que contêm em seu título a palavra História e/ou Ensino



Fonte: Desenvolvido pelo pesquisador

Notemos que conforme o Gráfico 2, considerando nosso recorte temporal, existe uma diminuição substancial, entre os periódicos analisados, de publicações de artigos que contivessem em seu título a palavra “História” e/ou “Ensino”. Porém, não podemos, a partir disso, diagnosticar que esta tendência represente o comportamento de pesquisadores (as) que trabalhem especificamente com o Ensino de História.

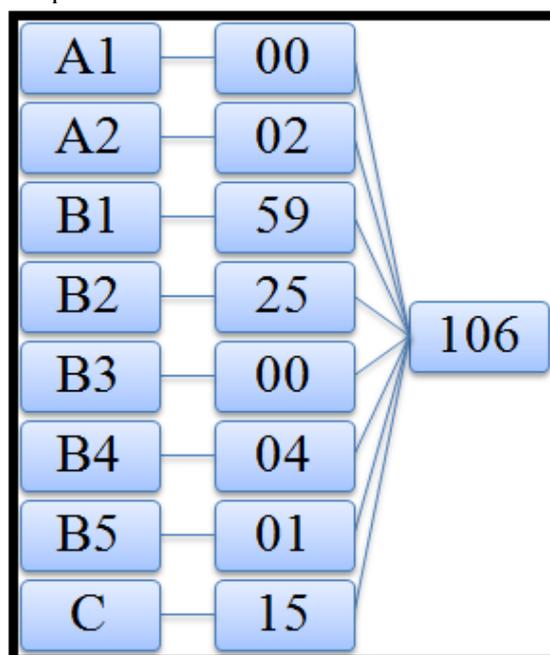
Portanto, para que pudéssemos passar a investigar com mais profundidade as publicações que se relacionam especificamente com nossa pesquisa, realizamos um levantamento entre os duzentos e dois artigos selecionados até então. Nessa ocasião, o fundamento que nos orientou foi pensar que os trabalhos cujos resumos seriam lidos¹ deveriam conter entre suas palavras chave, uma ou mais de nossas categorias *a priori*, a saber: Ensino de História, Memória e Paisagem.

Por esse ângulo, a configuração de nossa matéria em análise se modificou quantitativamente, conforme Figura 11. Porém, a distribuição proporcional em relação ao *Qualis* se manteve bastante semelhante com exceção dos trabalhos publicados em periódicos com classificação *Qualis* B4 que, a partir dessa operação, foram reduzidos.

Desse modo, passamos a inferir que entre os periódicos classificados em B1 e B2 estão concentrados boa parte dos trabalhos científicos relacionados ao nosso eixo de interesse. Isto é, muito possivelmente, grande parte dos (as) autores (as) que escrevem sobre Ensino de História e/ou Memória e/ou Paisagem, no período analisado, publicaram suas pesquisas em revistas com esta classificação. Contudo, entre os trabalhos investigados, existem alguns publicados em periódicos com classificações *Qualis* A2, B4, B5 e C, conforme também aponta a Figura 11.

¹ A relação de artigos selecionados e investigados, nessa etapa do mapeamento, está relacionada no Apêndice A.

Figura 11: Artigos contidos nos periódicos selecionados entre os anos de 2013-2017 que contém entre suas palavras-chave a palavra Ensino de História e/ou Memória e /ou Paisagem



Fonte: Desenvolvido pelo pesquisador

Retomando brevemente a principal estrutura do nosso mapeamento, passamos da análise de periódicos para a seleção de artigos e desta etapa seguimos para a investigação dos artigos. Seguindo por tais meios, afinamos nossas buscas e estabelecemos anteparas que evitaram a inconveniência das divagações. Sendo assim, a partir desta fase do mapeamento, passamos a examinar meticulosamente o *corpus* que se configurou até então.

Contudo, entendemos que não somente a leitura detida dos artigos enriquece nossa compreensão acerca das temáticas que se relacionam com nossa pesquisa. Mas também, admitimos a importância de entender as veredas percorridas pelos debates que sustentam e mobilizam nossas inquietudes.

Nessa perspectiva, quanto ao arranjo que envolve os anos de publicação, dentro de nosso recorte temporal, dos trabalhos cujas categorias: Ensino de História e/ou Memória e/ou Paisagem estão entre suas palavras-chave, observamos conforme Gráfico 3, no ano de 2013 uma produção expressiva, enquanto que no ano de 2014 temos uma redução significativa. Contudo, verificamos uma tendência de reação entre os anos de 2014 e 2015. Porém, mais uma vez no ano de 2017 observamos uma queda considerável de produções com essas características. Vale a pena salientar que em nenhum artigo selecionado nessa etapa foi encontrada a palavra “Paisagem” entre suas palavras-chave.

Gráfico 3: Produção por ano (2013-2017) de artigos que contêm entre suas palavras-chave as palavras Ensino de História e/ou Memória



Fonte: Desenvolvido pelo pesquisador

Talvez a notável queda de produções observadas no Gráfico 3 esteja relacionada, em termos, a uma diminuição nos investimentos da Capes nos estados do Rio de Janeiro, Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Paraná entre os anos de 2015 e 2016, conforme aponta a Tabela 2.

Tabela 2: Relação dos cinco estados brasileiros que receberam mais investimento da Capes em bolsas e fomento entre os anos de 2013 e 2016 (valores em R\$ mil)

UF	2013	2014	2015	2016
SP	R\$ 708.539,84	R\$ 689.113,75	R\$ 735.471,61	R\$ 765.811,16
RJ	R\$ 337.208,42	R\$ 378.269,47	R\$ 396.598,80	R\$ 378.190,83
MG	R\$ 267.659,52	R\$ 308.024,43	R\$ 329.434,51	R\$ 324.864,45
RS	R\$ 268.344,85	R\$ 308.642,12	R\$ 326.270,78	R\$ 309.988,50
PR	R\$ 168.822,98	R\$ 199.973,07	R\$ 221.469,16	R\$ 219.289,22

Fonte: GEOCAPES - Sistema de Informações Georreferenciadas – CAPES

Com base nas filtrações realizadas até aqui, passamos a empreender a leitura dos cento e seis resumos dos trabalhos que foram selecionados. Nesse sentido, algumas informações, apresentadas na Tabela 3, nos instigam a reflexões.

Tabela 3: Quantitativo de artigos selecionados e investigados

ISSN	Periódico	Qualis	Artigos selecionados	Artigos investigados
1806-3993	Revista História Hoje	B1	44	32
2238-3018	História e Ensino	B1	47	23

ISSN	Periódico	Qualis	Artigos selecionados	Artigos investigados
2238-0620	Revista Latino-Americana de História	B2	32	18
2237-6569	Revista História e Diversidade	C	17	14
2175-0742	Fronteiras: Revista de História	B2	09	06
2316-1191	Em Tempo de Histórias	B4	08	03
1982-7806	Cadernos de História da Educação	B1	09	02
2238-0094	Revista Brasileira de História da Educação	A2	04	02
2175-3423	Revista Brasileira História e Ciências Sociais	B1	02	02
2317-2002	Gnarus Revista de História	C	02	01
2236-1782	História Unisinos	B2	01	01
0102-4442	Projeto História	B4	02	01
1806-9347	Revista Brasileira de História	B5	01	01
2357-8661	Boletim Cearense de Educação e História da Matemática	B3	02	0
2178-2911	História da Ciência e Ensino	B4	17	0
2358-1654	História Oral	B4	01	0
1414-6312	História Revista	B4	01	0
2447-6447	Revista da História da Educação Matemática	B4	03	0
			TOTAL: 202	TOTAL 106

Fonte: Desenvolvido pelo pesquisador

Uma questão que nos intriga é o fato de não constarmos, a partir dos procedimentos que realizamos, a presença de artigos que tratem especificamente de Ensino de História em periódicos com *Qualis* A1. Contudo, em relação às revistas com classificação *Qualis* B1, observamos grande concentração de produções científicas nesse sentido. Já sobre os periódicos com *Qualis* B3, B4 e B5 a produção sobre Ensino de História se mostra tímida. Por outro lado, nos deparamos com uma incidência considerável de pesquisas desse contexto em periódicos com classificação *Qualis* C.

Apoiados nessas evidências e em nossas leituras investigativas podemos inferir que quando nos referimos a periódicos com *Qualis* A1 e A2 na área de Ensino, a maioria das publicações está associada à História da Educação. Nesse caso inclusive, reconhecemos uma vasta e qualificada produção. Porém, quando nos referimos às pesquisas relacionadas ao Ensino de História, nos parece que os (as) autores (as) têm concentrado seus esforços para publicarem em revistas com *Qualis* B1 e B2, justamente devido ao fato de serem escassas as revistas com *Qualis* A1 e A2 que têm essa temática em seu escopo. Em função disso, periódicos com classificação *Qualis* B3, B4 e B5 acabam publicando menos trabalhos dessa natureza. Nesse cenário, a Revista História Hoje (Fig. 12) se destaca como uma das que mais publicou artigos ligados ao Ensino de história entre os anos de 2013 e 2017.

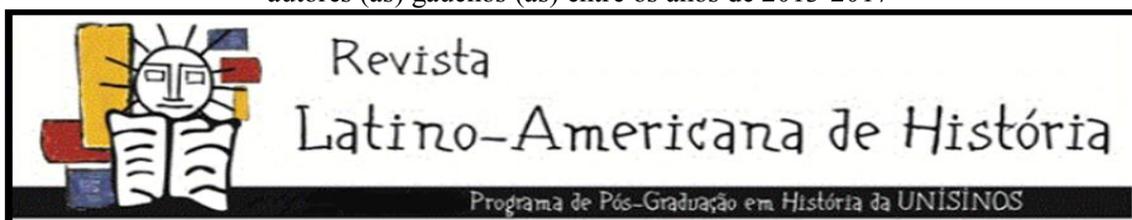
Figura 12: Revista com maior incidência de publicações voltadas ao Ensino de História entre os anos de 2013-2017



Fonte: Revista História Hoje

Já entre os (as) autores (as) gaúchos (as) a Revista Latino-Americana de História (Fig. 13) foi a que mais veiculou trabalhos entre os anos de 2013 e 2017 sobre o Ensino de História.

Figura 13: Revista com maior incidência de publicações voltadas ao Ensino de História produzidas por autores (as) gaúchos (as) entre os anos de 2013-2017

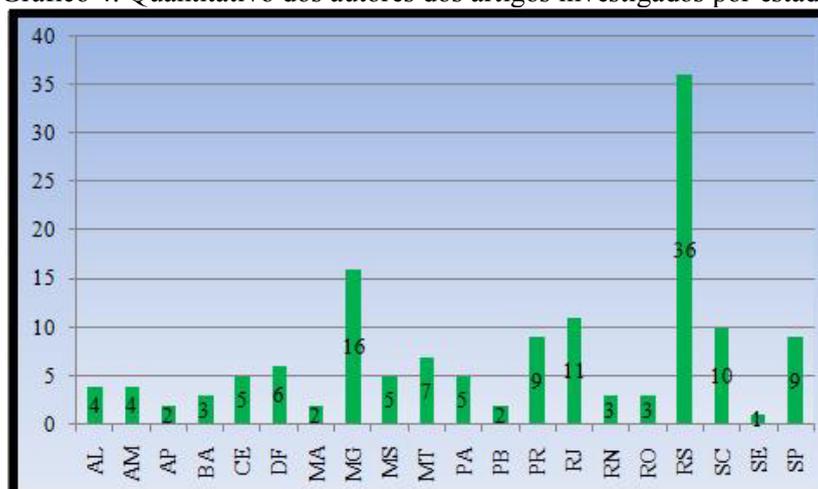


Fonte: Revista Latino-Americana de História

Não poderíamos deixar de mencionar que a considerável ocorrência de publicações sobre Ensino de História em revistas com classificação *Qualis* C pode ser entendida sob outra perspectiva. Tratam-se de caminhos que acabam proporcionando uma aceitação maior e em consequência disso, os trabalhos e pesquisas são veiculados com maior rapidez e com moderados critérios.

Para que possamos ter um panorama sobre de onde tem partido as pesquisas afins com a nossa, elaboramos o Gráfico 4. Para a construção deste, reunimos os nomes de todos (as) autores (as) de todos os artigos investigados e realizamos uma pesquisa sobre os vínculos institucionais deles (as). Assim, pensamos que será possível ampliar o olhar sobre nosso campo de interesse.

Gráfico 4: Quantitativo dos autores dos artigos investigados por estado



Fonte: Desenvolvido pelo pesquisador

De acordo com o Gráfico 4, percebemos uma concentração substancial da maioria dos (as) autores (as) do total de artigos examinados. Nessa perspectiva, somos levados a considerar que os trabalhos relacionados ao Ensino de História e/ou Memória acabam constituindo o interesse de muitos (as) pesquisadores (as) do estado do Rio Grande do Sul. Por esse viés, também foi possível verificar que a Universidade Federal do Rio Grande – FURG (Fig. 14) tem se destacado em estudos com tais eixos temáticos. Essa afirmação está fundamentada no fato de que dentre o total de artigos investigados, a FURG desponta como sendo a instituição com o maior número de autores (as) vinculados (as).

Figura 14: Instituição associada à maior número de autores envolvidos em pesquisas relacionadas ao Ensino de História no Brasil entre os anos de 2013-2017

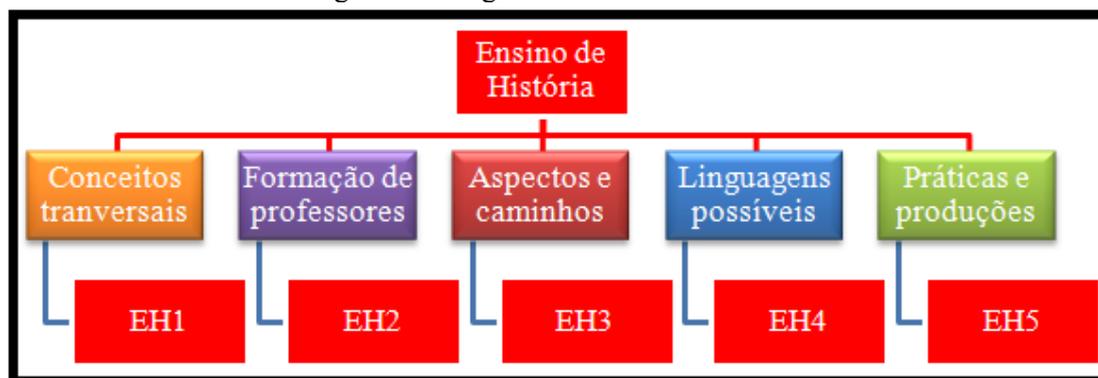


Fonte: Site da Universidade Federal do Rio Grande

Com base na análise dos cento e seis artigos que consideramos ter algum tipo de conexão com nossa pesquisa e, a partir de nossas percepções das leituras realizadas, foi possível estabelecer cinco classes analíticas apresentadas na Figura 15. Nessa perspectiva, após criarmos tal estratégia, codificamos tais classes com o intuito de operacionalizar os dados objetivamente e posteriormente

passar a compreender o que dizem os trabalhos investigados, e então aprofundar algumas reflexões.

Figura 15: Diagrama das classes analíticas



Fonte: Desenvolvido pelos pesquisadores

Em relação às nossas classes analíticas (Fig. 15), apontamos que os artigos classificados em EH1 são pesquisas que combinam o Ensino de História aos conceitos de Memória e/ou Patrimônio e/ou Gênero e/ou Lugar. Já a classificação EH2 abrange os trabalhos que abordam a formação de professores para o Ensino de História, enquanto que a codificação EH3 é referente às pesquisas sobre os rumos do Ensino de História no Brasil. Quando falamos da classificação EH4, nos referimos aos artigos que apresentam possibilidades de encadear Ensino de História e música, cinema, dança, teatro e etc. Finalmente, a classificação EH5, está ligada às produções originárias de práticas desenvolvidas em ambientes educacionais.

Num primeiro momento, avaliando a classe analítica EH1 notamos a recorrência da categoria “Memória” quase que na totalidade dos artigos investigados. Além disso, nos chama a atenção à relação de proximidade de alguns trabalhos com nossas pretensões de pesquisa. Nesse contexto, destacamos o artigo de Biazzetto (2013), que discute as possibilidades de leitura e escrita sobre um lugar de Memória e opera com a ideia de que tais lugares contêm em si possibilidades interpretativas variadas.

Nesse viés, também destacamos a pesquisa de Miranda (2013), que fala dos modos de olhar e problematizar o cotidiano, apontando para a importância das sensibilidades na produção de memórias. De modo geral, o que marca nossas verificações nessa classe de trabalhos, é que todas as abordagens feitas pelos (as) autores (as) envolvendo o Ensino de História sob diferentes perspectivas, sempre acabam sustentadas pela Memória. Um exemplo disso é o trabalho de Toledo (2016), que problematiza o tema do Ensino de História tradicional numa perspectiva teórica oferecida pelas pesquisas da história da disciplina e sua relação com Memória. Além disso, destaca a relação indissociável entre História e Memória, a partir da ideia de que é a Memória configura os materiais historiográficos.

Quando passamos a examinar os artigos que enquadrados na classe EH2, percebemos que uma preocupação recorrente entre os (as) autores (as) é a de pensar o Ensino de História nos Anos

Iniciais do Ensino Fundamental. Ou seja, apresentar a História já nos primeiros contatos das crianças com o ambiente escolar. Nessa perspectiva, podemos destacar o artigo de Dorotéio (2016), que busca traçar elementos capazes de evidenciar as especificidades do saber histórico no contexto dessa fase de escolaridade. Ainda nessa ótica, Zarbato (2014), aborda as discussões realizadas no curso de Pedagogia do Centro Universitário Municipal de São José - USJ, sobre o Ensino de História e sua representação, repercussão e importância no percurso do currículo de Pedagogia.

Passando a analisar a classe EH3, verificamos uma expressiva produção. Ou seja, mais de 40% dos trabalhos investigados estão relacionados aos caminhos do Ensino de História no Brasil. Nesse quadro, nos chama a atenção a pesquisa de Ferreira (2014), que apresenta um panorama sobre a organização da prática de ensino nas licenciaturas em História nas universidades públicas federais e estaduais brasileiras. Outro artigo que destacamos é o de Rodrigues e Schmidt (2016), onde os autores apontam que as profundas mudanças vivenciadas pelo ensino superior no Brasil nos últimos anos, entre as quais se destacam políticas voltadas à formação de professores e à inclusão de grupos historicamente marginalizados, devem corresponder às modificações significativas nas práticas pedagógicas dos/as docentes que atuam nesse âmbito.

Ainda sobre a classe analítica EH3, destacamos o trabalho de Silva (2015), que discute as potencialidades do Ensino de História na escola fundamental brasileira. O autor além de salientar a permanente articulação entre História nacional e História mundial, enfatiza a necessidade de se garantir o acesso ao melhor conhecimento histórico para todos.

Ao nos debruçarmos sobre as produções que, segundo nossa classificação, estiveram agrupadas na classe EH4, observamos entre os trabalhos múltiplas possibilidades de associação entre o Ensino de História e diferentes linguagens tais como: cinema, fotografia, tecnologias digitais, literatura infantil, histórias em quadrinhos, música, jogos didáticos etc. Nesse sentido, destacamos pesquisa de Fochesatto (2013), que busca compreender de que forma na Educação Básica, a disciplina de História pode se utilizar de fontes visuais na sala de aula para compreensão e reflexão de eventos históricos.

Seguindo nessa direção, verificamos que as histórias em quadrinhos se destacam como sendo a linguagem proposta mais recorrente entre os (as) autores (as) para combinar às aulas de História na Educação Básica. Nesse viés, Lima (2017), discute a inserção das histórias em quadrinhos no ambiente escolar e problematiza essa linguagem no Ensino de História, apresentando sugestões de obras e discussões possíveis para a área. Seguindo nessa direção, Neto (2014), também discute o uso de histórias em quadrinhos como recurso didático para o ensino da pré-história.

Seguindo nossas leituras dos artigos, chegamos à classe EH5. Nesse bloco encontramos trabalhos originários de práticas efetivadas em ambientes educativos. Nesse caso, verificamos que cerca de 30% dos 106 artigos investigados tem essas características, o que nos faz pensar que a

dicotomia entre teoria e prática (VEIGA NETO, 2015) tem sido, em boa medida, superada.

Entre os muitos artigos examinados, destacamos o de Pinto (2016), que apresenta os resultados de uma das ações realizadas no Laboratório de Ensino de História - LABhis, da Universidade Federal da Grande Dourados. Trata-se da articulação entre o ofício do historiador e a pesquisa em educação na perspectiva histórica, de modo a atender ao levantamento, sistematização e organização de documentação em apoio à consolidação da escola como lugar de Memória, vinculando espaços desta natureza ao ensino e à aprendizagem de História. Nessa perspectiva, também nos chama a atenção à produção de Pereira (2017), decorrente de um relato de prática de ensino desenvolvido em uma escola municipal de educação bilíngue para surdos de São Paulo, e tem por intuito contribuir com discussões e com práticas para o Ensino de História desenvolvidas em educação diferenciada, neste caso em escola específica (e bilíngue) para surdos.

Ao concluir as leituras dos artigos entendemos que as produções ligadas ao Ensino de História no Brasil entre os anos de 2013 e 2017 estão predominantemente voltadas à construção de novos caminhos. Sejam eles ligados a novas propostas de ação nas escolas, ou sobre mudanças mais estruturais, ou apontando novas ferramentas para operacionalizar o Ensino de História, ou mesmo tonificando a formação de professores de História.

No entanto, entre os artigos investigados não encontramos produções que articulassem a questão da Memória às ligações subjetivas que os indivíduos desenvolvem com os espaços cotidianos. Ou seja, sobre a particularidade e a complexidade das percepções das pessoas em relação ao meio. Queremos com isso, dizer que este panorama suscita uma fecunda possibilidade a ser desenvolvida no Ensino de História.

Admitimos, enquanto pesquisadores em educação, que para permanecermos “vivos” num contexto contemporâneo em que os ambientes educacionais, especialmente a escola, passam por profundas mudanças comportamentais, é preciso mais do que diagnósticos assertivos. Portanto, existe a urgência de proposições, e foi exatamente isso que encontramos nessa pequena amostra que nos propomos a analisar. Assim, entendemos que o Ensino de História no Brasil tem sido ressignificado permanentemente pelas insatisfações e pela resistência de uma expressiva parcela da sociedade. Da mesma forma, enquanto pesquisadores, defendemos a ideia de que possíveis propostas de ação precisam estar situadas e balizadas.

Nessa perspectiva, entendemos que numa realidade contemporânea de ampliação do acesso a diferentes meios tecnológicos digitais, algumas informações infundadas e inverídicas têm sido veiculadas com tamanha velocidade, encontrando terreno fértil para serem assumidas como verdades absolutas. Portanto, a capacidade crítica deve ser estimulada sempre, logo, buscar informações em fontes que não compactuem com sensacionalismos pretensiosos têm se tornado um desafio bastante grande. Além disso, assumir ideias que se originam de possíveis manipulações de

dados também é um risco eminente. Por isso, apesar de sabermos que esse mapeamento representa apenas um caminho para buscar informações, estamos certos de que ele não foi moldado para alcançar resultados pré-determinados e as considerações que podemos elaborar a partir dos seus alcances não tomam como base argumentações de senso comum.

Nesse segmento, foi possível desenvolver reflexões sobre questões que nos levaram a realizar algumas inferências, como por exemplo, em função de que as publicações sobre Ensino de História não são significativas em revistas com classificação *Qualis* A1 e A2? Ou ainda, por qual motivo as revistas classificadas em A1 e A2 não privilegiam artigos sobre Ensino de História? Ou uma mais ampla e polêmica, que efeitos as classificações *Qualis* trazem para a produção e disseminação do conhecimento científico? E por que não pensar em que medida as produções acadêmicas sobre Ensino de História transformam as realidades nos cotidianos escolares?

De antemão anunciamos que para essas e outras questões não teremos nem as respostas certas nem as equivocadas. Assim, seguindo para os arremates desta etapa da dissertação o que iremos arriscar aqui podemos caracterizar como sendo, algumas considerações. Pois bem, caminhando no sentido de tentar compreender a tendência de não encontrar tantos artigos científicos sobre Ensino de História em revistas “A”, fomos levados a pensar que falar especificamente sobre essa temática no Brasil ainda é algo bastante recente, ou seja, trata-se de um campo ainda não tão explorado. Esse quadro por si só, a princípio, não denota nenhum tipo de fragilidade. Uma vez que, é natural que um novo e específico campo de investigações como o Ensino de História ainda esteja encontrando espaços no contexto da produção e divulgação científica.

Por outro lado, a questão que nos preocupa é justamente uma persistente tendência que vem ganhando força no Brasil, sobretudo a partir do segundo semestre de 2016, de colocar em segundo ou terceiro planos os conhecimentos de História na Educação Básica, essa sim representa uma ameaça que poderá desestimular fecundas possibilidades no âmbito das ciências humanas. O mais dramático é que grande parte do processo é silencioso e indolor, o que representa um perigo real em longo prazo. Para Frigotto: “O argumento de que há excesso de disciplinas esconde o que querem tirar do currículo – Filosofia, Sociologia e diminuir a carga de História, Geografia, etc” (2016, p. 331). Nesse sentido, tememos que o pretense desprestígio dos conhecimentos históricos seja traduzido numa estagnação ou até mesmo num retrocesso dos debates sobre a função da História na escola.

É nos ambientes acadêmicos, onde os critérios da ciência precisam ser cultivados e reproduzidos, que muitas vezes, estas redes discursivas de informações difusas têm ganhado espaço, desmobilizando os debates próprios das ciências humanas. Estamos nos referindo a uma narrativa que se caracteriza pela tônica da meritocracia neoliberal, que se nutre na fragilidade de uma

democracia cujas amarras das prestigiosas relações de poder ainda impedem que vivamos, de fato, num pleno Estado Democrático de Direito².

Não pretendemos conduzir nossos desdobramentos para o fatídico e desgastado debate político sobre a organização da sociedade brasileira. Contudo, não entendemos que a omissão se constitui em uma estratégia frutífera. Logo, conhecer as ameaças que campeiam o Ensino de História no Brasil é algo que consideramos ser importante.

De fato, quase toda a informação traz consigo uma intencionalidade e, quando estamos falando sobre a veiculação de conhecimentos científicos próprios, de áreas que nesse momento nos interessam, somos levados a pensar que num contexto acadêmico onde o “produtivismo” é uma regra inegociável, existe uma tendência que privilegia aspectos numéricos e que estabelece critérios qualitativos também fundamentados em preceitos quantitativos.

De todo modo, estamos convencidos de que é fundamental termos, por exemplo, as classificações *Qualis*, talvez realmente existam alguns pontos desse sistema que nos causam desconforto. Contudo, consideramos que os canais de divulgação científica estão de fato organizados, e isso sem dúvida traz clareza, e por consequência disso, certa credibilidade. Por outro lado, tememos que nesse encaminhamento desponte mais uma vez a lógica que privilegia o desenvolvimento do melhor produto no menor tempo. Talvez essa racionalidade não seja a melhor quando o conhecimento produzido está relacionado às questões sobre o Ensino.

A partir desse enquadramento, cremos que as discussões científicas sobre Ensino de História têm a potencialidade de transpor os limites acadêmicos e alcançar os espaços escolares, onde de fato podem encontrar função capaz de abrir diversas possibilidades nesse contexto. Contudo, conforme afirmamos anteriormente, não compactuamos com a ideia de um fluxo hierárquico de conhecimentos entre universidade e escola onde a última se apresenta como um receptáculo passivo.

Muito antes pelo contrário, entendemos que a escola demanda, mas também preconiza valiosos saberes. Por esse ângulo, a partir das investigações e leituras realizadas nessa etapa da pesquisa, percebemos que a grande maioria dos debates sobre Ensino de História representa um canal de diálogo entre escola e universidade.

Dando seguimento neste capítulo, seguiremos apresentando um sintético ensaio que teve suas origens em momentos de leituras reflexivas realizadas com o intuito de buscar subsídios teóricos.

² Estado democrático de direito é um conceito que designa qualquer Estado que se aplica a garantir o respeito das liberdades civis, ou seja, o respeito pelos direitos humanos e pelas garantias fundamentais, através do estabelecimento de uma proteção jurídica.

2.2 Ensino de História: concepções e perspectivas

Nada mais pertinente do que iniciar esta sessão refletindo sobre que tipo de história queremos ensinar, trata-se de situar uma perspectiva histórica, para posteriormente harmonizá-la às nossas pretensões e só então, encontrar meios adequados para operacionalizar os sentidos de História que temos entendido serem capazes de continuar fazendo sentido nos espaços escolares.

De alguma maneira, frequentemente testemunhamos a associação do conhecimento histórico à concepções que pretendem conhecer o passado, tirar dele algumas lições e projetar o futuro. Segundo Plá:

Em resumen, la historia tiene una primera utilidad: reconocer nuestro estado de falta para corregirlo y esto se debe a que el pasado, el presente y el futuro son en esencia para estos estudiantes iguales. El estado de falta mantiene un volumen tenue, pero básico em las maneras em que pensamos la historia em la escuela [...] (2015, p. 281).

Certamente, essa perspectiva está ligada a uma História mais tradicional, poderíamos até dizer que as origens dessa racionalidade privilegiam datas e heróis, ela está, quase sempre, associada às camadas da sociedade com maior capital econômico e cultural. No entanto, entre o senso comum, essa História é mais respeitosa e respeitável, ela é mais precisa e até mesmo mais científica. Segundo Burke: “A irmã mais velha, a história intelectual, é mais séria e precisa, enquanto a caçula é mais vaga, contudo também mais imaginativa” (2008, p. 69).

Por esse caminho, o que nos chama a atenção é que apesar dos diferentes usos e funções atribuídos ao conhecimento histórico tradicional ao longo do tempo, perdura a ideia de projetos e valores universais sagrados e inquestionáveis. Contudo, entendemos que grandes estruturas mentais construídas e reformuladas ao longo de séculos precisam ser abaladas ou ao menos questionadas.

Nesse sentido, as pesquisas que se relacionam com a História Cultural podem representar uma reação de setores da sociedade que desde muito não se vêem representados na história, segundo Barros:

Começaremos por notar que a História Cultural encontra-se em alta nos dias de hoje. Se entre os anos 1950 e 1970 a História Econômica foi talvez a modalidade historiográfica a ocupar um lugar de maior destaque na historiografia, sem demérito para os inúmeros outros campos históricos, as últimas décadas do século XX acenaram com a emergência de uma Nova História Cultural [...] (2011, p. 38).

De modo geral, percebemos que grande parte das vertentes na esfera da História Cultural representa diálogos entre a História e outros campos da ciência, tais como Antropologia, Linguística, Psicologia e Geografia entre outros, para Novais e Silva,

[...] a Nova História, finalmente, vai assumindo a sua conformação mais característica. Se a considerarmos, em sentido estrito, a terceira fase dos Annales, ela aparece como a forma dominante de como a história reagiu à crise dos paradigmas, ou melhor, como os historiadores reagiram a essa crise (2011, p. 37).

Portanto, a partir da superação da crise paradigmática da História, surgem horizontes possíveis. Assim, acreditamos na fertilidade de explorar as relações entre Memória e Paisagem no Ensino de História. Partimos da ideia de que a apropriação e transformação da natureza forjam mitos que permanecem enraizados na Memória coletiva dos grupos sociais (SCHAMA, 1996).

Nessa perspectiva, as construções históricas atribuem significados aptos a consolidar noções subjetivas e capazes de forjar ideias ao longo do tempo. Assim sendo, pensamos que exumar a Paisagem a partir de memórias traz à tona possibilidades de ressignificar a história e promove o empoderamento de camadas da sociedade que não se vêem representadas pela história tradicional. Portanto, articulamos nosso interesse, enquanto pesquisadores, à perspectiva simbólica da Paisagem, que por sua vez está ligada a dimensão da percepção. Por esse ângulo, Paisagem expressa a interação entre o real concreto e o intangível, para Bourdieu:

Se o modo de percepção legítimo é objeto de lutas tão importantes, é porque, por um lado, a passagem do implícito ao explícito nada tem de automático, podendo a mesma experiência do social reconhecer-se em expressões muito diferentes, e porque, por outro lado, as diferenças objectivas mais acentuadas podem estar dissimuladas por diferenças mais imediatamente visíveis (2003, p. 143).

Seguindo nessa direção, temos entendido que os enlaces entre o Ensino de História e a Nova História Cultural, representam um vasto e fecundo campo a ser explorado. Nesse sentido, observa-se certa ampliação no que diz respeito a métodos e fontes (BITTENCOURT, 2011). Em vista disso, de acordo com nossos interesses, os aspectos discursivos e simbólicos característicos das dinâmicas sociais são vieses que merecem um olhar detido.

Na medida em que trabalhamos com a ideia de que o simbolismo das paisagens representa um ideário, entendemos que os discursos coletivos refletem racionalidades. O alcance dessa perspectiva se amplia na concepção de Barros, o autor entende que “recolocar a noção de discurso no centro da História Cultural é considerar que a própria linguagem e as práticas discursivas que constituem a substância da vida social embasam uma noção mais ampla de cultura” (2011, p. 41).

Assim sendo, operamos com a ideia de um Ensino de História na escola capaz de instrumentalizar pessoas para pensar, argumentar, rejeitar e acolher ideias. Vivemos em um momento da história da humanidade em que informações circulam indefinidamente, e praticamente em tempo real. A partir dessa realidade, memorizações e reproduções de discursos cristalizados, em geral, enfrentam problemas de aceitação por parte dos (as) estudantes da Educação Básica.

No entanto, algumas características referentes ao Ensino de História no Brasil precisam ser entendidas a partir de sua gênese. Nesse sentido, se faz necessário mencionarmos que logo após a independência do Brasil, num primeiro momento, ensinar História está diretamente ligado com a construção e afirmação de uma identidade nacional. Entretanto, as balizas para pensar história no Brasil estavam, e em alguns casos ainda estão, situadas numa perspectiva eurocêntrica.

Em consequência disso, o currículo escolar no que tange a História, em sua origem, apresenta-se bastante semelhante ao modelo francês. Por isso, são sempre os grandes personagens da história que dão a tônica para congregar fatos e datas. Nesse sentido:

A História como área escolar obrigatória surgiu com a criação do Colégio Pedro II, em 1837, dentro de um programa inspirado no modelo francês. Predominavam os estudos literários voltados para um ensino clássico e humanístico e destinados à formação de cidadãos proprietários e escravistas (BRASIL, 1998, p. 19).

Ainda nesse contexto, a história do Brasil, mais especificamente, assumia o papel de delinear de modo bastante contundente, um projeto de nação tendo o Estado como referencia. Assim sendo:

Os objetivos da inserção da História do Brasil no currículo estavam voltados para a constituição da idéia de Estado Nacional laico, mas articulado à Igreja Católica. O Estado brasileiro organizava-se politicamente e necessitava de um passado que legitimasse a sua constituição. Os acontecimentos históricos ensinados iniciavam com a história portuguesa a sucessão de reis em Portugal e seus respectivos governos e, na seqüência, introduzia se a história brasileira as capitânicas hereditárias, os governos gerais, as invasões estrangeiras ameaçando a integridade nacional. Os conteúdos culminavam com os grandes eventos da Independência e da Constituição do Estado Nacional, responsáveis pela condução do Brasil ao destino de ser uma grande nação (*ibid.*, 1998, p. 20).

Num primeiro momento, não constitui nosso interesse elaborar críticas. Por outro lado, nos chama a atenção algumas arbitrariedades presentes na história do Ensino de História, entre as quais destacamos o fato que, de acordo com o fragmento acima, o ensino deveria ser laico, porém articulado a igreja católica (no texto original a denominação: igreja católica está escrita com letra maiúscula). Isso talvez nos leve a revisitar o significado da palavra laico. Ironias a parte, seguimos nossa trilha para continuar organizando as ideias sobre o Ensino de História, afinal, “a história do Ensino de História apresenta linhas de continuidade e de rupturas quanto às suas características, metodologias, conteúdos e materiais didáticos” (FONSECA, 2011, p.91).

Quem seriam os brasileiros e brasileiras (como diria um político das antigas desse país) que seriam gerados (as) nos bancos escolares, a partir dessa concepção de Ensino de História? Filhos (as) do patriarcado, nacionalistas, conservadores (as)? Talvez. No bojo desse debate, Conceição e

Dias reforçam a ideia de que,

[...] a instituição escolar estruturou tradicionalmente o ensino de História com base na matriz nacionalista do século XIX, cujo objetivo era formar brasileiros, argentinos ou chilenos para a nova sociedade nacional que estava forjando os Estados modernos. Apesar de todas as mudanças sofridas pela disciplina ao longo do tempo, o ensino de História permanece como o espaço no qual as sociedades disputam as memórias possíveis sobre si mesmas e projetam futuros coletivos (2011, p. 174).

Se pensarmos que, em algumas situações, a escola é a única oportunidade que muitas pessoas têm de acessar o conhecimento científico. Logo, verificamos que o espaço escolar também se constitui num campo de lutas, ou seja, ensinar é também uma relação de poder. É difícil negar esse fato, até mesmo em função de que certamente nós, enquanto estudantes, também acolhemos ideias nos processos de aprendizagem, que vão muito além dos conteúdos programáticos do currículo. Nessa perspectiva, o discurso encontra terreno fértil para se consolidar e se fortalecer. Logo, as aprendizagens sobre História na educação básica estão para além de fatídicas memorizações, elas transcendem os limites pretendidos pelos programas curriculares. Nesse contexto, precisamos levar em conta que;

O estudo de novos temas, considerando a pluralidade de sujeitos em seus confrontos, alterando concepções calcadas apenas nos “grandes eventos” ou nas formas estruturalistas baseadas nos modos de produção, por intermédio dos quais desaparecem de cena homens e mulheres de “carne e osso”, tem redefinido igualmente o tratamento metodológico da pesquisa. **A investigação histórica passou a considerar a importância da utilização de outras fontes documentais, além da escrita, aperfeiçoando métodos de interpretação que abrangem os vários registros produzidos.** A comunicação entre os homens, além de escrita, é oral, gestual, sonora e pictórica (BRASIL, 2000, p. 21, grifo nosso).

Ainda nesse enquadramento, sabemos que existem desacordos sobre que tipo de História deve chegar aos alunos da educação básica. De um lado, uma racionalidade defende a ideia de um conhecimento histórico alinhado com perspectivas positivistas e que, em boa medida, considera as discussões sobre História nos espaços escolares um tanto quanto periféricas. Por outro lado, o entendimento de que a História nas escolas precisa superar os limites estabelecidos pelo óbvio. Segundo essa concepção, é preciso ir além das datas e dos “grandes personagens”, nessa linha é fundamental ampliar e “ventilar” o conhecimento histórico para que ele sobreviva. Assim, concordamos com a ideia de que:

A diversidade de tradições historiográficas e a pluralidade de vinculações teóricas, no entanto, ao contrário de indicarem crise, esgotamento ou impasses, apontam para a área da pesquisa e do ensino de História, muitas alternativas válidas, além da

viabilidade de criações pedagógicas. Desta forma, é importante considerar as diferentes dimensões dos estudos históricos, na medida em que possibilitam forjar teorias de ensino e aprendizagem (*ibid.*, 2000, p. 22).

No âmbito dos debates sobre educação, temos percebido que os movimentos intelectuais em torno das questões referentes ao Ensino de História, em boa medida, buscam caminhos em direção oposta àqueles por muito trilhados. Logo, vestígios de veredas lineares, casuais e evolutivas começam a se desfazer, e os “mapas” que outrora conduziam inquestionavelmente os “viajantes”, quase adormecidos, pelo ritmo entediante das convicções inquestionáveis, entram em processo de obsolescência. A expectativa agora é a de que a aventura seja mais empolgante. Porém, alguns, habituados ao repouso e a segurança, relutam e insistem, eles precisam saber para onde irão. São resquícios da sede por explicações totais, é o reflexo de uma sociedade ávida por garantias (PLÁ, 2015).

No entanto, pensamos que contrapor um paradigma tradicional de Ensino de História, demanda cautela, segundo Catroga:

A recepção do novo não pode significar, porém, uma hospitalidade acrítica, pois ele vem morar numa terra já habitada por homens com racionalidade ética e com memória; e é pela comparação, logo suscitada pela pré-compreensão, que a densidade do “aumento de ser” que ele oferece deve começar a ser avaliada. Caso contrário, cair-se-á na reificação da novidade, como se o tempo fosse, tão-só, um infinito somatório de momentos sem passado e sem futuro entre si (2006, p. 34).

Desse modo, precisamos estar atentos à velha tendência de separar o discurso da prática. Ou seja, não basta acolher e propor renovações para o Ensino de História apenas no campo das ideias, muito embora seja nessa dimensão que despontem os inconformismos. Todavia, se faz necessário operacionalizar as proposições renovadas, para que se consolidem como possibilidades efetivas. Assim sendo, evitamos que o excesso de discursos substitua a escassez de práticas (NÓVOA, 1999).

Numa perspectiva histórica mais tradicional e no contexto da sala de aula, o professor de História carrega o estigma de ser portador de um grande acervo de informações, devidamente encadeadas, sobre o tempo passado. Nesse viés, os temidos e fatídicos monólogos docentes preenchem todos os espaços da aula num fluxo unidirecional de informações. Por outro lado, defendemos a ideia de que as aprendizagens históricas precisam estar situadas no campo da pluralidade de ideias. Dessa forma, considerando diversidade cultural, valores cotidianos e dimensões simbólicas a partir de diferentes linguagens possíveis. No fundo desses posicionamentos precisamos esclarecer que;

[...] a Nova História inspirada na Escola dos “Annales”, tem igualmente

contribuído para as indagações relativas ao funcionamento das sociedades, de maneira a integrar as multiplicidades temporais, espaciais, sociais, econômicas e culturais presentes em uma coletividade, destacando investigações sobre a história das “mentalidades” na interpretação da realidade e das práticas sociais. Nessa vertente, as representações do mundo social passaram a ser analisadas como integrantes da própria realidade social e possibilitaram uma redefinição da história cultural (*op. cit.*, 2000, p. 21-22).

Contudo, temos a sobriedade necessária para entender de que seja qual for o caminho teórico a ser trilhado viveremos, enquanto pesquisadores, todas as alegrias e todas as tristezas de nossa escolha. Nessa lógica, a Nova História Cultural também apresenta seus limites e possibilidades. Porém, temos entendido que algumas acusações feitas a essa perspectiva histórica mais recente, em boa medida não se sustentam. Conforme notabilizou Eric Hobsbawm: “[...] **todo estudo histórico**, implica uma seleção, uma seleção minúscula, de algumas coisas da infinidade de atividades humanas do passado, e daquilo que afetou essas atividades. mas não há nenhum critério geral aceito para se fazer tal seleção” (HOBBSAWM, 1998, p. 71, grifo nosso).

Dentro dos limiares da Nova História Cultural encontramos a possibilidade de ampliar a noção sobre documento. Desse modo, materiais iconográficos, por exemplo, passam a constituir fontes para investigação histórica e representam pistas para reconstruir o passado (RIBEIRO, 2013). De acordo com essa concepção Jacques Le Goff reitera que:

O documento não é inócuo. É antes de mais nada o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados desmistificando-lhe o seu significado aparente (2003, p.537-538).

Nesse viés, as variadas fontes consideradas pela Nova História Cultural abrem a possibilidade de transpor divisas construídas a partir da limitação dos documentos escritos. Certamente, para uma racionalidade cingida pelos cânones da História tradicional seria impensável abrir espaço para um debate mais amplo acerca do método. Contudo,

[...] a corrente dos Annales foi, praticamente ao longo de toda sua existência especialmente prolífica na abertura e descobrimento de novos temas e problemas de investigação histórica, que foi incorporando de maneira contínua para ampliar e dilatar de um modo impressionante os territórios e métodos históricos (ROJAS, 2000, p. 192).

Nessa conjuntura, vale a pena salientar a existência de uma linha de convergência entre os diferentes momentos da Escola dos Annales, e é justamente nessa trilha que encontramos o fio condutor da nossa pesquisa, para melhor compreensão sobre os fundamentos daquilo que nos

referimos, Matos afirma que,

[...] entre todas as “gerações” do movimento dos Annales existiu um ponto comum – sua visão teórica. [...] os annalistas defenderam que a interpretação dos fenômenos deve sempre partir do princípio de que os homens fazem a história e sua consciência é fruto da ação do tempo e das mentalidades formadas em grandes estruturas sociais, econômicas e religiosas e não apenas pela interferência da materialidade; não são as idéias que fazem o homem, ou sua relação com o trabalho, e também ele não é um agente hegemônico. **O homem é ator e roteirista da história, ele a escreve, mas recebe do tempo heranças de padrões sociais, costumes, crenças e hábitos sobre os quais não age, é influenciado, sem ao menos saber sua origem** (2010, p. 129, grifo nosso).

Portanto, em consonância com a autora citada, articulamos com a perspectiva de que a consciência dos indivíduos no contexto de determinada sociedade é produto da ação imperceptível de grandes estruturas mentais. Por esse ângulo, temos entendido que a Paisagem cultural materializa o amálgama das heranças de modelos, hábitos e crenças. Seguindo nessa direção, trabalhamos com a ideia que a Paisagem construída traz em si a capacidade de informar permanentemente, de maneira sutil e eficaz, sua influência nas construções subjetivas das pessoas.

Entretanto, a concepção que nos leva indagar essa condição da história dos homens e mulheres em sociedade é a mesma que nos instiga a pensar meios capazes de subsidiar questionamentos acerca das origens das influências recebidas pelo tempo sobre a consciência dos indivíduos. Nessa expectativa, as variadas fontes acolhidas pela Nova História Cultural, possibilitam problematizar as construções subjetivas e inconscientes.

Partindo do princípio de que algumas omissões da história oficial criam lacunas e emudecem vozes imprescindíveis para a vitalidade da História, presumimos que a aproximação do Ensino de História com a Nova História Cultural representa a retomada do significado para o conhecimento histórico escolar. Todavia,

[...] a história escolar é reinventada em cada aula, no contexto de situações de ensino específicas, onde interagem as características do professor (e sua cultura profissional), dos alunos e aquelas da instituição, características essas que criam um campo de onde emerge a disciplina escolar. Esses atores estão imersos num mundo, **numa sociedade contextualizada, onde subjetividades expressam e configuram representações** que, por sua vez, interferem na definição das opções que orientam os sentidos atribuídos aos acontecimentos (MONTEIRO, 2005. p.438, grifo nosso).

Em harmonia com os pressupostos da perspectiva histórica a qual temos lançado as bases para pensar o Ensino de História, enfatizamos a relevância dos aspectos subjetivos. Nessa acepção, ensinar História transcende o a objetividade das explicações sobre tempos, trata-se de um olhar sobre a força do simbólico e sua capacidade de modelar mentalidades. Em certo sentido, estamos

falando de questões que facilmente se esvaem e são dissipadas num contexto puramente objetivo.

Nesse cenário, existem forças que não estão, num primeiro momento, ligadas às leis da Física, nem da Química, nem tão pouco a questões biológicas. Tais forças influenciam as organizações sociais, são inscritas no espaço e refletidas pela Paisagem. De maneira sutil e silenciosa, este fenômeno acontece sem ser percebido, estamos nos referindo ao poder simbólico, este “é um poder de construção de uma realidade que tende a estabelecer uma ordem” (BOURDIEU, 2003, p. 9).

Pensar sobre o Ensino de História tem sido algo inquietante, uma vez que se trata de ressignificações constantes, não só pelo fato de que a ciência História está sujeita a atualizações permanentes, mas justamente em função de que os processos de aprendizagens são repletos de variáveis que oscilam o tempo todo. De acordo com o filósofo, viver serenamente e sem qualquer preocupação é uma aspiração de indivíduos medíocres que não valorizam a existência (NIETZSCHE, 2001). Nessa acepção, a impossibilidade de apreender compreensões perenes indica estarmos trilhando caminhos frutuosos.

Ainda assim, não podemos negar que ensinar História a partir da ótica da nova História Cultural complexifica ainda mais o processo. Uma vez que nesse caso, os enfoques são deslocados para temáticas humanas que condicionam e delinham novas abordagens e que ocorrem não de forma imparcial, mas a partir de escolhas (FILIPIM; ROSSI, 2013). Segundo Marc Bloch,

[...] a história não seria mais entendida como uma “ciência do passado”, uma vez que, “passado não é objeto de ciência”. Ao contrário, era no jogo entre a importância do presente para a compreensão do passado e vice-versa que a partida era, de fato, jogada. Nessa formulação pretensamente simples estava exposto o “método regressivo” [...] Tal qual um “dom das fadas”, a história faria com que o passado retornasse, porém não de maneira intocada e “pura”. [...] a história é busca, portanto escolha. Seu objeto não é o passado: A própria noção segundo a qual o passado enquanto tal possa ser objeto de ciência é absurda. Seu objeto é “o homem”, ou melhor, “os homens”, e mais precisamente “homens no tempo” (2001, p. 07-24).

Assim, podemos inferir que a expressiva amplitude de interesses característica da Nova História Cultural acolhe uma infinidade de temáticas, das mais conhecidas às inusitadas. Deste modo, as pretensas amarras que inicialmente imobilizaram a História, passam a se romper numa perspectiva que não compactua com a impermeabilidade de discursos oficiais sobre as trajetórias da humanidade no tempo.

Seguindo nessa direção, entendemos que as práticas em relação ao Ensino de História estão aptas a dar um encaminhamento bastante promissor para novas perspectivas num contexto de necessárias discussões sobre os rumos da História. Sendo assim, os ambientes escolares constituem o foco de nossas ações enquanto pesquisadores. Em vista disso, concordamos com Schimidt e

Cainelli, quando elas dizem que:

O professor de história ajuda o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias para aprender a pensar historicamente, o saber-fazer, o saber-fazer-bem, lançando os germes do histórico. Ele é responsável por ensinar ao aluno como captar e valorizar a diversidade das fontes e dos pontos de vistas históricos, levando-o a construir, por adução, o percurso da narrativa histórica (2004, p. 30).

Ao considerarmos que os debates e pesquisas sobre o Ensino de História representam uma fecunda oportunidade de desenvolver fundamentos para uma construção intelectual ponderada, sobretudo, no que se refere à educação básica, entendemos que:

Na verdade, as aulas de História são um espaço privilegiado onde a leitura de mundo, que cada aluno faz, mesmo que de forma bastante incipiente, calcada no senso comum seja ampliada e criticada num processo em que ele deve ser considerado pelo professor um interlocutor ativo (MONTEIRO, 2001, p. 25).

Desse modo, os processos de aprendizagem acontecem no âmbito das interações, isso requer o confronto de ideias e a argumentação. Podemos constatar que nessa perspectiva, não existe um sujeito passivo como um mero receptor, ao contrário, estamos falando de uma relação que desacomoda os envolvidos. Assim sendo, chamamos a atenção mais uma vez para o fato de que os sujeitos são influenciados involuntariamente ao longo de sua existência pelo simbólico (BOURDIEU, 2003). Portanto, a leitura de mundo que cada estudante realiza esta carregada de subjetividades intrínsecas que instrumentalizam sua relação com o meio.

Sobre os vínculos entre as categorias centrais que compõe a estrutura deste trabalho, o que entusiasma e mobiliza nossa pesquisa é o fato de considerarmos a Paisagem como sendo integrante do sistema simbólico. Nessa direção, ela age como instrumento de comunicação que constrói uma realidade e estabelece arranjos sociais. Diante disso, a Memória dialoga com o sistema simbólico num complexo e permanente conflito entre lembranças e esquecimentos. Contudo, tais interações trazem a tona particularidades que marcam lacunas na história deixadas pela produção e reprodução de discursos oficiais mais alinhados com uma concepção ortodoxa de História. Assim, reiteramos que acolhemos a noção de um Ensino de História capaz de instrumentalizar pessoas a pensar para além dos limites do óbvio.

Seguindo na trilha das compreensões sobre o foco desta pesquisa, acreditamos na fecundidade da abertura de canais de diálogos que reúnam a multiplicidade de olhares, nos referimos a possibilidade de conexões entre diferentes perspectivas para pensar o Ensino de História. De certo modo, temos percebido sinais que anunciam o fim do provincianismo nas ciências. Assim, a interação da História com diferentes campos disciplinares não deve representar a perda de especificidade ou uma ameaça ao seu espaço. Ao contrário, pensamos que essa

perspectiva, propicia o enriquecimento da ciência e permite redimensionar constantemente o pensamento histórico.

Nesse viés, a inegável contribuição que a Nova História Cultural tem prestado ainda é fundamental para seguirmos ampliando a rede de sinergias que se originam das aproximações horizontais entre escolas e universidades. Nesse contexto, chamamos a atenção para a importância dos espaços acadêmicos que têm se ocupado em pensar a História para a escola a partir de concepções que privilegiam debates amplos, democráticos e despidos da temida insolência intelectual. Assim, sob pena de cometer injustiças, não poderíamos deixar de mencionar os significativos trabalhos que vem sendo desenvolvidos dentro da Universidade Estadual de Londrina - UEL e da Universidade Federal do Rio Grande - FURG.

Certamente, ao congregar e mobilizar reflexões sobre o Ensino de História na educação básica, as distâncias entre universidade e escola são encurtadas e a ciência ganha novo vigor numa dinâmica que busca permanentemente a reinvenção dos sentidos. Nessa direção, temos acreditado que nas discussões em torno do Ensino de História reside a potencialidade de conglutinar a multiplicidade da ciência histórica.

Nesse contexto, não há como considerar imutável uma história que, permanentemente, ganha novos sentidos. Ainda assim, é necessário atribuir novas essências a História. E, isso só é possível quando abrimos espaço à pluralidade de olhares. Desse modo, acreditamos na potencial vitalidade que pulsa nos espaços escolares, é a renovação das variadas perspectivas coexistindo que dão fôlego para o surgimento de novas possibilidades para o Ensino de História.

No entanto, sabemos que os desafios de ensinar História são cotidianamente atualizados. Logo, técnicas, estratégias e procedimentos se tornam ineficazes numa realidade que não se cansa de apresentar novos dilemas. Por isso, continuamente, os fazeres do (da) professor (a) de História se transformam e ganham novos significados.

Por esses rumos, temos entendido que pensar o Ensino de História passa pela constituição, manutenção e aperfeiçoamento de canais de diálogo com diferentes campos disciplinares. Além disso, acreditamos que a possibilidade de aprimorar, redimensionar e ampliar noções históricas passa pela articulação entre de categorias e conceitos operacionais de acordo com o viés pretendido. Seguindo nessa direção, a seguir passaremos a explorar as potencialidades do conceito de Memória dentro da nossa proposta analítica.

2.3 Memória: conversações teóricas na busca por compreensões

A História carrega desde suas origens a busca pela auto afirmação no contexto científico. Assim, não há como negar que a procura pela neutralidade axiológica fez com que fossem acolhidos métodos enrijecidos. Em consequência disso, a restrição do uso de fontes ainda hoje faz com que a

Nova História Cultural esteja sob constante suspeita. Nesse contexto, ao considerarmos as muitas formas que a Memória se apresenta, a complexidade do desafio ganha força. Isso indica que estamos trilhando justamente o caminho que optamos, pois bem sabemos que contrapor grandes paradigmas estabelecidos significa conflagrar velhos litígios.

A cisão entre as veredas da fé e as da razão, própria do Renascimento, marca uma guinada para as questões relacionadas à Memória. Afinal, estamos nos referindo a uma transição que vislumbrou um novo projeto de sociedade, trata-se de uma perspectiva que privilegia a razão em detrimento ao mítico. Isso, sem dúvida, vai redefinir a legitimidade do conhecimento e atribuir outros horizontes para a Memória.

Nesse enquadramento, com o desenvolvimento do pensamento científico as implicações transcendentais da memória iniciam sua caminhada em direção a obsolescência enquanto a dimensão física e objetiva ganha espaço. No entanto, a partir da anatomia do ser racional, a Memória precisaria ter seu campo de atuação, e nessa partilha empreendida nos primeiros momentos da era moderna, lhe coube a incumbência pela retenção.

Nesse contexto de transição paradigmática, surgem duas grandes correntes do pensamento moderno: o racionalismo³ e o empirismo⁴. Nos dois casos a Memória a princípio estará como um resquício da realidade no espírito, uma faculdade menor que, pela existência do esquecimento, apresenta fragilidades para conservar informações obtidas pela percepção (LEONARDELLI, 2008). Evidentemente que a vulnerabilidade atribuída a Memória resume sua função apenas à lembrança involuntária e por isso, sua natureza evasiva não se ajusta com a noção de verdade mensurável. Logo:

A memória está condicionada a uma espécie de almoxarifado do passado, um conjunto obscuro e indefinido de sensações e idéias de sensações imprimidas na alma pela percepção, e cujo acesso não é possível por um movimento próprio organizado pelo espírito, mas pelo controle da racionalidade e a seu serviço (*ibid*, p. 75).

Direcionando este debate para as vias de nosso interesse, partiremos da ideia de que a Memória está diretamente ligada à questão simbólica (BOURDIEU, 2003), ou seja, as lembranças do passado não representam exatamente como ele aconteceu, existe de fato uma relação onde as forças do presente atribuem sentidos ao passado. Portanto, essa dinâmica de lembranças e esquecimentos modelam permanentemente a existência humana e atribuem sentidos a história. Segundo Pierre Nora:

³ Modo de pensar que atribui valor somente à razão, ao pensamento lógico.

⁴ Doutrina segundo a qual todo conhecimento provém unicamente da experiência, limitando-se ao que pode ser captado do mundo externo pelos sentidos.

A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, suscetível de longas latências e de repentinas revitalizações (1984, p.19).

Nessa dimensão, ideias e tradições são acolhidas inconscientemente tornando-se praticamente irrefutáveis ao longo do tempo. Além disso, grandes estruturas mentais se perpetuam e regem a existência da humanidade em diferentes contextos sociais, para Rodrigues,

[...] a **tradição é o respeito à continuidade dos hábitos, costumes e idéias**, é também estática e contém contra si muitos aspectos negativos, ao lado de alguns positivos; só a **história é a análise crítica, dinâmica, dialética, julgadora do processo de mudanças e desenvolvimento da sociedade** (1981, p.48, grifo nosso).

Seguindo rumo às nossas pretensões, se faz necessário compreendermos o conceito de Memória coletiva. Para tanto, nada melhor do que um olhar sobre o pensamento de Maurice Halbwachs, a partir disso é possível superar a ideia de que a Memória somente existe caso esteja ligada a um corpo ou a um cérebro individual (HALBWACHS, 2006). Segundo o referido autor, lembranças podem ser classificadas a partir de duas perspectivas, sendo: do ponto de vista individual ou partilhadas coletivamente. No último caso, os indivíduos integrantes de determinada sociedade tendem a evocar memórias impessoais. Portanto,

No contexto de uma compreensão da História como sucessão de estruturas, o papel da memória coletiva adquire extrema relevância, exatamente porque pode cumprir uma função social de religar tradições e re-estabelecer continuidades que a historiografia não oferece e que a História-Efetiva pode contestar através de circunstâncias acontecimentais (BARROS, 2011, p.325).

Nesse viés, nos chama a atenção o fato de que a busca singular por reconstituir e reorganizar memórias tem suas lacunas preenchidas pelo outro. Ou seja, ideias são constituídas em termos sociais, é nesse âmbito que se estabelece o que será lembrado e de que maneira isso será feito. Nesse enquadramento, a Paisagem denota o intangível, e muitas vezes ignorado, poder simbólico (BOURDIEU, 2003).

De certa forma, não há como falar de história sem nos remetermos a Memória. Esse início de parágrafo nos lembra de um discurso recorrente, e nessa perspectiva alguém diria que a Memória é seletiva e que a escrita da história precisa estar pautada no rigor dos métodos e, portanto, precisamos estar atentos ao uso de fontes seguras e confiáveis, mais especificamente aos documentos oficiais. A esse respeito entendemos que,

[...] as fontes resultam da ação histórica do homem e, mesmo que não tenham sido

produzidas com a intencionalidade de registrar sua vida e o seu mundo, acabam testemunhando o mundo dos homens em suas relações com outros homens e com o mundo circundante, a natureza, de forma que produza e reproduza as condições de existência e de vida (LOMBARDI, 2004, p. 155).

Contudo, de modo geral, temos procurado ouvir e refletir sobre variados posicionamentos que emanam de diferentes perspectivas. A partir disso, o questionamento que suscitamos é o mesmo de sempre, a seleção e o tratamento de fontes não se dá de modo seletivo? Portanto, aos que buscam saciar a sede por verdades absolutas capazes de explicar o todo, precisamos anunciar que nossas anseios são divergentes, ou seja, entendemos que,

[...] a história faz-se com documentos escritos, sem dúvida. Quando estes existem. Mas pode fazer-se, deve fazer-se sem documentos escritos quando não existem. Com tudo o que a habilidade do historiador lhe permite utilizar para fabricar o seu mel, na falta das flores habituais. Logo, com palavras. Signos. Paisagens e telhas. Com as formas do campo e das ervas daninhas. Com os eclipses da lua e a atrelagem dos cavalos de tiro. Com os exames de pedras feitos pelos geólogos e com as análises de metais feitas pelos químicos. Numa palavra, com tudo o que, pertencendo ao homem, serve o homem, exprime o homem, demonstra a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem. (FEBVRE, *apud* LE GOFF, 1996, p. 540).

No entanto, pesquisas em História envolvendo Memória passam a surgir logo no início do século XX (FERREIRA, 2015). Nesse contexto, também nascem dissensões entre aqueles que se propunham a fazer história. De um lado, o conservadorismo de princípios metodológicos tradicionais da História e de outro lado, o olhar que considera a multiplicidade de fontes para a pesquisa em História. Nessa última acepção, Memória e História são indissociáveis e deslocam atenções antes detidas em fatos e acontecimentos para uma dimensão mais ampla que se interessa por aquilo que está velado e imperceptível, estamos falando das mentalidades e das estruturas que as modelam.

Nesse contexto, é preciso estarmos atentos para o ineditismo dos encontros únicos com a vida, uma vez que não existem leis que regem o comportamento humano, são na verdade muitas variáveis e todas elas únicas. Nesse caso, a previsibilidade da lógica não é párea diante das dinâmicas da humanidade, a história será permanentemente escrita e reescrita. Além disso, as relações espaço-temporais são da mesma maneira ressignificadas a partir da singularidade perceptiva de cada integrante de determinado grupo social, assim:

A memória é uma espécie de caleidoscópio composto por vivências, espaços e lugares, tempos, pessoas, sentimentos, percepções/sensações, objetos, sons e silêncios, aromas e sabores, texturas e formas. Movemos tudo isso incessantemente e a cada movimento do caleidoscópio a imagem é diversa, não se repete, há infinitas combinações, assim como, a cada presente, ressignificamos nossa vida. esse ressignificar consiste em nossos atos de lembrar e esquecer, pois é isso a

Memória, os atos de lembrar e esquecer a partir das evocações do presente (STEPHANOU; BASTOS, 2005, p.420).

Seguindo por essa via, se por um lado a Memória se constitui a partir dos atos de lembrar e esquecer e se relaciona diretamente com o presente, por outro, o simbólico (BOURDIEU, 2003) exerce uma força sutil e, em boa medida, dá a tônica sobre o que deve ser lembrado e esquecido. Assim, é cada vez mais difícil desconsiderar a subjetividade inerente a existência humana, para González e Rey,

[...] a subjetividade não se internaliza, não é algo que vem de “fora” e que aparece “dentro”, o que seria uma forma de manter a dualidade em outros termos. Em minha opinião, trata-se de compreender que a subjetividade não é algo que aparece somente no nível individual, mas que a própria cultura dentro da qual se constitui o sujeito individual, e da qual é também constituinte, representa um sistema subjetivo, gerador de subjetividade (2003, p. 78).

Além disso, percebemos nesse contexto uma relação de indissociabilidade entre Memória e subjetividade, afinal:

A memória é o ponto de partida e chegada; ela nos enche de sentido. Recriamos o legado de gerações e de tantas contribuições significativas ao conhecimento humano, com os olhos e os filtros de hoje. Neste processo, contracenam o individual e o coletivo, o antigo diante do novo e, ao apropriar-se do que ainda é desconhecido, revelamos contrastes, semelhanças e diferenças. Portanto, a memória mistura tudo: sensações, emoções e lembranças (PLACCO; SOUZA, 2006, p. 26).

Ainda na perspectiva de ampliar o entendimento sobre Memória e com a intencionalidade de realizar os enlaces entre as categorias centrais de nossa pesquisa, algumas reflexões emergem convertendo-se em subsídios fundamentais para uma estruturação teórica capaz de apoiar e equilibrar os desdobramentos deste trabalho. Nesse sentido, suspeitamos que o Ensino de História nas escolas deixa de ser considerado fatídico e despropositado e passa a ganhar vida, forma e propósito a partir do momento que narrativas históricas saem da inércia. Para tanto, articulamos com a ideia de que a relação entre História e Memória é capaz de produzir e mobilizar sentidos necessários para os processos de aprendizagem, segundo Monteiro:

Neste processo de problematização do saber ensinado, e no caso, da história ensinada, a relação entre ensino de história e memória, relação ainda pouco discutida no Brasil, me parece de extrema relevância se desejamos melhor compreender os processos e significados deste fazer. Cabe indagar: ao ensinar história, de que história estamos falando: da história vivida ou da história conhecimento? Ou das duas articuladas? Ou falamos da história saber escolar? (2007, p. 61)

No entanto, seja qual for a concepção de História que se pretenda trabalhar é preciso que estejamos atentos (as) para colocá-la sob suspeita. Isso justamente em função de que as percepções que irão integrar os processos de aprendizagem são permeadas por construções mentais que se manifestam e se consolidam a partir da Memória. Apesar de não pretender conduzir este debate a um paradoxo, precisamos revolver as ideias. E nesse movimento, sobrevém uma possibilidade que merece ser trazida para o contexto, o que queremos dizer é que as memórias também podem representar exatamente aquilo que jamais aconteceu. Nesse caso, nos deparamos com a falsa Memória⁵, segundo Wilbert e Menezes,

[...] todos estão sujeitos às falsas memórias, ousa-se dizer ainda que todos já as têm. Para comprovar essa afirmação, basta lembrar que ao recriarmos nossa infância por meio dos comentários de nossos parentes, a percepção que temos não retrata verdadeiramente o que de fato nos aconteceu (2011, p. 73).

De todo modo, mesmo as possíveis falsas memórias são reveladoras das construções subjetivas dos indivíduos, a recuperação de eventos que nunca foram vivenciados são pistas valiosas sobre a complexidade das mentalidades. Nessa dimensão, o conjunto de convicções e comportamentos assumidos por determinado grupo social têm origens ignoradas. Contudo, nesse contexto, memórias coletivas e simbolismos continuam encaminhando olhares e percepções.

Diante da riqueza das conexões até aqui exploradas, avistamos promissoras possibilidades a serem desenvolvidas na Educação Básica, mais especificamente, no Ensino de História nas escolas. Isso porque, como já temos dito, entendemos que o espaço escolar é para muitos (as) estudantes a única oportunidade de reunir subsídios para questionar paradigmas historicamente estabelecidos. Para continuar tecendo as bases de nossa pesquisa, em seguida passaremos a percorrer mais uma de nossas categorias *a priori*.

2.4 Paisagem: várias dimensões de um conceito abrangente

Embora as paisagens sejam, desde os primórdios da história da humanidade, intrínsecas à expressão da vida, o termo paisagem começa a ser pensado com mais profundidade apenas a partir de Aristóteles e de alguns outros pensadores contemporâneos a ele, é então que surge a idéia de que sem formas o mundo de fato não existe. Assim, a Terra passa a ser entendida como um ambiente composto por elementos naturais e construídos.

Nessa direção, a partir do Renascimento, que se caracterizou pela exacerbação do Romantismo, e graças às obras de artistas nesse momento da história, o conceito de Paisagem começa a sofrer um processo de definição que considera muito mais um modo de ver do que de agir

⁵ Falsas Memórias ocorrem quando uma pessoa lembra de eventos que não aconteceram, situações que nunca presenciou, lugares onde nunca esteve, ou então, se lembra de maneira distorcida do que realmente houve.

(YÁZIGI, 2001). Posteriormente, com o surgimento da fotografia e do cinema, as paisagens passam a ser difundidas de forma mais abrangente, produzindo uma série de debates. Afinal, nesse momento surge uma nova expressão, que não é mais apenas estática, possui movimento ao relacionar história e imagem, associando assim aspectos que anteriormente eram presentes de forma dissociada na pintura e na literatura. (*ibid*).

Simultaneamente a esse processo, estavam alguns geógrafos se contrapondo ao subjetivismo exposto pelos artistas com uma preocupação científica de análise e com a intencionalidade de elaborar conceitos generalizáveis. Contudo, a grande dificuldade se dava pelo fato de que, de modo geral, não havia um reconhecimento da importância do fator cultural como modificador dos cenários. Nesse contexto, uma reflexão que marca o processo de construção do conceito de paisagem é suscitada em função de que:

[...] toda paisagem tem uma identidade que é baseada na constituição reconhecível, limites e relações genéricas com outras paisagens, que constituem um sistema geral. Sua estrutura e função são determinadas por formas integrantes e dependentes. A paisagem é considerada, portanto em certo sentido, como tendo uma qualidade orgânica (SAUER, 1998, p. 23).

Nesse viés, a Paisagem é considerada não mais apenas como uma cena contemplada por um observador, mas da percepção de diversas cenas individuais; ou seja, constata-se que toda paisagem possui individualidade e ao mesmo tempo relaciona-se com outras paisagens. Logo:

[...] cada percepção tende a ser seletiva, criativa, fugaz, inexata, generalizada, estereotipada e, justamente porque imprecisa, as impressões parcialmente heterogêneas sobre o mundo em geral sempre são mais convenientes do que os detalhes exatos a propósito de um pequeno segmento do mundo (LOWENTHAL, 1982, p. 122).

A partir de então, ganha força a ideia de que cada visão do mundo é única, pois cada indivíduo habita, escolhe e reage ao meio de diferentes maneiras, influenciadas pelos seus sentimentos, visões particulares, e, sobretudo, contemplando as paisagens com suas imagens particulares (ROCHA, 2007).

Diante disso, entendemos que a dimensão da Paisagem está ligada a percepção que chega aos sentidos, pois a mesma se define como “o que nossa visão alcança [...] não sendo formada apenas por volumes, mas também de cores, movimentos, odores, sons, etc.” (SANTOS, 1997, p. 61). Portanto, não se pode falar de paisagem a não ser a partir da percepção.

A ideia de Paisagem sempre esteve presente nas memórias dos humanos antes mesmo do seu entendimento conceitual. Nessa perspectiva, as pinturas rupestres são testemunhas remanescentes que expressam essas memórias, algumas dessas representações na França e no norte da Espanha

teriam sido as primeiras traduções, conscientes, da humanidade sobre Paisagem (JELLYCOE; JELLYCOE, 1995).

Ao passo que as conformações sociais se tornam mais complexas, o conceito de Paisagem passa a ser uma importante ferramenta operacional utilizada em diferentes enfoques analíticos, estando além das formas materiais resultantes da relação entre sociedade e natureza, assumimos aqui, a ideia de que a Paisagem agrega formas simbólicas carregadas de valores. Nessa direção, ela precisa ser considerada como um “modo de ver”, associado às transformações políticas, sociais, econômicas, técnicas e artísticas (COSGROVE, 1985).

Desse modo, as interpretações realizadas a partir do exame das paisagens podem ser efetivadas a partir de diferentes prismas. Fato esse que é viabilizado em função do caráter, essencialmente, multidimensional que constitui o conceito em pauta. Portanto, Paisagem é tanto o que se vê, quanto o que é sentido diferentemente pela humanidade (BRUNET, 1995).

Na ampla dimensão da discussão em torno da definição de Paisagem, encaminharemos nossos estudos sobre as concepções que consideram o simbolismo das paisagens. A partir dessa acepção, os aspectos ligados às atividades e crenças humanas se tornam privilegiados, visto que essa perspectiva notabiliza as questões subjetivas que permeiam a existência humana. Nesse viés, as paisagens são carregadas de significados, e a recuperação desses significados nos diz muito sobre nós mesmos (COSGROVE, 1998).

A partir desse enquadramento, ao privilegiarmos noções que estão além de questões objetivas, percebemos que os elementos que integram os espaços, funcionam como metáforas dotadas de sentidos, já que envolvem a construção de significações. Nessa dinâmica, a imaginação desempenha papel fundamental, uma vez que tal construção não é um produto do intelecto, nem dos sentidos, mas sim uma relação dialética entre ambos. Assim, capturamos dados sensoriais sem reproduzi-los como se fossem imagens miméticas, transformamos os mesmos, metaforicamente, e, lhes atribuímos novos significados (COSGROVE, 2000).

Seguindo por esse caminho, constatamos que a capacidade humana de imaginar e de interpretar é algo impossível de quantificarmos, e a produção de significados é da mesma maneira ilimitada. Nessa lógica, o acúmulo de tempos impressos na Paisagem pressupõe um conjunto de traços e funções em constante transformação (SANTOS, 1991) e passíveis de assumirem múltiplos significados de acordo com os distintos códigos culturais.

No entanto, ao concebermos a Paisagem como um produto cultural, implica entendê-la como sendo a expressão que revela como determinada sociedade está estabelecida no tempo e no espaço. Contudo, não compartilhamos com a ideia de que a Paisagem é o produto resultante de uma cultura que age ao longo do tempo sobre o espaço natural. Entendemos que ela é mais do que um produto, é um agente ativo que desempenha importante papel na reprodução cultural (COSGROVE,

1998).

A concepção de Paisagem em tela está vinculada à apropriação e domínio do espaço, e se relaciona com as ações práticas no contexto das transformações na sociedade. Seguindo por tais veredas, a Paisagem assume um sentido político, ao passo que carrega em si ideologias visuais. A partir de então, se evidenciam operações de poder interessadas em construir e atribuir significados aos elementos integrantes da Paisagem. Nesse contexto, são as disparidades sociais que tornam perceptíveis as relações de poder. Logo, a configuração da Paisagem carrega em si a predisposição em modelar racionalidades coletivas e determinar posições. Para Mouffe (1996, p.36), “É vital reconhecer que, para a construção de um nós é necessário distingui-los de um eles e que todas as formas de consenso estão baseadas em atos de exclusão”.

Ao refletirmos sobre os sentidos atribuídos aos arranjos que constituem a Paisagem, reconhecemos que a construção de verdades sociais é dada a partir do exercício do poder. Desse modo, os discursos de verdade manifestos por meio de linguagem, comportamento e valores, são relações constituídas de poder e acabam por aprisionar os sujeitos, para Foucault:

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade, isto é, os tipos de discurso que aceita e faz funcionar como verdadeiros..., os meios pelo qual cada um deles é sancionado, as técnicas e procedimentos valorizados na aquisição da verdade; o status daqueles que estão encarregados de dizer o que conta como verdadeiro (1979, p.12).

Nessa perspectiva, o conjunto de normas e procedimentos aceitos em determinado grupo social é construído a partir de operações de poder, evidenciando o pensamento binário, característico e predominante do mundo ocidental. Tal racionalidade decorre do axioma do terceiro excluído, originário da lógica clássica (CLOKE, 2004), onde uma terceira possibilidade não se apresenta. Dessa maneira, o comportamento do indivíduo só pode ser aprovável ou reprovável, não havendo espaço a concessões.

Nessa acepção, a partir da análise da Paisagem, consideramos a possibilidade de alcançar significativos subsídios no âmbito do Ensino de História. A partir desse viés, a Paisagem carrega em si representações que incorporam características de documento e também de monumento (LE GOFF, 1985), são discursos que transitam entre o concreto e o abstrato adquirindo atributos míticos. Por esse ângulo, a Paisagem pode ser considerada uma sùmula pictórica, que representa estaticamente as relações da humanidade com a natureza, constituindo-se um poderoso meio através do qual sentimentos, ideias e valores são revelados (COSGROVE, 1993).

O estudo das paisagens passa por uma delimitação de escala espacial, a análise pode ser implementada em regiões, cidades, bairros ou até mesmo em monumentos específicos. No entanto, seja qual for a grandeza do recorte espacial em foco, é justamente a história da cultura inscrita no

espaço que acaba por constituir, em boa medida, as temáticas que circundam os estudos da Paisagem (WAGNER; MIKESELL, 2003).

À vista disso, entre os procedimentos desenvolvidos para articular as investigações em torno das paisagens, acreditamos na importância das interpretações fundamentadas na análise iconográfica. Entre as quais, estão as pinturas, as representações cartográficas e as fotografias. Sobre a última, Boris Kossoy afirma que:

[...] as fontes fotográficas são uma possibilidade de investigação e descoberta que promete frutos na medida em que se tentar sistematizar suas informações, estabelecer metodologias adequadas de pesquisa e análise para decifração de seus conteúdos, e por conseqüência, da realidade que os originou (2001, p.32).

A partir de fontes iconográficas, abre-se a possibilidade de aprofundar as pesquisas em torno da realidade do espaço em um determinado momento do processo histórico. Desse modo, a construção social do espaço ao longo do tempo deixa pistas sobre o caráter das relações humanas. E é nesse contexto, que a Memória constitui o fundamento da existência de um conjunto de signos que emergem subjetivamente, a partir de informações emanadas dos artefatos culturais presentes no cotidiano. Nesse sentido, De Certau assevera que a Paisagem,

[...] engendra transformações espaciais, produzindo uma ruptura instauradora. Sua estranheza torna possível uma transgressão da lei do lugar, mantendo uma relação entre o visível e o invisível, o material e o imaterial, constituindo-se em variantes que retratam-se em projeções simbólicas e narrativas, às sombras da prática cotidiana que consiste em aproveitar a ocasião e fazer da memória o meio de transformar os lugares (1994, p.161).

Em relação aos símbolos que integram as paisagens, observamos que eles funcionam como elementos que realizam a mediação entre os diversos registros de experiências e o complexo sistema de comunicação humana. No entanto, entendemos que a construção de significados é dada de forma dialógica, e transita em uma tênue margem assinalada entre a dimensão objetiva concreta e as traduções subjetivas imaginadas. Tal relação constitui, portanto, instrumentos de conhecimento, de comunicação e de integração social (BOURDIEU, 2003).

Na dinâmica que envolve o debate em tela, a identificação do sujeito com a Paisagem é explicitada pela construção de memórias e está ligada com as práticas cotidianas. Nessa perspectiva, os indivíduos apreendem o entorno e utilizam-se de diferentes atividades na construção da relação entre Paisagem e Memória. Para Bourdin, “[...] o sentido da pertença é resultado do conjunto de recortes que especificam a posição de um ator social e a inserção de seu grupo de pertença a um lugar” (2001, p.33). Desse modo, a identidade que o indivíduo mantém com o lugar, se dá por uma relação de proximidade imediata.

Ao continuar explorando o conceito de Paisagem, nos chama a atenção seu caráter mutante. Para Santos “A Paisagem nada tem de fixo, de imóvel. Cada vez que a sociedade passa por um processo de mudança, a economia, as relações sociais e políticas também mudam, em ritmos e intensidades variados. A mesma coisa acontece em relação ao espaço e à Paisagem” (1991, p.37).

Neste cenário, além das permanentes transformações em formas visíveis, aqui entendidas como geomorfologia, vegetação, hidrografia, edificações, artefatos e objetos. A reorganização do espaço dialoga com a dimensão invisível, determinada da mesma maneira pelas formas e funções. Assim, consideramos que na essência dessa dinâmica está assentada a correlação da Paisagem com a sociedade humana, e os encadeamentos que daí emergem.

Articulamos com a ideia de que analisar as peculiaridades de determinada sociedade, necessariamente, passa por entender o espaço em que acontece, cotidianamente, a vida de tais indivíduos. Nessa dimensão, o sistema de objetos se funde ao sistema de ações (SANTOS, 1996) e surgem aspectos perenes, intermitentes e alguns que resultam da metamorfose dos anteriores.

Nesse dimensionamento, as expressões intangíveis da Paisagem remontam às dinâmicas sociais e seu movimento permanente. Logo, as expressões de um real concreto são “aparições” únicas e particulares de um real abstrato infinito de possibilidades, cuja essência revela, em cada caso, os sentidos implícitos (SARTRE, 2005). Seguindo por tais caminhos, o conceito em pauta carrega em si concepções que transcendem aspectos puramente objetivos e técnicos. Desse modo, cabe a noção dialética, uma vez que a subjetividade acaba se objetivando, da mesma sorte que a objetividade se subjetiva (GONZÁLEZ REY, 2002).

Acreditados na necessidade de reconhecer a limitação de uma leitura funcional da Paisagem, uma vez que a realidade visível, nem sempre, esclarece por completo a realidade dos acontecimentos no espaço ao longo do tempo. As paisagens podem mentir, portanto, precisamos admitir que nossa atenção não deve se restringir à dimensão objetiva. Assim, precisamos estar atentos aos “fios cruzados e trocas recíprocas” (CLAVAL, 2004) que constituem, implicitamente, o sistema de ações e objetos enquanto Paisagem.

Nesse seguimento, as sociedades, não só, são agentes ativos na configuração da Paisagem, mas também são modeladas por ela. Uma vez que pessoas organizam suas vidas, nos lugares cotidianos, em função da percepção que têm deles. São relações, comportamentos, certezas, dúvidas e medos que estão inscritos em paisagens, as formas visuais assumem o caráter de documento que informa e de monumento que carrega em si pretensões.

Com a intenção de esclarecer os princípios e os meios através dos quais operacionalizamos esta pesquisa, no capítulo subsequente, seguiremos apresentando nossa trajetória metodológica.

3. CAMINHOS METODOLÓGICOS E DESDOBRAMENTOS DA PESQUISA

Na trilha de nossas estratégias metodológicas, num primeiro momento apresentamos, aos sujeitos da pesquisa, relatos de cronistas estrangeiros que no início do século XIX estiveram neste território que hoje conhecemos como cidade do Rio Grande. Nessa perspectiva, a contribuição desses viajantes pode representar subsídios significativos para reconstruções históricas, além de ampliar as percepções acerca da dimensão simbólica que, por sua vez, estabelece contornos às noções históricas. Para Alves:

Verdades inquestionáveis ou asserções esquecidas debaixo dos tapetes da historiografia - estes têm sido, normalmente, os destinos dados aos relatos de cronistas estrangeiros que fizeram referências às terras e à gente sul rio-grandense, desde tempos remotos até outros mais contemporâneos. Ainda que pinçadas e realçadas ou mesmo que esquecidas propositalmente em alguns de seus detalhes pelos historiadores, as narrativas dos viajantes/estudiosos estrangeiros passaram, já a muito tempo, a constituir verdadeira pedra de toque da produção historiográfica [...]. (2007, p. 20).

Nesse sentido, os relatos dos cronistas estrangeiros emanam memórias e representam uma perspectiva distinta em relação a uma concepção mais tradicional de história. Assim sendo, selecionaremos fragmentos que tratem mais especificamente da Paisagem portuária da cidade do Rio Grande. Para tanto, iremos trabalhar com alguns escritos de Luccock, Saint-Hilaire, Dreys, Seidler, Isabelle, Baguet, Hörmeyer e Avé-Lallemant. Nessa perspectiva, os excertos que elegemos para subsidiarem esta ação estão contidos no Apêndice B.

Com o intuito de mobilizar a produção de informações discursivas, logo após a apresentação dos extratos textuais, num segundo momento, realizamos uma amostra fotográfica. Nessa perspectiva trabalhamos com parte do acervo fotográfico gentilmente cedido pela diretoria do Museu do Porto da cidade do Rio Grande. As fotografias selecionadas para esta etapa da pesquisa estão relacionadas com alguns aspectos da Paisagem portuária capazes de fazer refletir sobre as origens, quase imperceptíveis, de concepções históricas arraigadas coletivamente pelo poder simbólico (BOURDIEU, 2003).

Nessa fase, pensamos na fertilidade do uso de imagens como uma potente linguagem capaz de expressar uma grande quantidade de ideias. Além do mais, as interpretações que irão se originar estão diretamente ligadas às singularidades subjetivas. Nesse caso, os discursos emanados podem revelar a tônica das mentalidades. Dessa forma, o raio de ação da metodologia se amplia, uma vez que;

[...] a contribuição mais importante que a fotografia pode trazer à pesquisa e ao discurso em ciências sociais reside no fato de que, pela sua própria natureza, ela

abre as vias para uma percepção do mundo visível diferente daquela propiciada por outros métodos de investigação (GURAN, 2011, p. 86).

No entanto, estivemos atentos às especificidades do uso de fotografias como parte dos procedimentos aplicados na produção de informações, afinal:

Para que uma fotografia cumpra suas funções na pesquisa, é necessário que ela seja eficiente na tarefa de recolher e transmitir informações: uma fotografia malfeita é como um texto mal escrito, cujo sentido escapa ao leitor. A utilização da fotografia se dá através da leitura da imagem, isto é, do reconhecimento das informações nela contidas, as quais propiciam uma reflexão científica. Por sua vez, ela será tão mais rica em informação quanto for a capacidade do leitor de perceber as suas nuances de representação (*op cit.*, p. 89).

Assim sendo, no contexto da dinâmica foram apresentadas doze fotografias. Para clarificar nossas pretensões nessa etapa da metodologia, as imagens utilizadas estão disponíveis no Apêndice C.

Após os sujeitos da pesquisa estarem em contato com as fotografias selecionadas, num terceiro momento realizamos uma saída de campo⁶, nesta ocasião estivemos percorrendo uma região situada no centro histórico da cidade do Rio Grande conhecida como Porto Velho. Nesse momento, os (as) estudantes entraram em contato direto com a Paisagem portuária. Ainda nessa oportunidade visitamos o Museu do Porto, consideramos que esse lugar de memórias contribuiu para estruturar de significações indispensáveis na construção de percepções espaço-temporais.

Direcionando as ações empíricas, no intuito de mobilizar a produção de informações discursivas, convidamos cada um dos estudantes a confeccionar uma carta direcionada a possíveis futuros visitantes do Museu do Porto. Além disso, propomos a criação de um grupo de conversações no aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas chamado WhatsApp. Nessa direção, posteriormente levantamos questões norteadoras capazes de criar um espaço de diálogo em torno de nosso objeto de pesquisa. Objetivamos com isso, a partir das narrativas escritas, mobilizadas em ambas estratégias, alcançar os subsídios discursivos que foram a base para a construção de dois discurso coletivizados.

Pelo fato de almejarmos acessar dimensões subjetivas intrínsecas e próprias da existência humana e em virtude de estarmos buscando compreender quais as concepções e as perspectivas históricas emergem entre estudantes do Ensino Fundamental, a partir do contato com a Paisagem e as Memórias da zona portuária da cidade do Rio Grande/RS, utilizaremos como técnica de análise a proposta do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) elaborada por Lefèvre e Lefèvre (2005). Essa

⁶ As saídas de campo são atividades que têm um potencial sócio-afetivo, sendo capazes de despertar nos indivíduos o interesse e a curiosidade, mobilizando a motivação dos sujeitos e proporcionando a interação entre os indivíduos e o meio, auxiliando nos processos de ensino e aprendizagem.

técnica trata da “[...] organização e tabulação de dados qualitativos de natureza verbal, obtidos de depoimentos, artigos de jornal, matérias de revistas semanais, cartas, *papers*, revistas especializadas, etc” (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005, p.16).

A escolha pelo DSC se deu em decorrência ao nosso anseio em analisar a discursividade de um coletivo, de forma a integrar os pensamentos individuais em uma única fala que expresse ideias acerca de determinada temática. Para isso, consideramos que o pensamento, tanto individual quanto coletivo, não se comporta da mesma maneira que atributos ou variáveis utilizadas em pesquisas quantitativas. Assim, em conformidade com Lefèvre e Lefèvre assumimos a ideia de que;

[...] o pensamento coletivo precisa sempre ser pesquisado qualitativamente, justamente por que ele é uma variável qualitativa que, ao contrário de variáveis quantitativas como peso, altura, renda, etc., não é pré, mas pós-construída, isto é, não se configura como um input, mas como output da pesquisa (2005, p.10).

Diante disso, buscamos preservar a discursividade, desde a elaboração das questões, passando pela produção das informações e pela sua análise, até o momento da apresentação dos resultados. Dessa forma, procuramos considerar a característica, especificamente qualitativa, do pensamento coletivo.

Nesse viés, Lefèvre e Lefèvre (2005, p.14) afirmam que o fato das coletividades terem “ideias, opiniões, crenças e também peso, altura não quer dizer que se possa investigar científica e sistematicamente, os pensamentos, da mesma forma que investigamos atributos como peso e altura”. Nesse sentido, os autores trazem em seu livro “*O discurso do sujeito coletivo: Um novo enfoque em pesquisa qualitativa (Desdobramentos)*” a ideia do ter e do professar, o que para eles são coisas distintas.

Nesse contexto, quando pesquisamos algo que as pessoas já “têm”, não podemos construir nada mais além. No entanto, quando direcionamos a pesquisa ao que as pessoas “professam” temos a possibilidade de reconstruir um discurso durante o próprio processo de investigação, o que segundo Lefèvre e Lefèvre,

[...] quer dizer que se estará descrevendo muito melhor e muito mais adequadamente os pensamentos de indivíduos e coletividades quando esses estiverem sendo coletados, processados e apresentados sob a forma de discurso, por que os pensamentos pertencem à família das línguas e linguagens e, portanto, à ordem do discurso ou do texto (2005, p.14).

Para tornar os discursos individuais em discursos coletivos acreditamos ser possível a produção da soma desses discursos. Segundo Lefèvre e Lefèvre, esses discursos,

[...] não se anulam ou se reduzem a uma categoria comum unificadora já que o que

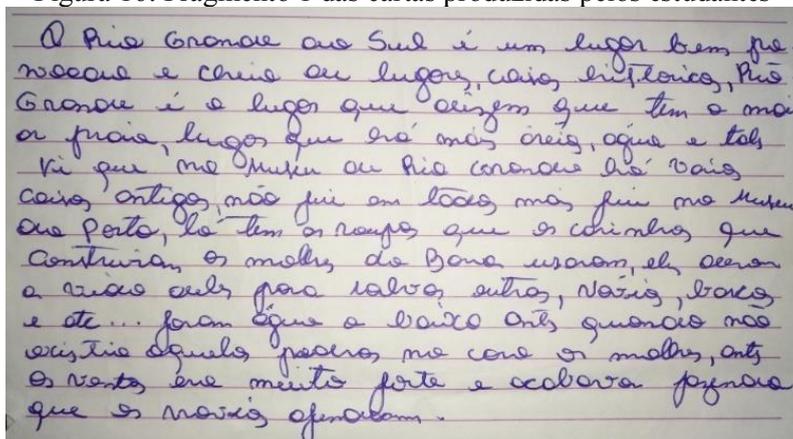
se busca fazer é reconstruir, com pedaços de discursos individuais, como um quebra-cabeça, tantos discursos-síntese quantos se julgue necessários para expressar uma dada “figura”, ou seja, um dado pensar ou representação social sobre um fenômeno (2005, p. 19).

Dessa forma, para auxiliar o pesquisador na organização das informações discursivas, Lefèvre e Lefèvre (2005) elaboraram quatro figuras metodológicas denominadas: Expressões-Chave (ECH), Ideias Centrais (IC), Ancoragem (AC) e Discurso do Sujeito Coletivo (DSC). As ECH representam os trechos das respostas obtidas de depoimentos e/ou de questionários que são mais significativas, ou seja, que revelam a essência dos discursos individuais. Essas expressões dão corpo ao DSC, que é o discurso síntese e que se apresenta na primeira pessoa do singular. Nesse discurso, estão imbricadas as IC que revelam o sentido das expressões-chave de maneira mais precisa possível.

Algumas ECH remetem a determinadas teorias, crenças, ideologias, manifestadas nas respostas e percebidas pelo pesquisador ao analisar as informações. A essas expressões denominamos Ancoragens (AC) e estão presente na maioria dos discursos. No entanto, para determinarmos uma AC é necessário evidenciar nos discursos individuais marcas linguísticas explícitas que as referenciam (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005). Portanto, no decorrer do processo de aplicação da técnica de análise, os movimentos convergem para originar o discurso coletivo. Seguindo por esses caminhos, teremos um conjunto de ideias que representam paradigmas mentais historicamente estabelecidos.

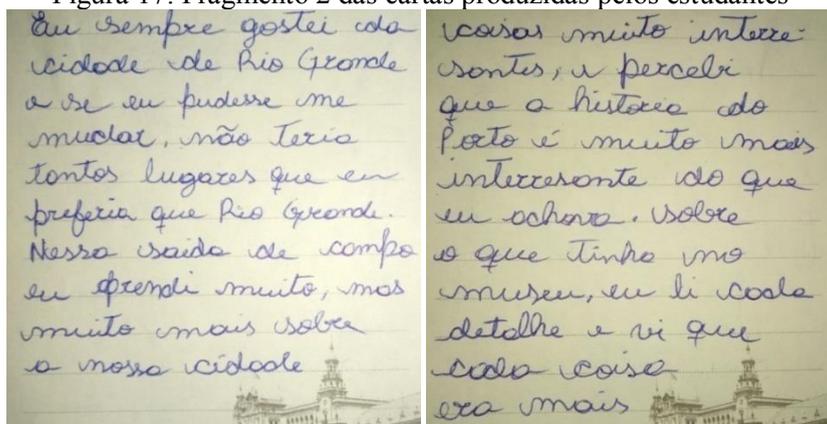
Dando andamento na aplicação da técnica do DSC, iniciamos o processo de análise tão logo tivemos acesso aos conteúdos discursivos contidos nas cartas e veiculados no grupo de WhatsApp propositalmente criado para tornar-se um espaço informal de conversações onde a essência dos discursos fosse captada. Para exemplificar como as cartas foram construídas apresentamos nas Figuras 16 e 17 alguns fragmentos das escritas produzidas pelos estudantes.

Figura 16: Fragmento 1 das cartas produzidas pelos estudantes



Fonte: Material produzido pelos sujeitos da pesquisa

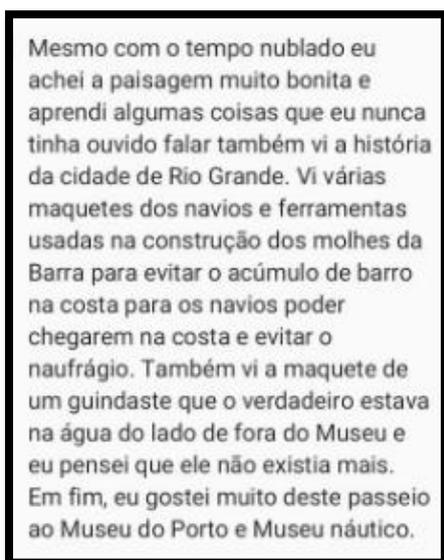
Figura 17: Fragmento 2 das cartas produzidas pelos estudantes



Fonte: Material produzido pelos sujeitos da pesquisa

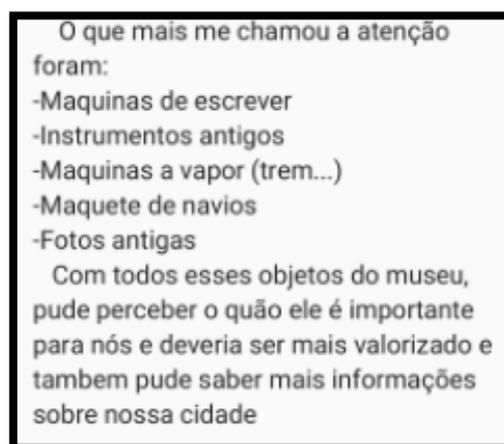
Da mesma maneira, nas Figuras 18 e 19 trazemos também dois pequenos trechos das informações produzidas a partir do espaço de conversações mobilizado no WhatsApp.

Figura 18: Fragmento 1 das conversações suscitadas no grupo de WhatsApp



Fonte: Material produzido pelos sujeitos da pesquisa

Figura 19: Fragmento 2 das conversações suscitadas no grupo de WhatsApp



Fonte: Material produzido pelos sujeitos da pesquisa

A partir de então, num primeiro momento, organizamos o material discursivo em uma tabela denominada: Primeiro Instrumento de Análise do Discurso A – IAD_{1A}. Nessa tabela, identificamos as Expressões-Chave - ECH e suas respectivas Ideias Centrais - IC e Ancoragens - AC.

Para melhor compreensão dessas operações, na Tabela 4 apresentamos os primeiros passos para construção do primeiro IAD_{1A}. Salientamos que o “pano de fundo” nesse primeiro caso foi justamente os debates sobre as concepções e perspectivas que emergiram quando os sujeitos da

pesquisa estiveram em contato com as Memórias e a Paisagem na zona portuária.

Tabela 4: Primeiro Instrumento de Análise do Discurso A – IAD_{1A}

Expressões - chave (ECH)	Ideias Centrais (IC)	Ancoragens (AC)
O Rio Grande do Sul é um lugar bem povoado e cheio de lugares e coisas históricas. [...] Rio grande é o lugar que dizem que tem a maior praia, lugar onde há muita areia e água. [...] no passado as pessoas trabalharam muito nessa cidade e deram a sua vida para beneficiar muita gente. [...] Esse é um lugar com muitas histórias. Fiquei sabendo que vários navios encalhavam e naufragavam quando não existiam aquelas pedras nos Molhes da Barra, pois os fortes ventos dificultavam a vida dos tripulantes das embarcações.	Percepção do espaço. Memórias que mobilizam.	Paisagem. Memória.
[...] as pessoas por aqui não dão a mínima para a história que têm, existem tantas coisas antigas e interessantes que se torna até importante saber o que ocorre e o que ocorreu no Rio Grande. [...] Eu acho que deve ser sempre assim, ir guardando as coisas legais e importantes para um dia as crianças estejam fazendo a mesma coisa que nós fizemos, olhar como as coisas aconteciam no tempo passado e fazer tudo reviver.	Aprendizagens.	Ensino de História. Memória.
[...] percebi que a história do Porto é muito mais interessante do que eu achava.	Aprendizagens.	Ensino de História. Memória.
As histórias sobre o Porto são legais, um pouco mentirosas, mas legais.	Aprendizagens.	Ensino de História. Paisagem.
A cidade do Rio Grande é de ventos fortes e de uma aparência chata. Se não fosse pelo Porto, a vida por aqui seria difícil.	Percepção do espaço.	Paisagem.
[...] é interessante conhecer mais de nossa cultura.	Aprendizagens.	Ensino de História.
Gosto de observar os textos escritos pelos navegantes que estiveram por aqui no passado, pois eles explicavam sobre tudo o que acontecia com eles e isso desperta muita curiosidade.	Aprendizagens.	Ensino de História.
[...] acredito na importância de conhecer a origem de nossa cidade e saber como tudo começou.	Pertencimento.	Ensino de História.
Para encerrar faço aqui uma carta para alertar a todos os amigos que há um grande perigo nas águas próximas à cidade do Rio Grande. Elas mais parecem águas amaldiçoadas, águas que apresentam uma dificuldade enorme para se navegar, tanto pelo vento de rajadas extremamente fortes quanto por um canal muito raso. Quanto ao caminho por terra, vi um bioma muito inusitado de pântanos e areais com uma vegetação rasteira. Acho que devíamos dar mais valor para nossa história.	Percepção do espaço. Pertencimento.	Paisagem. Ensino de História.
Local ventoso com o clima bastante nublado, o mar é bem movimentado com vários barcos ancorados no porto, local muito poluído devido às descargas dos barcos e pela dragagem que já foi feita anteriormente e teve aval para ser feita novamente.	Percepção do espaço.	Paisagem.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador

Partindo desse subsídio discursivo, identificamos as Expressões-Chave. Posteriormente, a partir de cores distintas associamos as Ideias Centrais às respectivas Expressões Chave. Feito isso,

por meio de um movimento de releitura identificamos as Ancoragens. Então, seguimos para a construção do Segundo Instrumento de Análise do Discurso A - IAD_{2A} conforme Quadro 1.

Quadro 1: Segundo Instrumento de Análise do Discurso A - IAD_{2A}

Acredito na importância de conhecer a origem de nossa cidade e saber como tudo começou. Acho que devíamos dar mais valor para nossa história. [...] no passado as pessoas trabalharam muito nessa cidade e deram a sua vida para beneficiar muita gente. Esse é um lugar com muitas histórias. Fiquei sabendo que vários navios encalhavam e naufragavam quando não existiam aquelas pedras nos Molhes da Barra, pois os fortes ventos dificultavam a vida dos tripulantes das embarcações. [...] as pessoas por aqui não dão a mínima para a história que têm, existem tantas coisas antigas e interessantes que se torna até importante saber o que ocorre e o que ocorreu no Rio Grande. [...] Eu acho que deve ser sempre assim, ir guardando as coisas legais e importantes para um dia as crianças estejam fazendo a mesma coisa que nós fizemos, olhar como as coisas aconteciam no tempo passado e fazer tudo reviver. [...] percebi que a história do Porto é muito mais interessante do que eu achava. As histórias sobre o Porto são legais, um pouco mentirosas, mas legais. [...] é interessante conhecer mais da nossa cultura. Gosto de observar os textos escritos pelos navegantes que estiveram por aqui no passado, pois eles explicavam sobre tudo o que acontecia com eles e isso desperta muita curiosidade. O Rio Grande do Sul é um lugar bem povoado e cheio de lugares e coisas históricas. Rio grande é o lugar que dizem que tem a maior praia, lugar onde há muita areia e água. A cidade do Rio Grande é de ventos fortes e de uma aparência chata. Se não fosse pelo Porto, a vida por aqui seria difícil. Para encerrar faço aqui uma carta para alertar a todos os amigos que há um grande perigo nas águas próximas á cidade do Rio Grande. Elas mais parecem águas amaldiçoadas, águas que apresentam uma dificuldade enorme para se navegar, tanto pelo vento de rajadas extremamente fortes quanto por um canal muito raso. Quanto ao caminho por terra, vi um bioma muito inusitado de pântanos e areais com uma vegetação rasteira. Local ventoso com o clima bastante nublado, o mar é bem movimentado com vários barcos ancorados no porto, local muito poluído devido às descargas dos barcos e pela dragagem que já foi feita anteriormente e teve aval para ser feita novamente.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador

Dando segmento aos procedimentos com vistas para as percepções dos sujeitos da pesquisa sobre o espaço do Museu do Porto, a partir dos mesmos princípios anteriormente mencionados elaboramos a Tabela 5.

Tabela 5: Primeiro Instrumento de Análise do Discurso B – IAD_{1B}

Expressões - chave (ECH)	Ideias Centrais (IC)	Ancoragens (AC)
No dia 28 de novembro de 2018 fomos ao Museu do Porto da cidade do Rio Grande com alguns colegas e professores. Lá pudemos conhecer a origem de nossa cidade, o que mais me chamou a atenção foram: as máquinas de escrever, instrumentos antigos, máquinas a vapor (trem), maquetes de navios e fotos antigas. Com todos esses objetos no Museu pude perceber o quão importante ele é para todos nós e por isso ele deveria ser mais valorizado.	Reconhecimento e preocupação com a valorização do espaço do Museu do Porto	Memória
Eu acho muito importante ter as coisas antigas guardadas para lembrar o que as pessoas usavam antigamente, como por exemplo, uma roupa que vi que era usada pelos trabalhadores.	Reconhecimento sobre a importância de guardar objetos antigos que remetem a um tempo passado.	Memória
Coisas muito interessantes foram ditas.	Curiosidade	Aprendizagens
Sobre o que tinha no museu eu li cada detalhe e vi que cada coisa era mais interessante do que a outra.	Curiosidade	Aprendizagens
É por isso que muitos turistas vem aqui em Rio Grande, porque é importante aprender.	Curiosidade	Aprendizagens
Eu achei interessante as roupas e as ferramentas que os trabalhadores usavam. Se pudesse eu recomendaria para todo mundo ir visitar o Museu do Porto.	Curiosidade	Aprendizagens

Conheci varias coisas da nossa cultura do Rio Grande. Vi algumas fotos das culturas, vimos alguns barcos. [...] Vimos uma maquina enorme trabalhando.	Curiosidade	Aprendizagens
Tive uma experiência muito boa no Museu, me fez pensar muito sobre a nossa cidade. Pois muitas e muitas pessoas morreram ou ficaram aleijadas para Rio Grande ser isso que é hoje.	Reflexão sobre histórias silenciadas	Aprendizagens
Mesmo com o tempo nublado eu achei a paisagem muito bonita e aprendi algumas coisas que eu nunca tinha ouvido falar sobre a história do Rio Grande. Vi várias maquetes de navios e ferramentas utilizadas na construção dos Molhes da Barra para evitar o acúmulo de lama que impedia os navios de chegarem até o Porto e até causava naufrágios. Também vi a maquete de um guindaste que pensei que não existia mais, porém o verdadeiro estava na água no lado de fora do museu. Em fim, gostei muito desse passeio.	Curiosidade	Aprendizagens
Aquele é um bom local, mas poderia ser melhor. O Museu do porto é um lugar com várias informações e máquinas geniais que foram usadas na construção dos Molhes. Entre algumas das máquinas e objetos que tinham naquele museu, o que mais me chamou atenção foi um rádio de 1890 da marca Motorola, uma das primeiras invenções da marca.	Reconhecimento e preocupação com a valorização do espaço do Museu do Porto	Aprendizagens

Fonte: Elaborado pelo pesquisador

Posteriormente, seguimos para a construção do Segundo Instrumento de Análise do Discurso B, de acordo com o Quadro 2.

Quadro 2: Segundo Instrumento de Análise do Discurso B - IAD_{2B}

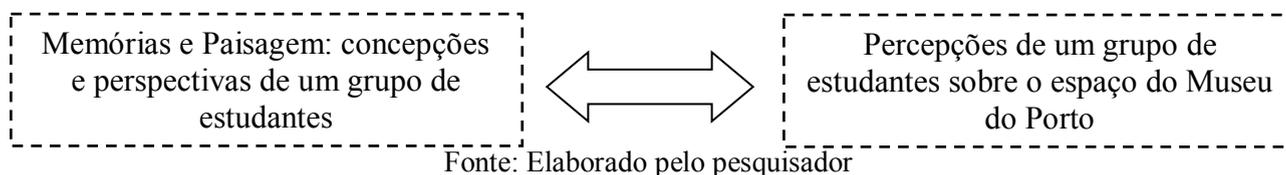
No dia 28 de novembro de 2018 fomos ao Museu do Porto da cidade do Rio Grande com alguns colegas e professores. Lá pudemos conhecer a origem de nossa cidade, o que mais me chamou a atenção foi: as máquinas de escrever, instrumentos antigos, máquinas a vapor (trem), maquetes de navios e fotos antigas. Com todos esses objetos no Museu pude perceber o quão importante ele é para todos nós e por isso ele deveria ser mais valorizado. Aquele é um bom local, mas poderia ser melhor. O Museu do Porto é um lugar com várias informações e máquinas geniais que foram usadas na construção dos Molhes. Entre algumas das máquinas e objetos que tinham naquele museu, o que mais me chamou atenção foi um rádio de 1890 da marca Motorola, uma das primeiras invenções da marca. Eu acho muito importante ter as coisas antigas guardadas para lembrar o que as pessoas usavam antigamente, como por exemplo, uma roupa que vi que era usada pelos trabalhadores. Eu achei interessante as roupas e as ferramentas que os trabalhadores usavam. Conheci varias coisas da nossa cultura do Rio Grande. Vi algumas fotos das culturas, vimos alguns barcos. Vimos uma máquina enorme trabalhando. Mesmo com o tempo nublado eu achei a paisagem muito bonita e aprendi algumas coisas que eu nunca tinha ouvido falar sobre a história do Rio Grande. Vi várias maquetes de navios e ferramentas utilizadas na construção dos Molhes da Barra para evitar o acúmulo de lama que impedia os navios de chegarem até o Porto e até causava naufrágios. Também vi a maquete de um guindaste que pensei que não existia mais, porém o verdadeiro estava na água no lado de fora do museu. Coisas muito interessantes foram ditas, sobre o que tinha no museu eu li cada detalhe e vi que cada coisa era mais interessante do que a outra, é por isso que muitos turistas vem aqui em Rio Grande, porque é importante aprender. Tive uma experiência muito boa no museu, me fez pensar muito sobre a nossa cidade, pois muitas e muitas pessoas morreram ou ficaram aleijadas para Rio Grande ser isso que é hoje. Enfim, gostei muito desse passeio, se pudesse eu recomendaria para todo mundo ir visitar o Museu do Porto.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador

Com base nas operacionalizações, no contexto da técnica de análise do Discurso de Sujeito Coletivo – DSC, realizadas até então foi possível produzir duas peças discursivas as quais denominamos de acordo com a essência de cada uma delas conforme Figura 20. Vale à pena

mencionar que os discursos estão redigidos na primeira pessoa do singular e que foram acrescentados apenas alguns conectores (os conectores estão sublinhados no discurso coletivizado) conforme previsto no contexto da técnica de análise em tela.

Figura 20: Discursos do Sujeito Coletivo



Fonte: Elaborado pelo pesquisador

A partir desses encaminhamentos, na sequência estaremos apresentando os discursos coletivizados e, posteriormente, levantaremos algumas discussões pertinentes na busca por compreensões sobre a questão central dessa dissertação e suas as questões adjacentes. Portanto, as reflexões, nesse caso, estarão implicadas por de nossas vivências e interações com os sujeitos da pesquisa e condensam nossas concepções teóricas apreendidas até então. Inicialmente, iremos nos deter no discurso que intitulamos “Memórias e Paisagem: concepções e perspectivas de um grupo de estudantes”. O referido discurso está contido no Quadro 3.

Quadro 3 – DSC₁: Memórias e Paisagem: concepções e perspectivas de um grupo de estudantes

Acredito na importância de conhecer a origem de nossa cidade e saber como tudo começou. Nesse sentido, acho que devíamos dar mais valor para nossa história. Afinal, no passado as pessoas trabalharam muito nessa cidade e deram a sua vida para beneficiar muita gente. Esse é um lugar com muitas histórias. Fiquei sabendo que vários navios encalhavam e naufragavam quando não existiam aquelas pedras nos Molhes da Barra, pois os fortes ventos dificultavam a vida dos tripulantes das embarcações. No entanto, as pessoas por aqui não dão a mínima para a história que têm, existem tantas coisas antigas e interessantes que se torna até importante saber o que ocorre e o que ocorreu no Rio Grande. Enfim, eu acho que deve ser sempre assim, ir guardando as coisas legais e importantes para um dia as crianças estejam fazendo a mesma coisa que nós fizemos, olhar como as coisas aconteciam no tempo passado e fazer tudo reviver. Nesse contexto, percebi que a história do Porto é muito mais interessante do que eu achava. As histórias sobre o Porto são legais, um pouco mentirosas, mas legais. Contudo, é interessante conhecer mais da nossa cultura. Por esses caminhos, gosto de observar os textos escritos pelos navegantes que estiveram por aqui no passado, pois eles explicavam sobre tudo o que acontecia com eles e isso desperta muita curiosidade. O Rio Grande do Sul é um lugar bem povoado e cheio de lugares e coisas históricas e Rio grande é o lugar que dizem que tem a maior praia, lugar onde há muita areia e água. A cidade do Rio Grande é de ventos fortes e de uma aparência chata. Se não fosse pelo Porto, a vida por aqui seria difícil. Para encerrar faço aqui uma carta para alertar a todos os amigos que há um grande perigo nas águas próximas à cidade do Rio Grande. Elas mais parecem águas amaldiçoadas, águas que apresentam uma dificuldade enorme para se navegar, tanto pelo vento de rajadas extremamente fortes quanto por um canal muito raso. Quanto ao caminho por terra, vi um bioma muito inusitado de pântanos e areas com uma vegetação rasteira. Local ventoso com o clima bastante nublado, o mar é bem movimentado com vários barcos ancorados no porto, local muito poluído devido às descargas dos barcos e pela dragagem que já foi feita anteriormente e teve aval para ser feita novamente.

Fonte: Desenvolvido pelo pesquisador

Logo no início do discurso, percebemos na fala coletiva que o estudante do 8º ano do Ensino Fundamental de fato se preocupa em conhecer os acontecimentos que estão na gênese da

constituição da cidade do Rio Grande. Por detrás da simplicidade e da objetividade da linguagem escrita presente nas primeiras linhas desse discurso, há uma inquietação que anseia situar-se no tempo e no espaço. Nessa perspectiva seria interessante trazer a tona a ideia expressa por Halbwachs de que, ao examinar seu passado, determinado grupo social percebe a possibilidade de adquirir “consciência de sua identidade através do tempo” (HALBWACHS, 2006, p.109).

Portanto, estar hoje em determinado espaço em determinado tempo parece que demanda referências, é preciso saber o que havia para compreender o que há. Porém, quando não existe Memória do que foi, o hiato chega a ser perturbador. Isso em função de que somos seres culturais e a existência da espécie humana está diretamente ligada à transmissão de cultura e não à dimensão instintiva e tão somente biológica. Para Laraia: “O modo de ver o mundo, as apreciações de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais e mesmo as posturas corporais são assim produtos de uma herança cultural, ou seja, o resultado da operação de uma determinada cultura (2009, p. 67)”. Assim, evidencia-se a força que o simbolismo da Paisagem exerce nessa busca por situar-se. Afinal, a leitura sensorial que se faz da Paisagem vai forjando concepções de mundo, segundo Costa:

O símbolo presente na paisagem pode também ser definido como um elemento mediador entre os diferentes registros da experiência e a comunicação humana. A experiência e a comunicação humana tem uma dimensão irredutivelmente espacial: o mundo conhecido e imaginado que a atividade humana convertem em um complexo de significados, manifestos em uma realidade geográfica que são [...] suportes privilegiados do processo de simbolização, da conversão em símbolos dos elementos concretos presentes no cotidiano (2008, p. 151).

Nessa direção, surge uma possível via de acesso para tomar a Paisagem como possibilidade a ser explorada no contexto do Ensino de História.

Na sequência do discurso, observamos uma menção sobre valorizar a própria história, esse fato pode estar ligado a uma busca por identidade ou mesmo a uma procura por elementos para justificar a importância de se existir no hoje ou ainda, um anseio por encontrar parâmetros espaço-temporais que orientem a mentalidade na busca por conexões entre o individual e o coletivo, o longo tempo e o cotidiano, o inconsciente e o intencional (LE GOFF, 1976).

Além disso, encontramos um trecho que nos remete a ideia de conhecer histórias para fazer justiça a partir disso. Nessa direção, o sujeito relata que: “devíamos dar mais valor para nossa história. Afinal, no passado as pessoas trabalharam muito nessa cidade e deram a sua vida para beneficiar muita gente (DSC₁)”. Esse viés do discurso nos leva a pensar que existe a presença de uma espécie de consciência de classe, que ainda inspira certo senso crítico em relação a uma face mais elitizada da história. Para Fenelon:

[...] a História faz sentido como fonte de inspiração e de compreensão, não apenas porque pode fornecer os meios de inter-relação com o passado, mas também porque nos permite elaborar o ponto de vista crítico através do qual se pode ver o presente (2009, p. 33).

Por outro lado, verificamos que no contexto do discurso em pauta também aflora determinado orgulho: “Esse é um lugar com muitas histórias. Fiquei sabendo que vários navios encalhavam e naufragavam quando não existiam aquelas pedras nos Molhes da Barra, pois os fortes ventos dificultavam a vida dos tripulantes das embarcações (DSC₁)”. Esse fragmento, em algum momento nos chama a atenção pelo fato do sujeito fazer questão de afirmar que a cidade do Rio Grande é um lugar com muitas histórias. Contudo, bem sabemos que todos os lugares contêm várias histórias e o que vai determinar o quão importantes elas se constituem é justamente a ligação afetiva que os seus habitantes tem com esses lugares.

Além disso, muitas dessas histórias, só serão importantes para àqueles que lhe atribuem significados intangíveis que flertam com a dimensão do mítico. Porém, frequentemente apenas atingem o status de lendas. No entanto, esse trecho também nos remete a noção de busca de identidade e pertencimento. Uma vez que, o sujeito ao afirmar que estava se referindo a um lugar com muitas histórias, dá a idéia de considerar elas importantes e apresenta um pequeno trecho de um possível acontecimento como forma de provar que de fato fala de algo relevante. À vista disso, “[...] no fundo, é a identidade que está na origem da memória. Nós não somos a soma de nossas recordações, mas aquilo que somos determina o conjunto de nossas recordações” (TEDESCO, 2004, p.94).

No decorrer do discurso, verificamos uma espécie de julgamento: “as pessoas por aqui não dão a mínima para a história que têm”. Fica evidente que o sujeito está convencido de que existe uma desvalorização da história. E nessa lógica, constatamos que está se considerando que existe uma história e que ela precisa ser valorizada. Nesse segmento, segundo o sujeito coletivo, quem deveria dar o devido valor para a história seria a população riograndina. Pois bem, os questionamentos que nos sobrevêm são: Dar valor a que? Dar valor por quê? Dar valor de que maneira? Para responder a essas questões recorreremos a outro trecho do discurso em questão:

[...] existem tantas coisas antigas e interessantes que se torna até importante saber o que ocorre e o que ocorreu no Rio Grande. Enfim, eu acho que deve ser sempre assim, ir guardando as coisas legais e importantes para um dia as crianças estejam fazendo a mesma coisa que nós fizemos, olhar como as coisas aconteciam no tempo passado e fazer tudo reviver (DSC₁).

Fica evidenciado que o sujeito associa história à dimensão material. Nesse caso, coisas antigas e interessantes (objetos, artefatos, edificações etc.). Além disso, apesar das fragilidades da escrita, o sujeito julga importante valorizar a história para saber o que aconteceu e entender o que

acontece e arremata o trecho nos dando a idéia de história cíclica⁷.

Seguindo o discurso, o sujeito afirma que: “[...] a história do Porto é muito mais interessante do que eu achava. As histórias sobre o Porto são legais, um pouco mentirosas, mas legais (DSC₁)”. Essa colocação nos leva a pensar que gostar da história não significa necessariamente acreditar nela. De fato a conotação de caricatura atribuída pela tentativa de inflar histórias para reafirmarem identidades ou forjá-las, trazem o risco de causar um efeito colateral. Ou seja, existe o perigo de fazer com que a História para a escola seja vista pelos estudantes como uma fábula ou conto.

Sabemos que no contexto do Ensino de História, a curiosidade é capaz de mobilizar aprendizagens. Afinal, é em consequência dela que os (as) estudantes vão se transformando com suas idéias em reais sujeitos da construção e reconstrução do conhecimento (PATRÍCIO; MATOS, 2011). Suspeitamos que essa realidade tenha sido delineada quando o sujeito afirma: “gosto de observar os textos escritos pelos navegantes que estiveram por aqui no passado, pois eles explicavam sobre tudo o que acontecia com eles e isso desperta muita curiosidade (DSC₁)”. Nesse segmento, pensamos que associar o Ensino de História com imagens, artefatos, documentos e etc. seja uma rica possibilidade para as aprendizagens.

Quando observamos de que maneira a Paisagem está transfigurada nas entrelinhas do discurso coletivizado, percebemos que o determinismo geográfico é um fator relevante para a constituição dos modos de vida, dos valores, da cultura de forma geral. Por essas veredas, a Paisagem tem sim a capacidade de informar. Ou seja, é o que chega pelos sentidos que é processado na dimensão subjetiva e não ao contrário.

Segundo o sujeito coletivo: “A cidade do Rio Grande é de ventos fortes e de uma aparência chata. Se não fosse pelo Porto, a vida por aqui seria difícil (DSC₁)”. Notemos que nessa afirmativa, é uma condição climática e paisagística que leva à conclusão de que a vida poderia ser difícil. Contudo, o sujeito atribui ao Porto, uma interferência humana na paisagem, a qualidade de ser o responsável pela viabilidade de uma vida menos dura. O que fica evidente é a noção de que é necessário subverter a natureza e transformar a Paisagem para que seja possível um processo civilizatório. Nessa dinâmica, a História é a história das realizações, das proezas dos grandes feitos da humanidade.

Pelo fato de nos interessarmos pela dimensão subjetiva e intangível da existência humana, em determinado momento dos processos de produção de informações emergiram narrativas que estavam desprendidas das materialidades objetivas. Afinal:

O caráter simbólico dos lugares revela-se ao ser humano como algo que precede a linguagem e a razão discursiva, apresentando assim determinados aspectos do real,

⁷ Nessa acepção de História reside a perspectiva de que as forças humanas mais relevantes acabam motivando a ação humana a seguir uma ciclicidade.

ênfatizando as relações entre o simbólico e o lugar. Estas relações são mediatizadas pelos símbolos que podem ser uma realidade material e que une-se a uma idéia, um valor, um sentimento (COSTA, 2008, p. 149).

Portanto, ao percebermos uma possibilidade vinculada à criatividade, julgamos que seria enriquecedor fomentarmos esse processo. Dessa maneira, sobre as relações entre a Paisagem e as Memórias portuárias da cidade de Rio grande/RS, o sujeito relata:

Para encerrar faço aqui uma carta para alertar a todos os amigos que há um grande perigo nas águas próximas á cidade do Rio Grande. Elas mais parecem águas amaldiçoadas, águas que apresentam uma dificuldade enorme para se navegar, tanto pelo vento de rajadas extremamente fortes quanto por um canal muito raso. Quanto ao caminho por terra, vi um bioma muito inusitado de pântanos e areais com uma vegetação rasteira. Local ventoso com o clima bastante nublado, o mar é bem movimentado com vários barcos ancorados no porto, local muito poluído devido às descargas dos barcos e pela dragagem que já foi feita anteriormente e teve aval para ser feita novamente (DSC₁).

Verificamos que o excerto do discurso revela uma linha tênue entre a realidade vivida e o imaginário, isso por que o sujeito inicia o trecho escrevendo sobre algo fictício. Porém, para isso apresenta suas percepções sobre a Paisagem e acessa sua Memória para retomar e relatar algumas de suas noções subjetivas. Quando o sujeito afirma que: “[...] há um grande perigo nas águas próximas á cidade do Rio Grande. Elas mais parecem águas amaldiçoadas [...] (DSC₁)” constatamos que ao atribuir o caráter de amaldiçoadas às águas que margeiam a cidade justamente pelo suposto perigo que oferecem, a dimensão do discurso passa para questões transcendentais. Portanto, não podem mais ser explicadas racionalmente.

Contudo, em outro momento do discurso, percebemos que a narrativa paulatinamente volta para o campo da objetividade, isso pode ser constatado quando o sujeito escreve: “Local ventoso com o clima bastante nublado, o mar é bem movimentado com vários barcos ancorados no porto, local muito poluído devido às descargas dos barcos e pela dragagem que já foi feita anteriormente e teve aval para ser feita novamente (DSC₁)”. Notemos que inclusive, existe uma menção à dragagem que realmente estava sendo realizada no dia em que o coletivo de estudantes esteve em contato com a paisagem portuária. Além disso, o sujeito coletivo se refere a uma coisa que ele chamou de poluição, acreditamos que nesse momento uma possível visão romantizada possa ter sido abalada.

Dando andamento nas reflexões sobre os discursos coletivizados, seguiremos para o DSC₂ intitulado: Percepções de um grupo de estudantes sobre o espaço do Museu do Porto de acordo com o Quadro 4.

Quadro 4 – DSC₂: Percepções de um grupo de estudantes sobre o espaço do Museu do Porto

No dia 28 de novembro de 2018 fui ao Museu do Porto da cidade do Rio Grande com alguns colegas e professores. Lá pude conhecer a origem de nossa cidade, o que mais me chamou a atenção foi: as máquinas de escrever, instrumentos antigos, máquinas a vapor (trem), maquetes de navios e fotos antigas. Com todos esses objetos no Museu pude perceber o quão importante ele é para todos nós e por isso ele deveria ser mais valorizado. Afinal, aquele é um bom local, mas poderia ser melhor. O Museu do Porto é um lugar com várias informações e máquinas geniais que foram usadas na construção dos Molhes. Entre algumas das máquinas e objetos que tinham naquele museu, o que mais me chamou atenção foi um rádio de 1890 da marca Motorola, uma das primeiras invenções da marca. Eu acho muito importante ter as coisas antigas guardadas para lembrar o que as pessoas usavam antigamente, como por exemplo, uma roupa que vi que era usada pelos trabalhadores. Eu achei interessante as roupas e as ferramentas que os trabalhadores usavam. Além do mais, conheci varias coisas da nossa cultura do Rio Grande. Vi algumas fotos das culturas, vi alguns barcos, também vi uma máquina enorme trabalhando e mesmo com o tempo nublado eu achei a paisagem muito bonita e aprendi algumas coisas que eu nunca tinha ouvido falar sobre a história do Rio Grande. Vi várias maquetes de navios e ferramentas utilizadas na construção dos Molhes da Barra para evitar o acúmulo de lama que impedia os navios de chegarem até o Porto e até causava naufrágios. Além disso, também vi a maquete de um guindaste que pensei que não existia mais, porém o verdadeiro estava na água no lado de fora do museu. Coisas muito interessantes foram ditas sobre o que tinha no museu eu li cada detalhe e vi que cada coisa era mais interessante do que a outra, é por isso que muitos turistas vem aqui em Rio Grande, porque é importante aprender. Tive uma experiência muito boa no museu, me fez pensar muito sobre a nossa cidade, pois muitas e muitas pessoas morreram ou ficaram aleijadas para Rio Grande ser isso que é hoje. Enfim, gostei muito desse passeio, se pudesse eu recomendaria para todo mundo ir visitar o Museu do Porto.

Fonte: Desenvolvido pelo pesquisador

Levando em consideração que o Museu do Porto da cidade do Rio Grande constitui-se em um lugar de memórias e está no contexto da paisagem portuária da cidade do Rio Grande/RS, acreditamos na significância de proporcionar aos sujeitos da pesquisa que estivessem de fato em contato direto com o referido espaço. Assim, pensamos que o reflexo discursivo estaria permeado pelos cheiros, pelas cores, pelos sons e pelas texturas experimentadas pelos estudantes por ocasião da visita ao Museu. Portanto, pensamos que seria razoável problematizar as percepções do sujeito coletivo nesse viés.

Inicialmente, o que nos chama a atenção é a recorrente busca por saber a gênese. Nessa perspectiva, o sujeito afirma que foi possível “conhecer a origem de nossa cidade DSC₂”. (a expressão se refere à cidade do Rio Grande) Percebemos a existência de pistas sobre uma reflexão relacionada à consciência, que nesse caso nos remete à ideia de consciência histórica. Nessa direção isso funcionaria como uma maneira específica de orientações em situações reais do agora, pois tem como função ajudar-nos a compreender a realidade presente. Além disso, nessa perspectiva reside a possibilidade de narrar a experiência temporal, ou seja, a narração da consciência histórica, é um fator constitutivo da identidade humana, pois sem ela não é possível uma orientação para a vida prática (RÜSEN, 2010). Em consonância com essa vertente do pensamento, Schmidt e Garcia vão afirmar que a consciência histórica:

[...] tem uma ‘função prática’ de dar identidade aos sujeitos e fornecer à realidade em que eles vivem uma dimensão temporal, uma orientação que pode guiar a ação,

intencionalmente, por meio da mediação da memória histórica (2005, p.301).

Dando andamento às análises, verificamos certo desconhecimento sobre história local. Contudo, bem sabemos que se o coletivo era composto por estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental, e por isso a princípio, às temáticas relacionadas com a história local já teriam sido tratadas no contexto do Ensino de História. Portanto, se espera que um estudante nessa etapa do seu processo formativo já tenha noções bastante claras sobre essa história. De todo modo, em hipótese alguma pretendemos encontrar culpados por essa possível lacuna sobre conhecimentos históricos, até mesmo porque nosso movimento é muito mais no sentido de compreender dinâmicas e avistar possíveis caminhos.

Além do mais, suspeitamos que alguns traços da história oficial, predominante quando se fala de história local nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que privilegiam datas e grandes personalidades, acabam perdendo credibilidade na medida em que ganham aspectos que beiram o mítico. Logo, não sendo convincentes não são tomadas como parâmetro para compreensões espaço-temporais. A vista disso, a procura por explicações sobre as origens da cidade revelam a necessidade de buscar no passado elementos para mediar a relação cotidiana com a vida. Nessa perspectiva pensamos que “o trabalho com a história local pode produzir a inserção do aluno na comunidade da qual faz parte, criar suas próprias historicidades e identidade” (SCHIMIDT; CAINELLI, 2004, p.113).

Nesse segmento, a partir do contato com o espaço do Museu, detectamos no discurso em foco, determinada preocupação com a salvaguarda das histórias que, de certa forma, surpreenderam pela sua materialidade. Ou seja, o conjunto de artefatos percebidos na dinâmica da visita ao Museu causa um impacto mobilizador. Sobre essa questão, o sujeito coletivo expressa:

Vi várias maquetes de navios e ferramentas utilizadas na construção dos Molhes da Barra para evitar o acúmulo de lama que impedia os navios de chegarem até o Porto e até causava naufrágios. Além disso, também vi a maquete de um guindaste que pensei que não existia mais, porém o verdadeiro estava na água no lado de fora do museu (DSC₂).

Sobre o Museu do Porto especificamente, a ideia predominante é da necessidade de valorização daquele lugar. Nesse enquadramento, o sujeito afirma: “Com todos esses objetos no Museu pude perceber o quão importante ele é para todos nós e por isso ele deveria ser mais valorizado. Afinal, aquele é um bom local, mas poderia ser melhor (DSC₂)”. Sobre as motivações para se acreditar na importância do Museu está a noção de “ter as coisas antigas guardadas para lembrar o que as pessoas usavam antigamente (DSC₂)”. Nesse contexto, a ideia predominante é a de que seria possível conhecer com mais profundidade alguns aspectos culturais a partir do diálogo

entre passado e presente.

Evidencia-se também nesse discurso uma relação subjetiva de pertencimento que visa, entre outras coisas, caminhos para colocar em foco histórias que acabam não sendo pautadas no viés mais ortodoxo da história oficial. Nessa direção, o sujeito coletivo afirma que teve “[...] uma experiência muito boa no museu, me fez pensar muito sobre a nossa cidade, pois muitas e muitas pessoas morreram ou ficaram aleijadas para Rio Grande ser isso que é hoje (DSC₂)”. Verificamos que ao pensar muito sobre a cidade, o coletivo é levado a uma idéia que remete ao sofrimento de uma classe trabalhadora. Acreditamos que isso ocorre justamente em função de que o acervo do Museu do Porto é composto, em boa medida, por ferramentas utilizadas no contexto da construção dos molhes da Barra. Portanto, como não pensar sobre a dureza do trabalho e em consequência disso, sobre o sofrimento dos trabalhadores.

Entre as noções recorrentes, surge uma pista que revela a fertilidade de mobilizar a dimensão dos sentidos às dinâmicas de Ensino de História quando o sujeito coletivo escreve: “Coisas muito interessantes foram ditas sobre o que tinha no museu eu li cada detalhe e vi que cada coisa era mais interessante do que a outra (DSC₂)”. Percebemos que estar no lugar, ver, tocar, sentir os cheiros, escutar os sons e silêncios é dar cor, textura, aromas e sons às histórias que poderiam ser consideradas fatídicas e entediantes quando estão confinadas nas páginas dos livros e dependem de abstrações para fazerem mais sentido.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao nos aproximarmos dos arremates, queremos informar que partimos da ideia de que educar é um ato político. Logo, entendemos que qualquer tentativa de tratar as relações ensino/aprendizagem de maneira despropositada está fadada ao fracasso. A partir disso, somos levados a pensar que o Ensino de História para a Educação Básica tem suas peculiaridades e elas suscitam tomadas de posição, uma vez que não estamos falando de História para acadêmicos e pesquisadores.

Ensinar História na escola é criar um espaço de diálogo entre os diferentes e com todas as divergências e discordâncias necessárias. Afinal, não transitamos na perspectiva do certo e do errado, optamos andar pelos caminhos das possíveis verdades e dos equívocos. Portanto, acreditamos que existe uma demanda contida que anseia sair dos limites do óbvio. Ou seja, a simples reprodução de conteúdos numa perspectiva isenta, acaba por esterilizar as possibilidades de empreender uma reflexão que seja capaz de ampliar a capacidade crítica e argumentativa dos estudantes. Assim, no contexto do Ensino de História, pensamos ser preciso tratar de mitigar os discursos herméticos e ensimesmados.

A complexidade do desafio de pensar a História para a escola ao mesmo tempo em que

intimida, faz germinar um universo de fecundas possibilidades. A escola tem se constituído um espaço plural de diversidades e cada leitura que se faz do passado vai ser permeada pelas singulares percepções que cada estudante tem do presente e de futuro. Nesse seguimento, pensamos na importância de fazermos algumas considerações no sentido de apresentar o desenlace das questões que suscitaram essa dissertação. Para tanto, estivemos atentos àquilo que está por detrás dos relatos dos sujeitos da pesquisa (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002). Afinal, nosso interesse esteve ligado ao que escapa a dimensão das objetividades tangíveis. Por isso, entendemos que a Paisagem e a Memória são elementos ativos para a construção e reconstrução de concepções e perspectivas no contexto do Ensino de História.

Ao longo dessa dissertação, buscamos constituir elementos que nos permitissem compreender quais as perspectivas históricas que emergem entre estudantes do Ensino Fundamental, a partir do contato com a Paisagem e as Memórias da zona portuária da cidade do Rio Grande/RS, para contribuir no entendimento de diferentes concepções no Ensino de História. Nessa direção, também buscamos reconhecer de que maneira estudantes da Educação Básica, focadamente do Ensino Fundamental, apreendem as relações entre as Memórias e a Paisagem na zona portuária da cidade do Rio Grande/RS. Além disso, procuramos mobilizar possibilidades de distintas concepções no contexto do Ensino de História, a partir de compreensões da interação entre as Memórias e a Paisagem da zona portuária da cidade do Rio Grande/RS.

Assim, considero importante compartilhar que as experiências vivenciadas ao longo da construção dessa pesquisa foram transformadoras e certamente seguirão imbricadas à minha constituição de ser professor. Portanto, essa escrita evidentemente me levou a refletir sobre o que faço e sobre o que desejo continuar fazendo em minha prática docente.

Retomar as dinâmicas vividas nas redes de conversações com o coletivo de estudantes que se constituíram como sujeitos da pesquisa, me faz pensar que todos nós fomos, em alguma medida, modificados. Afinal, essas relações foram permeadas por problematizações, negociações e emoções. Logo, compreendemos e ressignificamos princípios vislumbrando possibilidades e impossibilidades.

Pois bem, pela tessitura realizada entendemos que emergiu uma expectativa por parte dos estudantes de que a História pudesse lhes entregar algumas “chaves” que lhes permitissem compreender sua existência no tempo e no espaço, que lhes possibilitasse a autonomia necessária para acolher ou refutar àquilo que no contexto de uma cultura é considerado essencial. Além disso, percebemos uma ânsia por explicações que sejam capazes de preencher um vazio perturbador que se nutre de uma frágil consciência histórica.

Nesse segmento, identificamos no coletivo de estudantes uma “sede” por encontrar logo uma história que eles pudessem chamar de sua. Ou seja, grande parte das narrativas históricas ainda

está muito distante, elas falam de coisas, lugares e personalidades que parecem não significar muito. Assim, em alguns casos, a sistematização de conteúdos previstos no currículo se torna apenas uma questão momentânea de memorização, sim estamos falando de decorar e transcrever.

Diante desse contexto, entendemos que a possibilidade de articular a História nas escalas local e global abre uma via que estimula a produção de significados e que por isso desloca a perspectiva do fatídico para o prazeroso. Logo, se existe um terreno fértil que nesse caso consideramos ser a busca por histórias capazes de dar acesso às compreensões espaço-temporais, e se associado a isso está à curiosidade, estamos diante de uma oportunidade de trazer para o contexto do Ensino de História as relações entre Paisagem e Memória.

Somos levados a considerar essa possibilidade pelo fato de que se a Paisagem, por tudo o que é, tem a característica de informar e delimitar os contornos das racionalidades e se a Memória em boa medida se relaciona com essas acepções, estamos num limiar entre a história que se ouve, se lê em alguns casos se estuda e a história que se sente, que faz sentido, que instrumentaliza as relações com a vida cotidiana.

Nesse enquadramento, percebemos que o contato com a Paisagem e as Memórias portuárias suscitou no grupo de estudantes uma vontade de sentir-se parte da história, esse fenômeno está ligado à busca pela construção de um sentimento de pertencimento com o lugar e só pode ser compreendido quando consideramos a dimensão subjetiva da existência humana. Além disso, verificamos que a história que mobiliza não é a dos grandes eventos e dos heróis, mas é a dos esquecidos pela historiografia que está alinhada a um viés mais ortodoxo da História oficial.

Compreendemos também que a relação entre a Paisagem e as Memórias portuárias remeteu o coletivo de estudantes a certo sentimento de melancolia. Acreditamos que isso está ligado ao fato de que o cais adjacente ao Museu, visitado por ocasião da saída de campo, é um lugar que transpira o cotidiano real, sem nenhuma máscara e longe de qualquer preocupação estética para agradar visitantes. É ali o palco onde está impressa a dureza do trabalho e a rispidez de uma racionalidade que prevê apenas o que é materialmente objetivo. Assim, a mensagem chega pelos sentidos se revela através do acúmulo de objetos na beira do cais, dos sons dos motores, dos cheiros e das texturas indelicadas.

Da mesma maneira, o acervo do Museu do Porto está totalmente relacionado à construção do Molhes da Barra e por isso remete à dificuldade do trabalho vivenciada por trabalhadores e trabalhadoras nesse contexto. Além disso, pensamos que as condições de tempo/clima no dia da saída de campo contribuíram para uma percepção mais umbrosa por parte dos estudantes, uma vez que nessa ocasião contamos com tempo nublado e ventoso. Por tudo isso, somos levados a considerar que as apreensões e compreensões que se tem da história são mediadas pela Paisagem percebida e pelas Memórias acessadas pelos indivíduos em suas relações com o mundo vivido.

Além disso, identificamos que as interações entre Memória e Paisagem suscitam reflexões sobre a dimensão cultural e essa condição age diretamente na ampliação da capacidade reflexiva que busca suprir demandas essenciais ao construto do ser. Logo, convergimos para a ideia de buscar estabelecer parâmetros que possibilitem apreender noções espaço-temporais e que sejam capazes de atribuir sentidos para a existência.

Com a intenção de materializar os alcances da pesquisa, propomos a criação de um canal na plataforma de compartilhamento de vídeos YouTube. A ideia foi a de proporcionar um espaço informal de diálogo sobre as Memórias e a Paisagem da zona portuária da cidade do Rio Grande/RS.

Nessa perspectiva, o protagonismo foi e permanecerá sendo dos estudantes. Ou seja, eles (as) decidiram e continuaram determinando sobre quais conteúdos serão produzidos e veiculados no referido canal. Assim, o grupo de estudantes que fizeram parte dessa pesquisa, se mobilizou e criou um canal no YouTube⁸ chamado: “Sobrinhos da Geny”. O nome dado ao canal foi uma homenagem à administradora do Museu do Porto da Cidade do Rio Grande, Maria Geny Romeu Dumont. Trata-se de uma pessoa fascinada pelas histórias da zona portuária de Rio Grande e uma apaixonada pelo acervo daquele lugar. Além disso, Geny, como gosta de ser chamada, não mede esforços para continuar promovendo e divulgando a importância daquele espaço informal de educação.

Ademais, esperamos que essa pesquisa represente um movimento que se soma às perspectivas que consideram, num momento crucial em que o avanço do conservadorismo ganha espaço, o Ensino de História como sendo estratégico para a manutenção da diversidade de pensamentos. Com isso, desejamos que o Ensino de História continue problematizando, desacomodando e desestabilizando o status de alguns grupos sociais no Brasil. Ensejamos que os debates nas salas de aula sejam marcados pelo pluralismo democrático, que possamos encarar as ameaças e seguir compartilhando a multiplicidade de olhares. Que a História na escola continue propondo críticas ao mundo e abrindo possibilidades de interpretações da vida.

⁸ https://www.youtube.com/channel/UCoNn4DINB3A6H-bCBKAkOCg/videos?disable_polymer=1

REFERÊNCIAS

ALVES, Francisco das Neves. **Porto e Barra do Rio Grande**: uma secular aspiração que se tornou realidade (uma introdução ao tema), Porto Alegre: CORAG, 2007.

BARROS, José D'Assunção. A Nova História Cultural: considerações sobre o seu universo conceitual e seus diálogos com outros campos históricos. **Cadernos de História**, Belo Horizonte, v.12, n. 16, p. 38-63, 1º sem. 2011.

_____. Memória e história: uma discussão conceitual. **Tempos Históricos**, Paraná, v.15, n. 1, p. 317-343, 1º sem. 2011.

BAUER, Martin; JOVCHELOVITCH, Sandra. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin; GASKELL, George (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Trad. de Pedrinho Guaresch. Petrópolis: Vozes, 2002.

BIAZZETTO, Giovanni. Leitura e escrita de lugares de memória: Ensino de história e suas possibilidades de leitura e escrita. **Revista Latino-Americana de História**, São Leopoldo, v. 2, n. 6, p. 1124-1144, ago. 2013.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história**: fundamentos e métodos. 4ed. São Paulo: Cortez, 2012.

BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Trad. de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Trad. de Fernando Tomaz. 6ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. **O poder simbólico**. 4ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BOURDIN, Alain. **A Questão Local**. Rio de Janeiro: DP & A Editora, 2001.

BLOCH, Marc Leopold Benjamim. **Apologia da história, ou, O ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRUNET, Roger. Analyse des paysages et semiologie – éléments pour un débat (p. 7-20). In: ALAIN, Roger (Org.), **La Théorie du Paysage en France (1974-1994)**. Seyssel: Champ Vallon, 1995.

BURKE, Peter. **A escrita da história: novas perspectivas**. Trad. Magda Lopes. São Paulo: Ed. UNESP, 2011.

_____. **O que é história cultural?** Trad. Sérgio de Goes de Paula. 2ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio Parte IV – Ciências Humanas e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEF, 2000.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: História**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CATROGA, Fernando. Ainda será a história mestra da vida? **Estudos Ibero-Americanos**. Porto Alegre, v. 32, n. 2, p.7-34, 2006.

CONCEIÇÃO, Juliana Pirola da; DIAS, Maria de Fátima Sabino. Ensino de História e consciência histórica latino-americana. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 31,n. 62, p. 173-191, 2011.

COBERN, William. Worldview theory and conceptual change in science education. **Science Education**, v. 80, n. 5, p. 579-610, 1996.

COSGROVE, Denis. Mundos de significados: Geografia Cultural e imaginação. In: ROSENDAHL, Zeny.; CORRÊA, Roberto Lobato. (orgs.). **Geografia Cultural: um século**. v.2. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2000.

_____. **Social Formation and Symbolic Landscape**. Wisconsin: University of Wisconsin Press, 1998.

_____. A geografia está em toda parte: Cultura e simbolismo nas paisagens humanas. In: CORRÊA, Roberto Lobato, ROZENDAHL, Zeny (orgs.). **Paisagem, Tempo e Cultura**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998.

_____. **The Palladian Landscape: Geographical Change and Its Cultural Representations**. In *Sixteenth Century Italy*. Pennsylvania: Pennsylvania State University Press, 1993.

_____. Prospect, perspective and the evolution of the landscape idea. In: **Transactions of The Institute of British Geographers**.v.10, n.01, p.45-62. 1985.

COSTA, Otávio. Memória e Paisagem: em busca do simbólico dos lugares. In: **Espaço e Cultura**. Rio de Janeiro, edição comemorativa, p. 149-156, 1993-2008

CLAVAL, Paul. A paisagem dos geógrafos. In: CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny (Orgs.). **Paisagens, textos e identidade**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2004.

CLOKE, Paul. **Practising human geography**. London: Sage Publications Ltd, 2004.

DE CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

DOROTÉIO, Patrícia Karla Soares Santos. Ensinar História nos anos iniciais do Ensino Fundamental: desafios conceituais e metodológicos. **História & Ensino**, Londrina, v. 22, n. 2, p. 207-228, jul./dez. 2016.

ELIADE, Mircea. **Imagens e Símbolos: ensaio sobre o simbolismo mágico-religioso**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FERREIRA, Angela Ribeiro. A Prática de Ensino na formação do professor de História no Brasil. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 3, n. 5, p. 301-320, jan./jun. 2014.

FERREIRA, Elenice Silva. A memória como objeto de análise e como fonte de pesquisa em história da educação: uma abordagem epistemológica. **Revista Binacional Brasil Argentina**, Vitória da Conquista, v. 4, n. 1, p. 21-48, jul. 2015.

FENELON, Déa Ribeiro. O historiador e a cultura popular: história de classe ou história do povo?

História & Perspectivas, Uberlândia, v. 1, n. 40, p. 27-51, jan.jun. 2009.

FILIPIM, Priscila Viviane de Souza; ROSSI, Ednéia Regina. Nova história cultural e história da educação: rompendo paradigmas no ofício de historiar - notas de um percurso. In: Congresso Nacional de Educação, XI. 2013, Curitiba. **Anais**. Curitiba, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013. p. 22485-22494.

FOCHESATTO, Cyanna Missaglia de. O uso de imagens no ensino da história: um exemplo com as pinturas de Pedro Weingärtner. **História & Ensino**, Londrina, v. 19, n. 2, p. 159-178, jul./dez. 2013.
FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História e ensino de História**. 3ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FRIGOTTO, G. Reforma do Ensino Médio do (DES) Governo de Turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. **Movimento Revista de Educação**, Rio de Janeiro, ano 3, n. 5, 2016.

GONDIM, Sônia Maria Guedes; FISCHER, Tânia. O discurso, a análise de discurso e a metodologia do discurso do sujeito coletivo na gestão intercultural. **Cadernos Gestão Social, Salvador**, v. 2, n. 1, set-dez, 2009. p. 09-26

GONZÁLEZ REY, Fernando Luís. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2003.

GURAN, Milton. Considerações sobre a constituição e a utilização de um corpus fotográfico na pesquisa antropológica. **Discursos Fotográficos**, v. 7, n. 10, jan-jun, 2011. p. 77-106.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

HOBSBAWM, Eric. **Sobre História**. São Paulo: Companhia Das Letras, 1998.

JELLYCOE, Geoffrey. JELLYCOE, Susan. **El paisaje del hombre: la conformación del entorno desde la prehistoria hasta nuestros días**. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, 1995.

KOSSOY, Boris. **A fotografia como fonte histórica: introdução à pesquisa e interpretação das imagens do passado**. São Paulo: Museu da Indústria, Comércio e Tecnologia de São Paulo, 1980.

LARAIA, Roque. **Cultura: um conceito antropológico**. 24 ed. Rio de Janeiro, RJ, Jorge Zahar:2009.

LEONARDELLI, Patricia. **A memória como recriação do vivido: um estudo da história do conceito de memória aplicado às artes performativas na perspectiva do depoimento pessoal**. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Escola de Comunicação e Artes. Universidade de São Paulo. 2008.

LEFÈVRE, Fernando; LEFÈVRE, Ana Maria Cavalcanti. **O discurso do sujeito coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa (desdobramentos)**. Caxias do Sul: Educs, 2005.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

_____. Documento/monumento, In: **Memória-História, Enciclopédia Einaudi**, v. I. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 1985.

_____. (Org.) **História: novos objetos**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

LIMA, Douglas Mota Xavier de. Histórias em quadrinhos e ensino de História. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 6, n 11, p. 147-171, jan./jun. 2017.

LOPES, Eliane Marta Teixeira, GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LOWENTHAL, David. Geografia, experiência e imaginação: em direção a uma nova epistemologia da Geografia. In: CHRISTOFOLETTI, Antonio (Org.). **Perspectivas da Geografia**. São Paulo: Difel, 1982. p. 101-130.

MATOS, Júlia Silveira. Tendências e debates: da escola dos annales à história nova. **Historiae**, Rio Grande, v. 1, n. 1, p. 113-130, 2010.

MINAYO, Maria. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 9ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

_____. (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 18ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIRANDA, Sonia Regina. Formação de professores e ensino de História em limiares de memórias, saberes e sensibilidades. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 2, n. 3, p. 149-167, jun. 2013.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Ensino de História: entre História e Memória. In: SILVA, Gilvan Ventura da; SIMÕES Regina Helena Silva e; FRANCO Sebastião Pimentel. (orgs.). **História e Educação: territórios em convergência**. Vitória: GM/ PPGHIS/UFES, 2007, v. 1, p. 59-80.

_____. Ensino de História e história cultural: diálogos possíveis. In: SOIHET, Rachel; BICALHO, Maria Fernanda Baptista; GOUVÊA, Maria de Fátima Silva. (orgs.). **Culturas políticas: ensaios de história cultural, história política e ensino de história**. Rio de Janeiro: Faperj/Mauad, 2005.

_____. Ensino de História: das dificuldades e possibilidades de um fazer. In: DAVIES, Nicholas (org.). **Para além dos conteúdos no ensino de história**. Rio de Janeiro: Access, 2001.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Ed. da UNIJUÍ, 2007.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Traduzido por Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOUFFE, Chantal. **O regresso do político**. Lisboa: Gradiva, 1996.

MUGNAINI, Rogério. **Caminhos para a adequação da produção da avaliação científica brasileira: Impacto nacional versus Internacional**. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Escola de comunicações e Artes. Universidade de São Paulo - USP, São Paulo, 2008.

NETO, Geraldo Magella de Menezes. Histórias em quadrinhos no ensino da pré-história: relato de

experiência. **História & Ensino**, Londrina, v. 20, n. 1, p. 223-242, jan./jun. 2014.

NIETZSCHE, Friedrich. **A gaia ciência**. Trad. de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

NORA, Pierre. Entre mémoire et histoire : la problématique des lieux. In: GERON, Charles-Robert. (org). **Le lieux de mémoire**. Paris: Gallimard, 1984. v.2. La Nation.

NOVAIS, Fernando; SILVA, Rogério (org.). **Nova História em perspectiva**. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

NÓVOA, Antônio. Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo. v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

Da paisagem ao espaço: Uma discussão. In: II Encontro nacional de ensino de paisagismo em escolas de arquitetura e urbanismo do Brasil, 2, 1995, São Paulo. **Anais do II ENEPEA**. São Paulo: Universidade São Marcos/FAUUSP, 1996.

PATRÍCIO, Nívea da Costa; MATOS, Francisca Juliana. A curiosidade como produção do conhecimento discente no processo de aprendizagem. In: 2º Encontro de Pesquisa e Pós-Graduação em Humanidades. 8ª Semana de Humanidades. Humanidades: entre fixos e fluxos. 2011, Ceará. **Anais do 2º EPGH**. Ceará: Universidade Federal do Ceará/UFC, 2011.

PEREIRA, Carlos Cesar Almeida Furquim. Ensino de História para alunos surdos: práticas educacionais em Escola Pública de Educação de Surdos de São Paulo. **História & Ensino**, Londrina, v. 23, n. 1, p. 159-172, jan./jun. 2017.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e história cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PETRONILIO, Paulo. Lugar de fala: o grau da performance e outras heterotopias. **Guará**, Goiânia, v. 6, p. 39-59, jan./dez. 2016.

PINTO, Adriana Aparecida. Ensino de história, estágio supervisionado e pesquisa histórica em educação: lugares de convergência. **Fronteiras: Revista de História**, Dourados, v. 18, n. 31, p. 32 – 50, Jan./Jun. 2016.

PLÁ, Sebastián. Absoluto, Nación e Historia em la Escuela. In: ZAMBONI, Ernesta; GALZERANI, Maria Carolina B; PACIEVITCH, Caroline (orgs). **Memórias, Saberes e Sensibilidades**. Campinas: Alínea, 2015. p. 275- 290.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Ed. Loyola, 2006.

RODRIGUES, José Honório. **Filosofia e História**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

RODRIGUES, Mara Cristina de Matos, SCHMIDT, Benito Bisso. O professor universitário de história é um professor? Reflexões sobre a docência de teoria e metodologia da história e historiografia no ensino superior. **História Unisinos**, São Leopoldo, v.21, n. 2, p. 169 - 178, mai./ago. 2017.

RIBEIRO, Jonatas Roque. História e ensino de história: perspectivas e abordagens. **Educação em Foco**. Campinas, n. 7, p. 1-7, set. 2013.

ROCHA, Samir Alexandre. Geografia humanista: história, conceitos e o uso da paisagem percebida como perspectiva de estudo. **RA'E GA**. Curitiba, n. 13, p. 19-27, 2007. Editora UFPR.

ROJAS, Carlos Antônio Aguirre. **Os Annales e a historiografia francesa**: tradições críticas de Marc Bloch e Michel Foucault. Trad. de Jurandir Malerba. Maringá: EDUEM, 2000.

RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, v. 1, n. 2, p. 7-16, jul./dez. 2006.

_____. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: Uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 2010.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço**: Técnica e Tempo, Razão e Emoção. 4ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

_____. **Metamorfoses do espaço habitado**. São Paulo: Hucitec, 1997.

_____. Da paisagem ao espaço: Uma discussão. In: II Encontro nacional de ensino de paisagismo em escolas de arquitetura e urbanismo do Brasil, 2, 1995, São Paulo. **Anais do II ENEPEA**. São Paulo: Universidade São Marcos/FAUUSP, 1996.

_____. **Pensando o espaço do homem**. 3ed. São Paulo: Hucitec, 1991.

_____. **Metamorfose do espaço habitado**. São Paulo: Hucitec, 1988.

SARTRE, Jean-Paul. **O ser e o nada**. Ensaio de ontologia fenomenológica. Petrópolis: Vozes, 2005.

SAUER, Carl O. A morfologia da paisagem. In: CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny (Org.). **Paisagem, tempo e cultura**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1998. p. 12-74.

SCHAMA, Simon. **Paisagem e memória**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SCHMIDT, Maria. Auxiliadora Moreira dos Santos; GARCIA, Tânia Maria Braga. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. **Cedes**. Campinas, v. 25, n.67, p. 297-308, set./dez. 2005.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Editora Scipione. 2004.

SILVA, Marcos. Entre o espelho e a janela: ensino fundamental e direito à história. **Projeto História**, São Paulo, n. 54, p. 139 - 161, set./dez. 2015.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena (orgs.). STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, v. 2. Petrópolis: Vozes, 2005. p.52-65.185p.

TEDESCO, João C. **Nas Cercanias da Memória**: temporalidade, experiência e narração. Passo

Fundo, RS: UPF; Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2004.

TOLEDO, Maria Aparecida Leopoldino Tursi. Problematizar o tradicional para encontrar o novo: o ensino de História no quadro das tendências historiográficas. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v.15, n.1, p.323-347, jan./abr. 2016.

VEIGA NETO, Alfredo José da. Anotações sobre as relações entre teoria e prática. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 20, n. 1, p. 113-140, mar/jun. 2015.

WAGNER, Philip; MIKESELL, Marvin. Temas da geografia cultural. In: **Introdução à Geografia Cultural**. CORRÊA, Roberto Lobato.; ROSENDAHL, Zeny. (orgs.). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

WILBERT, Juciméri Silvia Machado; MENEZES, Scheila Beatriz Sehnem de. Falsas memórias: o pecado da atribuição errada. **Unesc & Ciência**, Joaçaba, v. 2, n. 1, p. 67-74, jan./jun. 2011.

YÁZIGI, Eduardo. **A alma do lugar**: turismo, planejamento e cotidiano em litorais e montanhas. São Paulo: Contexto, 2001.

ZARBATO, Jaqueline. Ensino de História e currículo nos anos iniciais: reflexões sobre as concepções de ensino de História no curso de Pedagogia. **História e Diversidade**, Cáceres, v. 4, n. 1, p. 87 - 97, jan./jun. 2014.

APÊNDICE A

Relação dos artigos selecionados e investigados por ocasião do mapeamento

Título do artigo	Periódico	Qualis	Ano de publicação	Autores	Apontamentos
Ensino de História, Patrimônio Cultural e Memória Social: desafios e possibilidades de uma comunidade escolar em Madureira/RJ	Revista Brasileira de História da Educação	A2	2017	Juçara da Silva Barbosa Mello, Sergio Hamilton da Silva Barra	Os autores articulam a memória com o patrimônio a partir de um estudo de caso. Chamam a atenção para as referências culturais e invenção de significados. Nesse sentido, se interessam pelas subjetividades que integram a existência humana.
O ensino renovado de história pelo catedrático do Colégio de Pedro II, Jonathas Serrano	Revista Brasileira de História da Educação	A2	2015	Andre de Lemos Freixo, Patrícia Coelho	Fala de um recorte espaço-temporal onde alguns debates sobre o ensino de história sugeriam renovações e quebra de paradigmas.
Produção acadêmica em Ensino de História da Educação no Brasil: livros, capítulos de livros e anais de eventos (1986 – 2013)	Cadernos de História da Educação	B1	2016	José Roberto Gomes Rodrigues	Um mapeamento que, como todos, carrega em si particularidades e peculiaridades.
Problematizar o tradicional para encontrar o novo: o ensino de História no quadro das tendências historiográficas	Cadernos de História da Educação	B1	2016	Maria Aparecida Leopoldino Tursi Toledo	Destaca a relação indissociável entre História e memória. A memória configura os materiais historiográficos.
O uso de imagens no ensino da história: um exemplo com as pinturas de Pedro Weingärtner	História e Ensino	B1	2013	Cyanna Missaglia de Fochesatto	Fala de representações, de imagens articuladas ao ensino de História. Pretende enriquecer as aulas e dinamizar o ensino de história, bem como formar cidadãos críticos (críticos em relação a que?)

Educação patrimonial e ensino de história: potenciais do uso de documentação arquivística	História e Ensino	B1	2013	Elisgardenia Oliveira Chaves	Destaca as documentações arquivísticas como uma importante possibilidade de ação didática na sala de aula.
A educação, o ensino de história e o currículo mínimo do estado do Rio de Janeiro: currículo escrito, em ação e formação de professores	História e Ensino	B1	2013	Thiago Rodrigues Nascimento	Problematiza a questão do currículo mínimo e o ensino de História. Fala de reflexões motivações, caminhos e resultados deste processo.
O ensino da história local e itinerários sobre a disciplina Tópicos de História da Educação em Alagoas: diálogos possíveis	História e Ensino	B1	2013	Roseane Maria Amorim, Ângela Maria dos Santos	Aponta a necessidade de pedagogos (as) estudarem história local para aprimorarem suas práticas. Uma vez que essa temática seria abordada justamente nos anos iniciais.
Vestígios e memórias: História Local e o ensino de história nos anos iniciais do Ensino Fundamental	História e Ensino	B1	2014	Clarice Bianchezzi, Arlene Medeiros Coelho, Denise Costa da Silva, Érica de Souza e Souza	Destaca, a partir de um estudo de caso, a importância de pedagogos (as) conhecerem e trabalharem com história local.
Notas sobre ensino de história e currículo: reflexões sobre o conhecimento histórico no Ensino Fundamental. Uberlândia-MG. (2000 – 2010)	História e Ensino	B1	2014	Regina Ilka Vieira Vasconcelos, Artur Nogueira Santos e Costa	Discute o currículo de História no ensino fundamenta a partir de um estudo de caso.
Histórias em quadrinhos no ensino da pré-história: relato de experiência	História e Ensino	B1	2014	Geraldo Magella de Menezes Neto	Fala da possibilidade de trabalhar com quadrinhos nas aulas de história na educação básica.

História e cinema na infância: a história dos povos indígenas e o ensino da linguagem cinematográfica na escola	História e Ensino	B1	2014	Artur Alves da Silva	Pretende apontar o cinema como uma via para algumas aulas de História.
O ensino de história e a formação cidadã dos jovens: um estudo em uma escola pública de Ituiutaba, MG, Brasil	História e Ensino	B1	2014	Astrogildo Fernandes Silva Júnior, Camilla Aparecida Nogueira Santos	Aponta que uma consciência fragmentada e uma cidadania passiva são frutos de um ensino de história que viabiliza isso.
Ensino, história e educação com/sem convergências	História e Ensino	B1	2015	Carlos Augusto Lima Ferreira, Marcella Albaine Farias da Costa	Chama a atenção para a importância de mobilizar a pesquisa na educação básica nas aulas de História mais especificamente.
Entre textos e práticas: ensino de história, instituição escolar e formação docente	História e Ensino	B1	2015	Renilson Rosa Ribeiro	Discute a formação de professores de história e sua relação com produções historiográficas recentes.
A produção de lugares na formação docente: experiências no Laboratório de Ensino de História da UFGD	História e Ensino	B1	2015	Nauk Maria de Jesus, Fernando Perli	Analisa os caminhos que determinada instituição de ensino superior tem tomado, considera a importância dessa reflexão dada as peculiaridades dessa IES.
Fotografia e escravidão: uma proposta de utilização da produção de Victor Frond no ensino de história	História e Ensino	B1	2015	Amanda Camargo Pereira, Jean Carlos Moreno	Considera a experiência, a interpretação e a orientação como sendo imprescindíveis na produção de significados ao ensino de História. Aborda construções discursivas de um Brasil.

História e memória: pesquisa-ação-participativa no ensino da História Local	História e Ensino	B1	2015	Soeli Regina Lima	Articula memória, história oral História. Considera a importância de que as ações aproximem a comunidade externa e a escola.
Seminários de ensino de história: experiência de integração entre ensino, pesquisa e extensão na UFRB	História e Ensino	B1	2015	Leandro Antonio Almeida	Relata ações acadêmicas que integram o tripé ensino, pesquisa e extensão. Consideram relevantes as iniciativas.
Ensino de História e Meio Ambiente: uma difícil aproximação	História e Ensino	B1	2016	Ely Bergo de Carvalho, Jamerson de Sousa Costa	Denunciam a dificuldade de unir História ambiental e Ensino de História no Brasil.
Ensino de História e orientação sexual: Uma reflexão sobre sexualidades na escola a partir de contribuições da Psicologia Social e da Teoria Queer	História e Ensino	B1	2016	Giovani José da Silva, Jaime de Sousa Silva	Consideram que os PCN's não contemplam temas transversais como por exemplo o estudo de gênero.
Discussão sobre o envelhecimento como instrumento para educação em saúde no Ensino de História	História e Ensino	B1	2016	Luciane Pedro	Relaciona a terceira idade com a educação em saúde e propõe o desdobramento desse movimento junto as aulas de História.
O uso das imagens no ensino de história: reflexão sobre o uso e a interpretação das imagens dos povos indígenas	História e Ensino	B1	2016	Roseane Maria de Amorim, Cintia Gomes da Silva	Pretende trabalhar com imagens na sala de aula. Afirma que uma formação crítica e reflexiva pode ser articulada a análise de imagens, nesse caso imagens de indígenas no Brasil.

O ensino de história e o protagonismo discente: desafios na Amazônia rondoniense	História e Ensino	B1	2016	Adriane Pesovento, Denise Pereira Rodrigues, Janiny Kélvia Pisoler Hell	Problematiza a falta de interesse por parte dos alunos do ensino básico pela História. Nesse sentido, aponta a história local como possibilidade para aproximar os estudantes das temáticas próprias da História, bem contribuir para a edificação da consciência histórica.
Ensinar história nos anos iniciais do Ensino Fundamental: desafios conceituais e metodológicos	História e Ensino	B1	2016	Patrícia Karla Soares Santos Dorotéo	Se interessa pela problemática: ensino de História nos anos iniciais e mais uma vez o debate se encaminha para: pedagogos (as) e o ensino de História.
A história do ensino de história no Brasil da última década	História e Ensino	B1	2016	Rafaela Paiva Costa	Faz uma análise sobre os caminhos do ensino de História no Brasil na última década. Artigo se mostra muito interessante.
Ensino de História para alunos surdos: práticas educacionais em Escola Pública de Educação de Surdos de São Paulo	História e Ensino	B1	2017	Carlos Cesar Almeida Furquim Pereira	Relata a importância de ações que envolvam ensino de história para surdos em escola bilíngues.
Rebuliços no passado: o ensino de história no museu comunitário	Revista Brasileira História e Ciências Sociais	B1	2014	Cícero Joaquim dos Santos	Considera que a memória em conjunto com práticas museais constroem o passado e constituem usos do passado no presente.
Problematizando as novas ferramentas pedagógicas no ensino de História	Revista Brasileira História e Ciências Sociais	B1	2016	Maria Aparecida Ferreira de Sousa, Jackson Ronie Sá da Silva	Considera que as novas tecnologias podem auxiliar para a construção de aprendizagens significativas no ensino de História.

História do tempo presente e ensino de História	Revista História Hoje	B1	2013	Lucilia de Almeida Neves Delgado, Marieta de Mores Ferreira	Considera os aspectos da história do tempo presente e aponta a relação entre memória e história como uma possibilidade de articular as temáticas desse contexto.
Ensino da história e inovação pedagógica na transição para a democracia (Portugal, décadas de 1960 e 1970)	Revista História Hoje	B1	2013	Raquel Pereira Henriques, Joaquim António de Sousa Pintassilgo	Discute alguns aspectos do ensino de história e suas transformações em determinado recorte espaço-temporal.
Formação de professores e ensino de História em limiares de memórias, saberes e sensibilidades	Revista História Hoje	B1	2013	Sônia Regina Miranda	Fala do modos de olhar e problematizar o cotidiano. Aponta a importância das sensibilidades como sendo central na produção de memórias.
A memória como patrimônio ou a História como prática social? Reflexões sobre práticas de memória e ensino de história na Pedagogia do Movimento Sem Terra	Revista História Hoje	B1	2014	Marizete Lucini	Fala das práticas sociais, memórias e patrimônio de um grupo social específico. Nesse contexto, o artigo me interessa bastante.
Construindo o Panteão dos Heróis Nacionais: monumentos à República, rituais cívicos e o ensino de História	Revista História Hoje	B1	2014	Ricardo Oriá	O artigo discute a construção da memória nacional a a partir do culto cívico de heróis nacionais.
O amor no museu: uma experiência de ensino de História com objetos do amor romântico	Revista História Hoje	B1	2014	Kênia Sousa Rios	Um relato sobre uma aula. Uma experiência na sala de aula que envolveu "história dos sentimentos" como possibilidade de reflexão.

A imprensa em Mato Grosso: subsídios para o ensino da História Regional no século XIX (1880-1890)	Revista História Hoje	B1	2014	Adriana Aparecida Pinto	Se interessa em envolver ensino de História e história regional a partir de periódicos.
A Prática de Ensino na formação do professor de História no Brasil	Revista História Hoje	B1	2014	Angela Ribeiro Ferreira	Apresenta um panorama sobre as discussões sobre práticas de ensino em licenciaturas em História.
Práticas de escrita escolar no ensino de História: indícios de significação do tempo em manuscritos escolares	Revista História Hoje	B1	2015	Maria Aparecida Lima dos Santos	Análise de escritas de uma aluna e relações entre significação do passado e linguagem escrita.
A leitura de textos literários no Ensino de História escolar: entrelaçando percursos metodológicos para o trato com os conceitos de Tempo e Espaço	Revista História Hoje	B1	2015	Maria Aparecida Leopoldino	Destaca a relação entre Ensino de História e literatura infantil, e indica uma possível via de ação.
Ensino de História e tecnologias digitais: trabalhando com oficinas pedagógicas	Revista História Hoje	B1	2015	Marcella Albaine Farias da Costa	Novas realidades demandam novas estratégias de trabalho para os professores. Nesse sentido, o texto apresenta possibilidades.
O Currículo Mínimo, o Ensino de História e o Sistema Estadual de Avaliação no Estado do Rio de Janeiro: reflexões sobre os processos de ensino e aprendizagem na escola básica	Revista História Hoje	B1	2015	Maria Aparecida da Silva Cabral	Debate sobre o currículo mínimo no Rio de Janeiro e reflexões do contexto.

Reflexões acerca do Ensino de História nos Programas Curriculares de Formação de Professores de História em Angola entre 2001 e 2012	Revista História Hoje	B1	2015	Rebeca Helena André	Reflete sobre a formação de professores de História em Angola.
Ensino de História no currículo integrado: desafios do tempo presente	Revista História Hoje	B1	2016	Adriano Larentes da Silva	Discutir a relação entre o ensino de História e a educação profissional, apontando as especificidades e os desafios do trabalho em cursos ligados ao currículo integrado.
Ensinar História no ensino médio integrado à Educação Técnica Profissional: muitas questões, grandes desafios	Revista História Hoje	B1	2016	Nathalia Helena Alem, Júnia Sales Pereira	Sobre ensinar História na educação profissional, as relações destes saberes e o mundo do trabalho.
A Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB) como prática pedagógica no ensino médio integrado do IFRN	Revista História Hoje	B1	2016	Francisco das Chagas Silva Souza, José Gerardo Bastos da Costa Júnior	Discute a participação de um grupo de alunos na Olimpíada Nacional de História do Brasil.
Ensino de História e ensino médio integrado: uma análise das práticas pedagógicas vivenciadas no Cefet-RN/IFRN (2005-2011)	Revista História Hoje	B1	2016	Aline Cristina da Silva Lima	Fala do ensino de História para o ensino integrado, seu desafios em uma realidade diferente.
Guerra do Contestado e ensino de História: sobre os ataques de sertanejos no município de Canoinhas (1914-1916)	Revista História Hoje	B1	2016	Eloy Tonon, Soeli Regina Lima	Desdobramentos de um evento histórico e suas relações com o ensino de História.

Imperativos de um Tempo Presente: Ensino de História e Gênero em um projeto desenvolvido por bolsistas do Pibid	Revista História Hoje	B1	2016	Luciana Rossato, Caroline Jaques Cubas	Discute sobre o tratamento dado a categoria de gênero nas aulas de História na educação básica.
Por um ensino de História referenciado na Educação Popular	Revista História Hoje	B1	2016	Israel Soares Sousa, Severino Bezerra Silva	Denuncia as características eurocêntricas do ensino de História no Brasil e propões a superação do ensino tradicional.
As aplicações móveis no ensino da História e no desenvolvimento da consciência histórica	Revista História Hoje	B1	2016	Helena Isabel Almeida Vieira, Cristiano Augusto Fernandes Ferreira	Apresenta o uso da tecnologia e das aplicações móveis como sendo uma possibilidade factível ao desenvolvimento da consciência histórica.
Livro didático: produção, possibilidades e desafios para o ensino de História	Revista História Hoje	B1	2016	Erinaldo Vicente Cavalcanti	Um debate sobre o livro didático e algumas reflexões desse contexto.
Linguagens de Clio: práticas pedagógicas entre a literatura e os quadrinhos no ensino de História	Revista História Hoje	B1	2016	Pedro Pio Fontineles Filho	Apresenta o ensino de História a partir de quadrinhos e literatura.
Usos públicos da história: origens do debate e desdobramentos no ensino de história	Revista História Hoje	B1	2017	Ana Lima Kallás	Dicussão sobre os usos públicos da História e articulação com o ensino de História.

Ensino de história e questões de gênero: observações a partir do Projeto " Os Jovens e a História"	Revista História Hoje	B1	2017	Nucia Alexandra Silva de Oliveira	Análise de entrevistas sobre questões de gênero realizada entre jovens.
A música nas aulas de história: o debate teórico sobre as metodologias de ensino	Revista História Hoje	B1	2017	Olavo Pereira Soares	Apresenta concepções metodológicas diferentes na sala de aula envolvendo música e ensino de História.
O canto de Clara: possibilidades de ensino-aprendizagem da história afro-brasileira	Revista História Hoje	B1	2017	Luciano Magela Roza	Apresenta uma composição musical como sendo possível de ser trabalhada na sala de aula.
Relato de viagem: o livro Apologia da História e o uso de canções no ensino de disciplinas da Área de Teoria e Metodologia da História	Revista História Hoje	B1	2017	Edmilson Alves Maia Junior	Articula a teoria e metodologia da História com canções que expressam rastros do passado.
História em quadrinhos e ensino de História	Revista História Hoje	B1	2017	Douglas Mota Xavier de Lima	Apresenta a importância dos quadrinhos em ambientes escolares para o ensino de História.
Ensino de História: como a extensão universitária potencializa a formação profissional	Revista História Hoje	B1	2017	Érika Oliveira Amorim	Apresenta ações de um projeto interdisciplinar de extensão.

Gênero e reconhecimento no funk carioca: perspectivas para o ensino na educação básica	Revista História Hoje	B1	2017	Carlos Eduardo Dias Souza, Gladysmeire Guimarães Silva	Aponta que a ausência de registros históricos sobre determinado grupo social abre espaço para que se possa articular a memória para o reconhecimento destes grupos sociais.
As três durações de Fernand Braudel no Ensino de História: proposta de atividade	Revista História Hoje	B1	2017	Ricardo Marques de Mello	Relata os aspectos do desenvolvimento de uma atividade com alunos de graduação em História, professores de História da rede básica de ensino e mestrands em história.
A educação de jovens e adultos no Brasil: reflexões no plano legislativo e as contribuições do ensino de história para a formação da consciência histórica dos alunos	Fronteiras: Revista de História	B2	2015	Wilian Junior Bonete	Realiza reflexões sobre as principais ideias que se tem de EJA.
Ensino de história regional em Mato Grosso do Sul: limites e possibilidades no uso do livro didático para o Ensino Fundamental	Fronteiras: Revista de História	B2	2015	Jackson James Debona	Análise de livros didáticos e suas relações com a História regional.
Os concursos para docentes do ensino superior na área de ensino de História	Fronteiras: Revista de História	B2	2016	Raquel Alvarenga Sena Venera	Problematiza concepções históricas no que se refere aos concursos para docentes do ensino superior.
Ensino de história, estágio supervisionado e pesquisa histórica em educação: lugares de convergência	Fronteiras: Revista de História	B2	2016	Adriana Aparecida Pinto	Apresenta resultados de uma ação específica.

A formação de professores para o ensino de história: impasses em perspectiva	Fronteiras: Revista de História	B2	2016	Wilma de Nazaré Baía Coelho, Nicelma Josenila Brito Soares	Fala da formação de professores de História.
Propostas para o ensino de história: a construção de um saber escolar	Fronteiras: Revista de História	B2	2016	Katia Maria Abud	Discute alguns caminhos do ensino de História no Brasil.
O professor universitário de história é um professor? Reflexões sobre a docência de teoria e metodologia da história e historiografia no ensino superior	História Unisinos	B2	2016	Mara Cristina de Matos Rodrigues, Benito Bisso Schmidt	Apresenta panoramas relativos ao ensino de História.
Do presente ao passado: inventários post-mortem e o ensino de história	Revista Latino-Americana de História	B2	2013	Olgário Paulo Vogt, Roberto Radünz	Apresenta uma possibilidade a ser trabalhada nas aulas de Histórias da educação básica.
Sobre o valor do ensino de história para a vida	Revista Latino-Americana de História	B2	2013	Nilton Mullet Pereira	Reflexões filosóficas sobre o ensino de História a partir de referenciais.
Movimento negro no ensino de história: o jornal A Alvorada como uma possibilidade de concretização da lei 10.639/03	Revista Latino-Americana de História	B2	2013	Natiele Gonçalves Mesquita, Carmem G. Burgert Schiavon	Fala do uso de determinado jornal como fonte a ser utilizada na sala de aula como recurso didático.

Cultura, identidade e o ensino de história.	Revista Latino-Americana de História	B2	2013	Viviana Benetti, Wagner dos Santos Chagas	Fala da importância do ensino de História nas construções identitárias.
Tecnologias digitais no ensino de História: concepções de ensinar e aprender através do formato Telecurso	Revista Latino-Americana de História	B2	2013	Daysi Lange, Eliana Rela	Fala dos novos espaços virtuais de comunicação e relaciona os mesmos com o ensino de História.
Olim Bellis: um jogo didático para o Ensino de História Antiga e Medieval	Revista Latino-Americana de História	B2	2013	João Davi Oliveira Minuzzi	Fala de jogos didático e ensino de História.
Objetos de aprendizagem para o ensino da história: uma busca na web	Revista Latino-Americana de História	B2	2013	Ney Izaguirry de Freitas Junior, Neida Maria Camponogara De Freitas	Versa sobre as TICs e o ensino de História, fala da nova realidade e das novas possibilidades.
Gênero e ensino de história: projeto “gênero, história e violência”	Revista Latino-Americana de História	B2	2013	Nathália Boni Cadore	Uma proposta para articular gênero e ensino de História nas salas de aula do ensino básico.
Ensino de história e novas tecnologias	Revista Latino-Americana de História	B2	2013	Derocina Sosa, Luana Ciciliano Tavares	Apresenta o uso das tecnologias digitais, sobretudo salas de informática, como sendo potenciais recursos didáticos a serem utilizados nas aulas de História na educação básica, as autoras defendem a ideia de que tal movimento contribui significativamente ao desenvolvimento da consciência histórica.

Ensino de história na escola do campo e as diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo – DOEBEC.	Revista Latino-Americana de História	B2	2013	Letícia G. Rieger, Paola Ávila Pinto	Um debate sobre as diretrizes do DOEBEC e a realidade cotidiana de uma escola do campo.
O filme nacional e a história local possibilidades para o ensino de história	Revista Latino-Americana de História	B2	2013	Francielle Moreira Cassol	Busca compreender como determinado grupo de alunos constroem sínteses históricas e qual suas relações com as fontes históricas.
Ensino de história, leituras da cidade e memória: Narrativas que revelam a comunidade.	Revista Latino-Americana de História	B2	2013	Carlos R.S. Machado, Vânia Chaigar, Kathleen Aguirre, Eron da Silva Rodrigues	A partir da entrevista com uma pessoa e partindo do princípio que determinada comunidade possui múltiplas facetas, os autores se propõem de a partir, da memória, trazer a tona peculiaridades pouco percebidas no contexto geral.
Herói, ainda que tardio: uma análise do ensino da história sobre o mito de Tiradentes	Revista Latino-Americana de História	B2	2013	Flávia Eloisa Caimi, Leticia Mistura	Explora as marcas que a História de um personagem imprime nas memórias de determinado grupo.
Leitura e escrita de lugares de memória: Ensino de história e suas possibilidades de leitura e escrita	Revista Latino-Americana de História	B2	2013	Giovanni Biazzetto	A partir do conceito de lugar e de memória, o autor busca discutir possibilidades interpretativa, para tanto propõe trabalhar com a escrita e a leitura.
Reflexões a cerca do ensino de História: a História Local e a Consciência Histórica	Revista Latino-Americana de História	B2	2013	Daniel Porciuncula Prado, Sabrina Meirelles Macedo	Apresenta a premissa da importância da educação histórica nos espaços escolares.

Possibilidades de ensino de história sobre a ditadura civil-militar: o documentário “cidadão boilesen” e a cumplicidade financeira dos empresários na repressão política brasileira	Revista Latino-Americana de História	B2	2013	Diego Oliveira de Souza	Faz uma relação entre o ensino de História e alguns aspectos da ditadura militar no Brasil.
História Política e o Ensino de História: pensando possibilidades.	Revista Latino-Americana de História	B2	2013	Fabian Filatow	Apresenta as histórias local e regional como sendo ricas possibilidades a serem exploradas no ensino de História.
A docência em História e a evasão escolar no Ensino Médio	Revista Latino-Americana de História	B2	2013	Erick Vargas da Silva	Uma reflexão sobre a evasão escolar e o ensino de História como elemento ativo para reverter tal processo.
O ensino de História do Brasil configurado na tese do cônego Valente	Em Tempo de Histórias	B4	2013	Ivanildo Gomes dos Santos	Uma análise sobre conteúdos veiculados por um professor de História durante um determinado período da história.
O Ensino de História em busca de novas referências: Considerações sobre o pensamento de Edgar Morin	Em Tempo de Histórias	B4	2013	André Wagner Rodrigues	Relações entre o ensino de História e a transdisciplinaridade.

As ideias de América, América Latina, latino-americano e o Ensino da História	Em Tempo de Histórias	B4	2016	Wilian Barom	Apresenta reflexões sobre as ideias de América latina e suas ligações com o ensino de História.
Entre o espelho e a janela (Ensino Fundamental e direito à história)	Projeto História	B4	2015	Marcos Silva	Fala da importância e as potencialidades do ensino de História nas escola de ensino fundamental no Brasil.
Cultura política e políticas para o ensino de história em Santa Catarina no início do século XX	Revista Brasileira de História	B5	2013	Silva, Cristiani Bereta da; Zamboni, Ernesta	Análise de relações e contradições da produção historiográfica e da produção de uma história em SC.
Cinema, materialidade textual e história cultural: algumas ponderações críticas sobre a relação história, cinema, pesquisa e ensino.	Gnarus Revista de História	C	2013	Alexander Martins Vianna	Fala dos usos de imagens e suas possibilidades no ensino de História.
Pesquisando sobre Ensino de História: a produção historiográfica no Ceará (2006-2012)	Revista História e Diversidade	C	2014	José Antonio Gabriel Neto	Analisa os principais temas tratados na ANPUH de 2006 a 2012.
História da formação de professoras que atuaram no ensino superior da cidade do rio Grande/RS a partir da década de 1960	Revista História e Diversidade	C	2014	Josiane Alves da Silveira	Relata histórias de três professoras, está relacionado a história da educação e faz referencia a memória.

O Ensino de História em Mato Grosso: uma análise das orientações curriculares	Revista História e Diversidade	C	2014	Carlos Edinei de Oliveira	Análise e discussão sobre currículo em diferentes perspectivas.
O Ensino de História em busca de novas referências: considerações sobre o pensamento de Edgar Morin	Revista História e Diversidade	C	2014	André Wagner Rodrigues	Um debate que envolve transdisciplinaridade e ensino de História.
Didática da História: mediadora entre teoria e ensino de História?	Revista História e Diversidade	C	2014	Astrogildo Fernandes da Silva Júnior	Discute teoria e didática no ensino de História.
Saberes históricos escolares entre o currículo e o exame nacional do Ensino Médio (1998-2011)	Revista História e Diversidade	C	2014	Fabiola Matte Bergamin	Uma discussão que envolve currículo e ENEM ancorada no ensino de História.
Ensino de História e currículo nos anos iniciais: reflexões sobre as concepções do Ensino de História no curso de Pedagogia	Revista História e Diversidade	C	2014	Jaqueline Zarbato	Mais uma produção que se interessa pelo debate: ensino de História entre os (as) pedagogos (as).
Diretrizes para o Ensino de História e a prática voltada à diversidade: um olhar multicultural	Revista História e Diversidade	C	2014	Aldieris Braz Amorim Caprini	Fala do multiculturalismo e da diversidade no ensino de História.

Entre muitos "outros": ensino de história e integração latino-americana	Revista História e Diversidade	C	2015	Juliana Pirola da Conceição	Versa sobre questões de imigração latino americana e estudantes de uma instituição de ensino, coloca o ensino de História como pano de fundo do debate.
A importância do ensino de história para a reflexão do tempo presente: o conceito de estranhamento e seu potencial para um inconformismo sadio	Revista História e Diversidade	C	2015	Filipe Cambraia do Canto	Discute diversidade, estranhamento e ensino de História, para tanto faz menção a experiências vivenciadas em sala de aula.
Ensino de História e formação docente: o curso de História da UFMT e as práticas	Revista História e Diversidade	C	2015	Ana Maria Marques	Um debate sobre a questão do currículo para o ensino de História em uma determinada instituição.
História da África no ensino superior: imagens e representações dos estudantes do curso de licenciatura em História da UFMT, campus Cuiabá	Revista História e Diversidade	C	2015	Renilson Rosa Ribeiro, Luís César Castrillon Mendes, Amauri Junior da Silva Santos	Analisa as relações entre ensino de História e cultura africana no âmbito da educação básica.
O Ensino de História a Geografia no DF: percalços e percursos de uma única História chamada Brasília	Revista História e Diversidade	C	2015	Cristina Maria Costa LEITE, Renísia Cristina GARCIA-FILICE	Um debate sobre segregação espacial, identidades suprimidas e histórias ocultas de uma parcela da população de Brasília.
Juntando as pontas no ensino de história da África: do chão da escola para a universidade	Revista História e Diversidade	C	2015	Valeska Garbinatto, Gerson Wasen Fraga	Fala do ensino de História da África em escolas da rede pública estadual do RS.

APÊNDICE B

Excertos textuais a serem utilizados na dinâmica com os sujeitos da pesquisa para a produção de informações discursivas

Sobre os relatos de viajantes que passaram pela cidade do Rio Grande no início do século XIX, iniciaremos com um pequeno trecho escrito por John Luccock, um comerciante inglês que buscou na América a redenção dos negócios de sua firma que se encontrava em vias de extinção em função das guerras na Europa. Foi no ano de 1809, em sua permanência no Rio Grande do Sul que o mesmo teceu seus relatos de viagens. Nessa conjuntura, Luccock relata,

Umás poucas árvores e uma escassa vegetação ao redor, visíveis agora, contribuíam para acentuar a aparência inóspita de deserto circuncidante. [...] O cair do dia e a morosidade da nossa marcha tornaram-me impaciente, induzindo-me a trepar ao mastro, na esperança de avistar algo para além daquele deserto chato, temível e desolado que se apresentava diretamente à nossa vista. [...] A nossa frente estavam vários navios ancorados, e um deles era uma linda escuna de bandeira inglesa içada; sinais de comércio que animara nossos espíritos, dando-nos uma tarde mais alegre que quantas tínhamos tido por longo tempo (ALVES, 2007, p. 23-24).

Dando seguimento, traremos também um relato de Auguste de Saint-Hilaire, um francês autodidata que ficou conhecido por seu interesse pela ciência, em seu tempo era o que se chamava de um naturalista. Saint-Hilaire permaneceu no Rio Grande do Sul entre os anos de 1820 e 1821, foi quando escreveu seus relatos, entre tantos escritos sobre a cidade do Rio Grande, destacamos o seguinte trecho:

Seria, pois, muito provável que está cidade, não possuindo verdadeiramente um porto, situada em terreno estéril, no meio de pântanos e areais, seria provável, repito, que está cidade fosse em breve abandonada [...]. O refluxo das águas do rio, produzido pelo mar, e a falta de profundidade são as causas das dificuldades que a Barra apresenta à navegação e dos naufrágios freqüentes que ali ocorrem. [...] A Barra do Rio Grande apresenta uma notável singularidade: é que não fica sempre no mesmo lugar. Nesses últimos vinte anos, passava-se por um canal mais ao norte que a Barra atual, mas a areias foram obstruindo, pouco a pouco [...] (ALVES, 2007, p. 26).

Ainda nessa direção, não poderíamos deixar de apresentar o também francês Nicolau Dreys, trata-se de um militar que teria vindo para o Brasil no ano de 1817 por razões políticas, nos territórios do Brasil meridional atuou no combate às forças de Artigas. Contudo, foi ao comércio que efetivamente dedicou-se. Entre as características marcantes observadas em seus relatos escritos, destacamos a clareza de suas percepções, para Dreys:

Em toda esta vasta extensão de costa, não há lugar algum em que o mar não rebente com violência, e do porto da Laguna até o do Rio Grande, nenhum abrigo se oferece ao navegante: a costa, tristemente nua, seca, ameaçadora, promete um naufrágio provável a qualquer embarcação que se queira chegar a ela. Infeliz de quem for surpreendido à vista de terra pelos ventos de SE, e mesmo de S, tão repentinos como violentos nesses climas caprichosos, mormente na espécie de

enseada que forma a costa pelos 30° 40' de latitude; nessa posição, o sinistro é quase inevitável (ALVES, 2007, p. 29).

Ainda sobre os relatos de Nicolau Dreys, apresentaremos mais um pequeno fragmento que revela, mais especificamente, suas impressões sobre a Paisagem portuária da cidade do Rio Grande, segundo o viajante:

Há poucos anos que a cidade de São Pedro participava do ridículo que se nota numa grande parte das vilas marítimas do Brasil: apresentava ao viajante a parte traseira de seus edifícios; nenhuma idéia favorável podia nascer do primeiro aspecto, e às vezes essa impressão contrária é, todavia uma injustiça. A Câmara Municipal do Rio Grande foi uma das primeiras a reconhecer o erro de nossos antepassados; determinou a formação de cais sobre a face da cidade que está fronteira com o mar [...]. Os cais se conquistaram sobre o mar por meio de aterrados dispendiosos, de modo que hoje a cidade está ornada do lado do Porto de uma zona de cais largos, regulares, a que podem encostar as embarcações para largar ou receber a carga, e bordados de armazéns e casas, cuja frente advoga, aos olhos do estrangeiro, a causa do bom senso e da civilização progressiva dos habitantes (ALVES, 2007, p. 30).

De certa forma, o que fica evidente nos relatos de Dreys é justamente o louvor a um pretenso triunfo da incipiente sociedade riograndina sobre as adversas condições naturais, seria um destaque a capacidade humana de se organizar em sociedade, dominar um conjunto de técnicas e subverter a natureza. Nesse enquadramento, para melhor compreensão dessa racionalidade iremos apresentar o seguinte excerto dos escritos de Nicolau Dreys:

Pelos antecedentes, o leitor já sabe da desgraçada posição da cidade de São Pedro do Sul; dessa vila patronímica geralmente conhecida pelo nome genérico de Rio Grande que é o da província, e que, no país, é denominada simplesmente: o Sul. No meio das areias estêreis que a circundam e invadem continuamente, ela se apresenta como uma criação excepcional da política e do comércio: indiferente e como estrangeira ao território que ocupa, não deve nada se não ao caráter ativo, industrial e empreendedor dos habitantes. Ali, o homem pode mais do que a natureza; aonde achou impotência e miséria, ele fez nascer prosperidade [...] (ALVES, 2007, p. 30).

Ao continuar inventariando pequenos trechos dos relatos de alguns viajantes que pela cidade do Rio Grande passaram no início do século XIX, incluiremos as contribuições do suíço-alemão Carl Friedrich Gustav Seidler que veio para o Brasil para combater na guerra da Cisplatina ao lado do exército imperial. Seidler produziu pequenos, porém importantes depoimentos acerca das realidades cotidianas vivenciadas no litoral do Rio Grande entre os anos de 1826 e 1827. Sobre a dinâmica portuária a alguns comportamentos Seidler relata:

Nas cidades, sobretudo no Rio Grande, onde aportamos e que é o único porto

marítimo da província, encontra-se melhor produto de vida, conhecem-se regularmente as comidas européias e sua preparação. Sem contar os muitos navios norte-americanos sempre aqui ancorados, principalmente holandeses, ingleses e franceses vêm ao Rio Grande e abastecem a cidade, e através dela a província, em produtos europeus; hamburgueses, e, de um modo geral, alemães são raros, pois tão longa viagem só costuma ser feita por grandes navios de três mastros e estes não podem entrar no Porto, por causa das areias tocadas pelo vento, que vão cada vez mais reduzindo a profundidade da água (ALVES, 2007, p. 31).

Prosseguindo no rastro das valiosas pistas deixadas nas linhas e nas entrelinhas dos escritos desses viajantes, pretendemos trazer as percepções do francês Louis-Frédéric Arsène Isabelle, trata-se de um naturalista e estudioso que permaneceu no Rio Grande do Sul entre os anos de 1833 e 1834. Sobre os relatos de Isabelle, selecionamos o seguinte fragmento a ser apresentado:

Estamos a três léguas e meia da embocadura do rio grande e a sessenta de Porto Alegre, quer dizer que chegamos à principal porta da Província, conhecida com o nome de Rio Grande [...]. O que mais contribuiu para a prosperidade de São Pedro é o espírito de associação de seus negociantes, os quais empregam grande parte das fortunas em empresas de utilidade pública, tentando atrair o comércio estrangeiro, assim como modificar, por obras importantes, os graves inconvenientes de uma situação tão desagradável quanto pouco cômoda que apresenta sua cidade. É assim que uma sociedade de acionistas, dirigida pela casa Carrol Forbes & Cia; encarregou-se de cavar, por meio de custosas máquinas a vapor, um canal que permite que navios de duzentas toneladas ou mais virem ao cais fazer seu carregamento e descarregamento (ALVES, 2007, p. 32).

Revisitando a sutileza dos detalhes contidos nos escritos de alguns estrangeiros que passaram pela cidade do rio Grande na primeira metade do século XIX, nos deparamos com os escritos do belga Alexandre Nicolas Ghislain Baguet que veio para o Brasil em 1842 na condição de caixeiro. Dentre os textos de Baguet, elegemos o seguinte extrato a ser veiculado entre os sujeitos da pesquisa:

Mas graças a seu comércio e seu Porto, que é o único desta rica província, a cidade sofrerá, pela força das circunstâncias, uma transformação completa [...]. No Rio Grande realiza-se um comércio muito ativo: pavilhões de todas as nações flutuam no Porto. O movimento consiste principalmente em couros secos e salgados, lãs, ossos, sebos, crina e carne seca, de que se faz enorme consumo em todo o Brasil e em Havana (ALVES, 2007, p. 33).

Nessa mesma direção, traremos algumas percepções do austríaco Joseph Hörmeyer, um estrangeiro que serviu ao Império Brasileiro, e nessa condição, por volta de 1851, escreveu sobre a cidade do Rio Grande o seguinte:

[...] situada na ponta de uma península, no meio das areias, é de construção bastante bonita e pode ter de 12 a 14 mil habitantes. Quase toda a gente ocupa-se

com o comércio que aqui é animado; mas, infelizmente, decairá com a recuperação de Montevideo. Muitas vezes havia 100 até 200 navios de vários tamanhos no Porto (ALVES, 2007, p. 35).

Dando seguimento na apresentação de fragmentos textuais escritos na primeira metade do século XIX sobre a cidade do Rio Grande, tencionamos trabalhar com um trecho de um dos textos escritos pelo alemão Robert Christian Berthold Avé-Lallemant. Nesse caso, trata-se de um médico que rumou para o Brasil em 1837. Avé-Lallemant escreveu com veemência sobre as condições da Barra do Rio Grande, e nós selecionamos o seguinte trecho:

A Barra do Rio Grande é, sem dúvida, uma das mais desagradáveis e mais perigosas que existem e poucos portos se encontrarão em que, em proporção com os navios entrados, tenha havido tantos naufrágios como aqui. [...] Vêem-se infelizmente restos e destroços de navios naufragados que se elevam sobre os baixios. Todavia, pode-se dizer que se é fácil ocorrer um naufrágio na Barra do Rio Grande, por outro lado se consegue sem dificuldade salvar as vidas humanas. [...] A Barra do Rio Grande! Ainda que a Província seja farta de aprazíveis e ricas vias fluviais, não se pode evitar um suspiro ao ouvir-se falar na Barra do Rio Grande, o escoadouro da lagoa [...] (ALVES, 2007, p. 36-37).

APÊNDICE C

Imagens utilizadas para a produção das informações discursivas

As imagens que utilizaremos para continuar ensejando a produção de informações, são as seguintes:

Figura 21: Molhes da Barra em construção



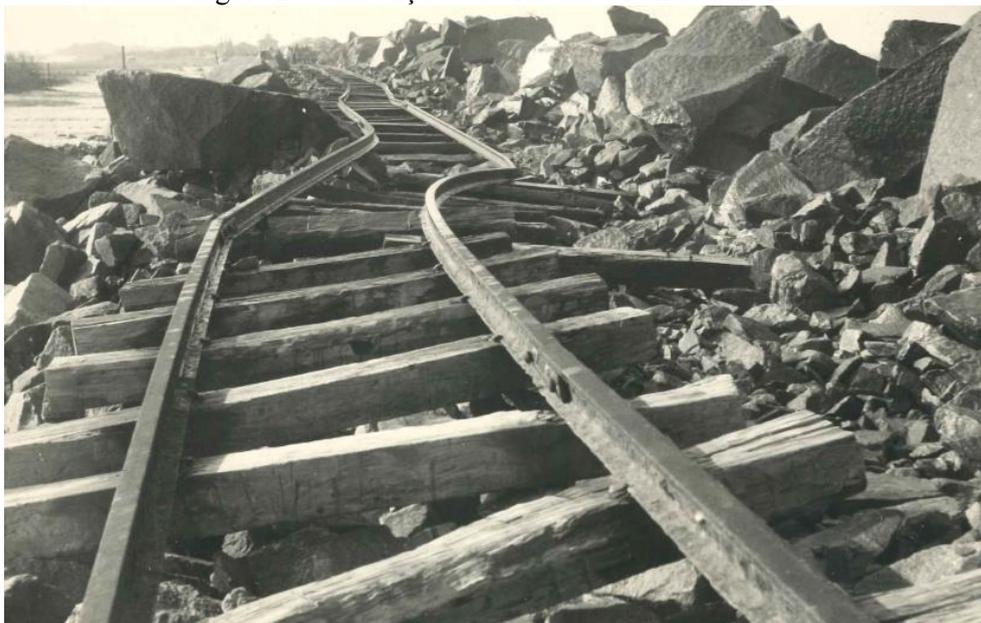
Fonte: Acervo do Museu do Porto da cidade do Rio Grande/RS

Figura 22: Os perigos de um trabalho árduo



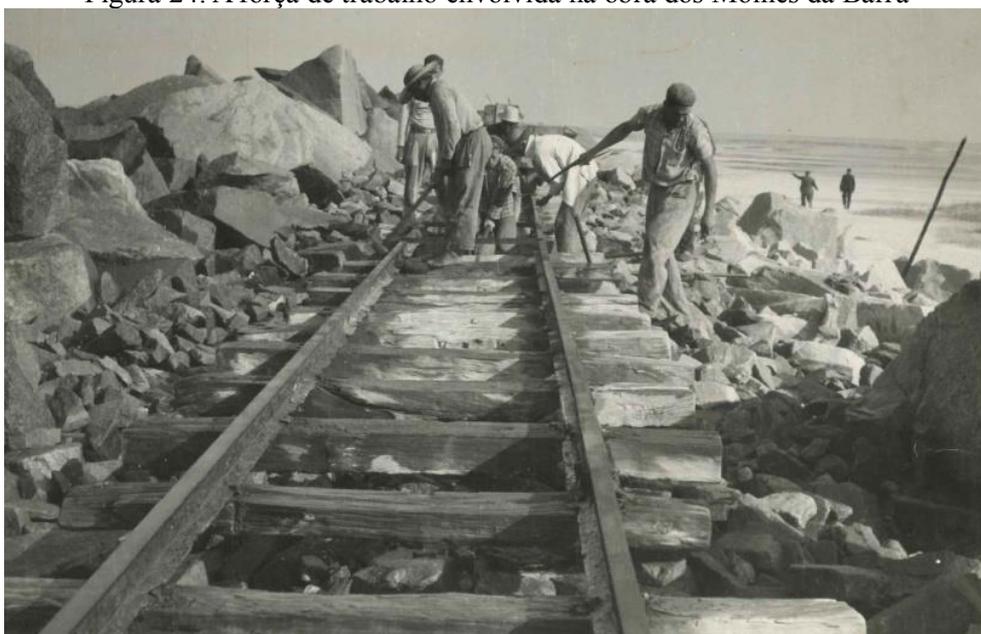
Fonte: Acervo do Museu do Porto da cidade do Rio Grande/RS

Figura 23: O avanço das obras dos Molhes da Barra



Fonte: Acervo do Museu do Porto da cidade do Rio Grande/RS

Figura 24: A força de trabalho envolvida na obra dos Molhes da Barra



Fonte: Acervo do Museu do Porto da cidade do Rio Grande/RS

Figura 25: As dificuldades da obra dos Molhes da Barra



Fonte: Acervo do Museu do Porto da cidade do Rio Grande/RS

Figura 26: Visitações de escolas nas instalações do Porto do Rio Grande



Fonte: Acervo do Museu do Porto da cidade do Rio Grande/RS

Figura 27: Visitações na Festa do Mar em Rio Grande/RS



Fonte: Acervo do Museu do Porto da cidade do Rio Grande/RS

Figura 28: Visitações nos armazéns do Porto na cidade do Rio Grande/RS



Fonte: Acervo do Museu do Porto da cidade do Rio Grande/RS

Figura 29: Demonstrações tecnológicas no Porto do Rio Grande/RS



Fonte: Acervo do Museu do Porto da cidade do Rio Grande/RS

Figura 30: A Festa do Mar e as visitas das escolas



Fonte: Acervo do Museu do Porto da cidade do Rio Grande/RS

Figura 31: A velha locomotiva e seu vagão



Fonte: Acervo do Museu do Porto da cidade do Rio Grande/RS

Figura 32: O trabalho dos Homens e das máquinas



Fonte: Acervo do Museu do Porto da cidade do Rio Grande/RS