



viajante histórico
cultura da comunidade



comunidade
arte
cultura
comunidade



UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Aline Cântia Corrêa Miguel

**O EDUCADORNARRADOR:
UMA TRAJETÓRIA PELA PALAVRA E PELA ESCUTA**

Niterói-RJ
agosto./2017

ALINE CÂNTIA CORRÊA MIGUEL



**O EDUCADORNARRADOR:
UMA TRAJETÓRIA PELA PALAVRA E PELA ESCUTA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial do Curso de Doutorado em Educação, na linha de pesquisa Estudos do Cotidiano da Educação Popular.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Carmen Lúcia Vidal Pérez

Niterói-RJ
agosto/2017

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do Gragoatá

M636 Miguel, Aline Cântia Corrêa.
O educador narrador: uma trajetória pela palavra e pela escuta /
Aline Cântia Corrêa Miguel. – 2017.

188 f. ; il.

Orientadora: Carmen Lúcia Vidal Pérez.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal
Fluminense, Faculdade de Educação, 2017.

Bibliografia: f. 169-178.

1. Narrativa. 2. Educação popular. 3. Cultura popular.
4. Experiência. 5. Cotidiano. I. Pérez, Carmen Lúcia Vidal.
II. Universidade Federal Fluminense. Faculdade de Educação.
III. Título.

ALINE CÂNTIA CORRÊA MIGUEL

O *EDUCADOR*NARRADOR:
UMA TRAJETÓRIA PELA PALAVRA E PELA ESCUTA

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial do Curso de Doutorado em Educação, linha de pesquisa Estudos do Cotidiano da Educação Popular.

Aprovado em 30 de agosto de 2017.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Carmen Lúcia Vidal Pérez (orientadora) – UFF

Prof.^a Dr.^a Maria Tereza Esteban do Vale - UFF

Prof. Dr. Fernando Resende - UFF

Prof.^a Dr.^a Maria Tereza Goudard Tavares - UERJ

Prof. Dr. Mário Chagas – UNIRIO

Prof. Dr. Carlos Rodrigues Brandão – UNICAMP/SP

Educador Popular Sebastião Estevão – UFV/MG

Niterói-RJ
agosto/2017

Agradecimentos

Nas folias de reis que atravessam o Brasil, sempre há o companheiro que chamamos de reforço. É aquele que está ali do lado para tudo: desde carregar o mastro até dividir o último pedaço de pão.

Ao longo destes quatro anos, o que não faltou foi reforço.

Meus pais, meus primeiros e grandes *educadoresnarradores*.

Agradeço ao meu companheiro, Fernando Chagas, que foi um presente destas idas e vindas por um Brasil des-silenciado. Parceiro da vida, do amor e das artes.

Agradeço à parceira dessa empreitada acadêmica, professora Doutora Carmen Lúcia Vidal Pérez, que soube, respeitosamente, dar chão e asas a este trabalho.

Aos amigos-casa, que me acolheram durante todo este tempo em que me dividi entre Minas e Niterói: Mirela, Inês, Renata, Thomaz, Helen e Maurício. Família que a gente inventa.

Agradeço imensamente a todos os colegas que do Campo do Cotidiano, pelas leituras atentas e amorosidade partilhada. Em especial aqueles que ficaram mais tempo e compartilharam para além das leituras, uma amizade generosa, Adelino, Lorena e novamente Helen e Renata.

Aos professores da banca pela generosidade da partilha do saber e do ensinar. As contribuições na qualificação foram essenciais para que eu chegasse até aqui. Ao Farinhada, que privilégio tê-lo por aqui.

Aos amigos das Gerais, minha irmã Rita de Cássia e meu cunhado Mário pela caminhada fraterna.

Aos professores Carlos Rodrigues Brandão e Jorge Larrosa, pelas infinitas conversas e aprendizados.

Aos amigos de Viçosa, que colocaram as primeiras letras nesse desejo de estudar a educação popular pela cultura popular.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF pela acolhida e suporte. À CAPES e à FAPERJ, pelo apoio financeiro para os estudos e pesquisa.

Um agradecimento muito especial para os amigos do Abrapalavra: Chicó do Céu, Tatiane Soares e Verlaine Prado, pela parceria em cada pedaço deste trabalho.

À Flora Lopes e Mariana Fonseca pela beleza e força das aquarelas que me ajudam a narrar este trabalho.

Ao Silas da Fonseca e ao Sebastião Farinhada, e suas famílias, por terem me ensinado tanto ao longo destes anos. Meus grandes reforços e mestres.

Dedicatória

Aos educadoresnarradores que nos acompanham desde a mais longínqua ancestralidade. Aos que dividem o cotidiano comigo. E aos que virão.

Resumo

Esta tese trata de pensar o encontro entre o educar e o narrar. Para isso, compõe o retrato do *educadornarrador* que se constitui pela palavra e pela escuta. Experiência, educação popular, cultura popular, palavra e cotidiano nos inspiram a pensar o universo do narrador tradicional e do contemporâneo, os possíveis modos como ele aprende sua arte em seu contexto cultural, assim como a problematizar o tônio da sabedoria herdada da figura idealizada do narrador. O ato de narrar como um ato de conhecimento. Narrar experiências cria um ciclo de aprendizagens: aprende quem escuta, quem narra, quem escreve, quem lê. Com o pensamento de Paulo Freire foram abertos os caminhos para a crença na possibilidade da aprendizagem a partir da força da palavra, do percurso de vida e de ação. Para compreender estas relações, o leitor encontrará na narrativa um caminho de pesquisa e de formação, instaurada na experiência. Em diálogo com pensadores como Carlos Rodrigues Brandão, Hampatê Bá, Jorge Larrosa, Walter Benjamin, Paul Zumthor, *educadoresnarradores* como Sebastião Farinhada, Boniface Ofogo e Silas da Fonseca, professores e outros *educadoresnarradores* brasileiros, este estudo é um convite para transitar de maneira reflexiva pela história da Educação Popular no Brasil e na América Latina a partir da Cultura Popular; pelos ritmos, lentidões e pausas da Palavra; pelas conversas fecundas entre a *educadoranarradorapesquisadora* e seus intercessores; pelo fenômeno da narração oral na atualidade e seus *espaçostempos* na prática docente. Uma tese que pede licença para acordar e ser acordada pela amorosidade e força da palavra.

Palavras-chave: Narrativa. Educação popular. Cultura popular. Experiência.

Resumen

Esta Tesis trata de pensar el encuentro entre el educar y el narrar. Para eso, compone el retrato del *educadornarrador* que se constituye por la palabra y por la escucha. Experiencia, educación popular, cultura popular, palabra y cotidiano nos inspiran a pensar el universo del narrador tradicional y del contemporáneo, los posibles modos como él aprende su arte en su contexto cultural, como también a problematizar el tono de la sabiduría heredada, de la figura idealizada del narrador. El Acto de narrar como un acto de conocimiento. Narrar experiencias crea un ciclo de aprendizajes: aprende quien escucha, quien narra, quien escribe, quien lee. Con el pensamiento de Paulo Freire fueron abiertos los caminos para la creencia en la posibilidad de aprendizaje a partir de la fuerza de la palabra, del recorrido de la vida y de la acción. Para comprender estas relaciones, el lector encontrara en la narrativa un camino de búsqueda y de formación, instaurada en la experiencia. En diálogo con pensadores como Carlos Rodrigues Brandão, Hampatê Bá, Jorge Larrosa, Walter Benjamin, Paul Zumthor, *educadoresnarradores* como Sebastião Farinhada, Boniface Ofogo e Silas da Fonseca, profesores y otros *educadoresnarradores* brasileiros, este estudio es una invitación para transitar de manera reflexiva por la historia de la Educación Popular en Brasil y en América Latina a partir de la Cultura Popular, por los ritmos, lentitudes y pausas de la palabra, por las conversaciones fecundas entre la *educadoranarradorainvestigadora* y sus intercesores, por el fenómeno de la narración oral en la actualidad y sus *espaciostiempos* en la práctica docente. Una tesis que pide permiso para despertar y ser despertada por el amor y la fuerza de la palabra.

Palabra clabes: Narracion. Educación popular. Cultura popular. Experiencia.

Abstract

This thesis is about thinking the encounter between educating and narrating. To do so, it makes up the picture of the *educator narrator* who is composed by the spoken word and listening. Experience, popular education, popular culture, spoken word, and the day-to-day inspire us to think the universe of the traditional and the contemporary narrators, the possible ways how they learn their art within their cultural context, such as to problematize the tonus of the wisdom inherited from the idealized figure of the narrator. The act of narrating as an act of knowledge. Narrating experiences creates a cycle of learnings—learns the one who listens, the one who narrates, the one who writes, the one who reads. The ways were made with the thoughts of Paulo Freire, for the belief in the possibility of learning from the strength of the word, life and action trajectory. To understand these relationships, readers will find in the narrative a way of research and training based on experience. Dialoguing with thinkers like Carlos Rodrigues Brandão, Hampâté Bâ, Jorge Larrosa, Walter Benjamin, Paul Zumthor, *educators narrators* like Sebastião Farinhada, Boniface Ofogo, and Silas Fonseca, teachers and other Brazilian *educators narrators*, this study is an invitation to reflectively travel through the history of Popular Education in Brazil and Latin America from Popular Culture; through rhythms, slowness and pauses of the spoken Word; through fruitful conversations between the *researcher educator narrator* and her intercessors; through the phenomenon of oral narration in these current days and their *space times* in the teaching practices. One dissertation that asks permission to awake and be awoken by the lovingness and strength of the word.

Key words: Narrating. Popular education. Popular culture. Experience.

Lista de ilustração

Figura 01 – Narrativas no meio do mundo	01
Figura 02 – Árvore da palavra e da escuta	14
Figura 03 – <i>Experenciando conversas</i>	22
Figura 04 – De todos os cantos	48
Figura 05 – O tempo da palavra	91
Figura 06 – La ventana	136
Figura 07 – Jeito de Narrar	139
Figura 08 – Poema de Silas da Fonseca	158
Foto 01 – Cotidiano e narrativas Kalungas	32
Foto 02 – Refazendo a os caminhos de Benjamin	36
Foto 03 – <i>Espaçostempos de uma experiênciasentido</i>	39
Foto 04 – Chegança à morada dos ventos	52
Foto 05 – Rosa dos Ventos: um acolhimento certeuniano	55
Foto 06 – O tempo	57
Foto 07 – Conversas com um Brasil <i>desilenciado</i>	90
Foto 08 – Um <i>educadornarrador</i>	101
Foto 09 – Umbilical: três gerações	120
Foto 10 – Transcrições do cotidiano	125
Foto 11 – Memória	126
Foto 12 – O Rei Congo	131
Foto 13 – Esperar para escutar	138
Foto 14 – Lugares de narrar	154
Foto 15 – Ensinando	155

Lista de siglas e abreviaturas

CEBs – Comunidade Eclesial de Base

CPCs – Centros Populares de Cultura

CTA – Centro de Tecnologias Avançadas da Zona da Mata

EFA – Escolas Famílias Agrícolas

EJA – Educação de Jovens e Adultos

IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

UNE – União Nacional dos Estudantes

MCP – Movimento da Cultura Popular

MEB – Movimento de Educação de Base

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFV – Universidade Federal de Viçosa

UERN – Universidade Estadual do Rio Grande do Norte

UNB – Universidade Federal de Brasília

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

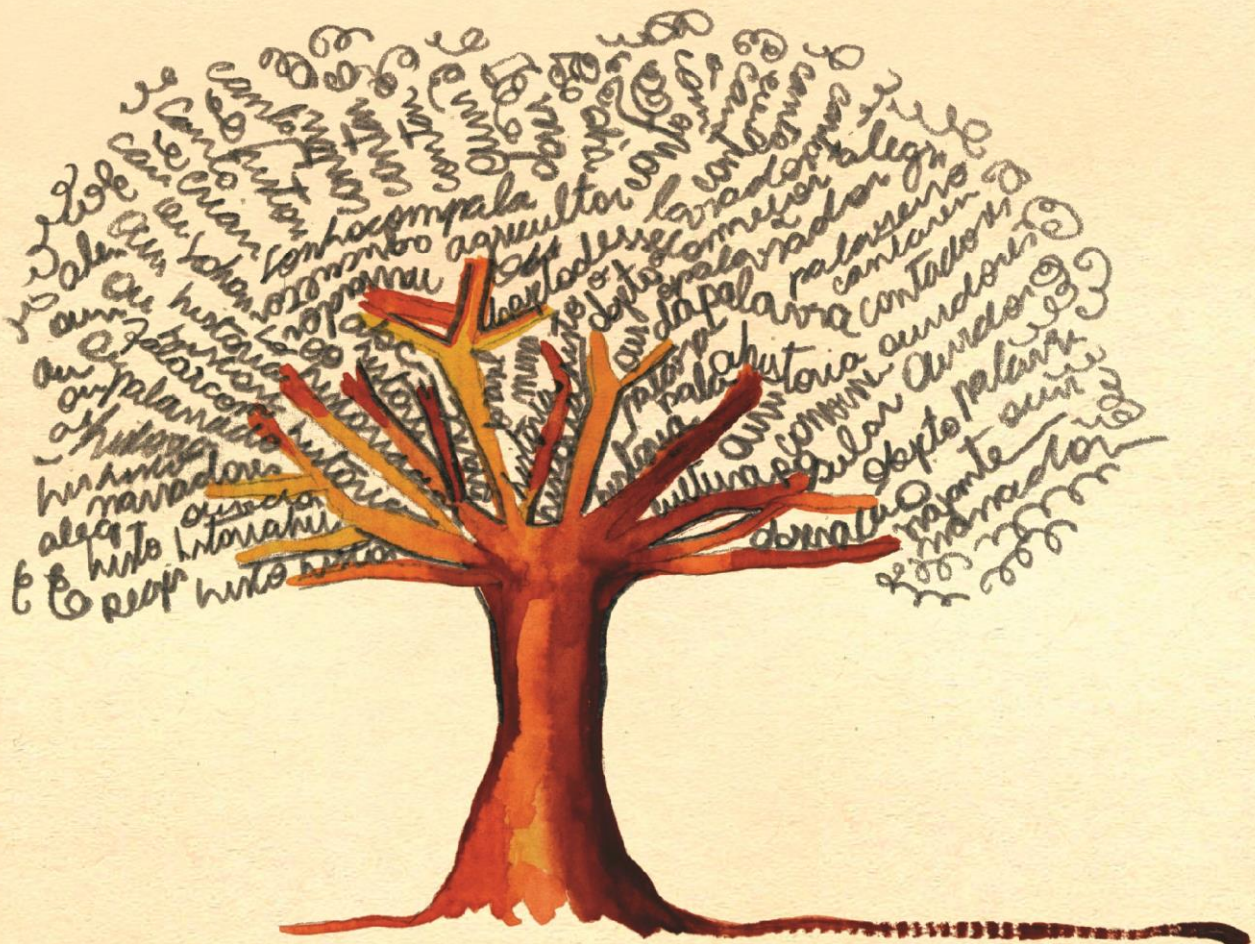
SNC – Sistema Nacional de Cultura

SESI – Serviço Social da Indústria

TCP – Teatro de Cultura Popular

SUMÁRIO

CONVERSA COMO QUEM PESQUISA. E VICE-VERSA	15
1. TECER A ESCUTA	23
Em busca de outras escutas	31
O <i>educadornarrador</i> que nasce junto da escuta	35
Inquietações para uma <i>experênciasentido</i>	38
2. CONVERSAS COM CARLOS RODRIGUES BRANDÃO: REMEMORANDO E EXPERENCIANDO A EDUCAÇÃO POPULAR PELA CULTURA POPULAR	50
Brandão: uma vida dedicada à educação pela cultura popular	53
América Latina: primeiras vozes da Educação Popular	58
1º Tronco histórico: Obra de Simón Rodrigues e seu encontro com Simón Bolívar	60
2º e 3º Troncos históricos: Universidades populares e a Escola Ayllu de Warista	62
4º Tronco histórico: Movimento Fé e Alegria	64
Primeiras conversas sobre Educação Popular no Brasil	66
Narrativa com a Cultura Popular	69
Sobre cultura Popular e Folclore: uma conversa com os movimentos sociais e as Políticas Públicas no Brasil e na América Latina	70
Das contribuições de Mário de Andrade	72
Ecos da superação: um Brasil de baixo pra cima	88
3. TECER A PALAVRA	94
O <i>educadornarrador</i> : tradições e poéticas	107
Voz e palavra do narrador tradicional na contemporaneidade	112
Farinhada: os saberes de experiência de um educador <i>narradorviajante</i>	114
Belo Horizonte, outubro de 2013: conversas sobre Educação Popular	115
Espera Feliz: junho de 2014: na fogueira de São Pedro, conversas sobre a festa popular como experiência educativa e narrativa	119
Viçosa, maio de 2015: gravação do álbum Vozes da Mata	121
Esperança Feliz, 04 de junho de 2016	128
Silas Fonseca: os saberes de experiência de um <i>educadornarradorcamponês</i>	133
4. O EDUCADOR NARRADOR: FORMAÇÃO PELA EXPERIÊNCIA	142
“Quando eu ouvi você cantar eu lembrei de um tempo em que se viam cadeiras na calçada. Era um tempo em que havia mais estrelas”	143
“Eu achava que ia ser um curso de teatro ou de promoção à leitura, mas aí já no primeiro dia eu entendi que era outra coisa”	146
“Olha só como que o conto pelo tanto, ele por si só já diz tudo que eu pensei em falar depois dele. Não precisa mais. Agora eu posso contar histórias em todos os lugares, não só aqui para as crianças lá em casa, nas festas da família, até em reunião de condomínio”	159
NOTAS PARA CONTINUAR	161
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	169
ANEXOS	179



Handwritten text in various languages and scripts, including Latin, Spanish, and Chinese, forming the canopy of the tree. The text is dense and fills the upper portion of the drawing.

CONVERSA COMO QUEM PESQUISA. E VICE-VERSA

Certas palavras não podem ser ditas em qualquer lugar e hora qualquer. Estritamente reservadas para companheiros de confiança, devem ser sacramente pronunciadas em tom muito especial lá onde a polícia dos adultos não adivinha nem alcança. Entretanto são palavras simples: definem partes do corpo, movimentos, atos do viver que só os grandes se permitem e a nós é defendido por sentença dos séculos. E tudo é proibido. Então, falamos. (Carlos Drummond de Andrade)

Nos estudos com o cotidiano, reforcei o meu desejo de buscar caminhos para a necessária pesquisa com o outro. Este é um estudo atravessado pelas idas e vindas tanto do corpo quanto do pensar. Tornou-se um ato na vida e me instalou (agora com um pouco mais de coragem) em um território compartilhado: o da narração, da educação, da pesquisa e do cotidiano. O fazer narradora passou a alimentar o meu fazer pesquisadora. Ao mesmo tempo, o meu fazer pesquisadora nutriu o meu fazer narradora. E ambos me ajudaram a compreender o meu ser educadora. Como certa vez ouvi do educadornarrador François Moïse Bamba, de Burkina Faso, “no ciclo da palavra, o saber chega ao corpo, que chega à memória e se transforma em narrativa – um conhecimento possível de ser transmitido” (2010, São Paulo). Assim foi. Assim é.

O *start* (ou *clarão*) da pesquisa aconteceu no dia em que eu me percebi, para além de narradora de histórias, educadora. A partir daí o dentro e o fora passaram a dialogar, a se espiar, se revelar. E foi neste *entre* que nasceu a tese. Educar e Narrar. A potência de uma para a outra.

Esta tese trata da dimensão narrativa da educação popular. A proposta é de compô-la a partir do encontro entre pesquisa, experiência, educação popular, cultura popular, palavra e cotidiano. Interessa pensar o universo do narrador tradicional e do contemporâneo, os possíveis modos como ele aprende sua arte em seu contexto cultural, assim como problematizar o tónus da sabedoria herdada da figura idealizada do narrador. Perceber o ato de narrar como um ato de conhecimento foi essencial para traçar os caminhos da tese. Narrar experiências cria um ciclo de aprendizagens: aprende quem conta, quem escuta, quem escreve, quem lê.

Com o pensamento de Paulo Freire abriram-se muitos caminhos para a crença na possibilidade da aprendizagem a partir da força da palavra, do percurso de vida e de ação. Trato de palavra em um sentido histórico, estético e ético em oposição àquilo que Freire chama palavreado, ou seja, palavras vazias de sentido. Palavra grávida de sentidos se equivale à “*palavramundo*” freiriana. Engravidar a palavra de sentido, também é ser uma proposta inspiradora para a construção de práticas *narrativaseducadoras*. Nos diz Carlos Rodrigues Brandão: Eu conto porque creio nas palavras. Creio na sua pesada amorosa substância [...] Não apenas eu nunca mais serei o mesmo, porque narrei a ele, mas ele também. Ele nunca mais será o mesmo [...] Agora somos” (2010, p. 34). Para Paulo Freire, a palavra é potência transformadora. Em *Pedagogia do oprimido* (2005, p. 12), o autor diz que, com a palavra o homem se faz homem.

A palavra é a matéria-prima do narrador. No conto “Carne de língua”, que abre este capítulo, a felicidade da esposa do camponês e posteriormente da rainha era garantida à medida que as histórias iam sendo contadas e *experenciadas*. Contos como esses nos mostram que, de maneiras diversas, o narrar está diretamente ligado ao sentido de viver.

Carlos Rodrigues Brandão me inspira a dizer que narrativa e educação sempre foram indissociáveis. Aliás, talvez tenha sido a narrativa a primeira maneira de educar. Nos pergunta Brandão,

Como terá sido a noite esquecida de todas as memórias? A primitiva noite ancestral da aurora da história, em que um pequeno ser vivo depois chamado Homem chamou para perto da fogueira acesa o seu neto e, apontando com dois dedos da mão uma estrela, entre muitas no céu, pronunciou pela primeira vez o seu nome?

[...]

Como terá sido, anterior de mil milênios uma outra noite ainda mais perdida na trilha do tempo, em que um ancestral primitivo daquele primeiro homem terá descansado sobre os ombros do neto o braço e, entre movimentos das mãos apenas e do olhar, terá ensinado a ele pela primeira vez um segredo, num tempo em que sob as estrelas do espaço não existiam sequer as palavras? Sequer os nomes do mundo. Como terá sido o desenho daqueles gestos sem voz e tão humanamente simples que sob a guarda dos astros o avô e o neto adormeceram sem imaginar que havia ali o milagre de aprender, e que ali nasceu para o Homem o seu poder de ensinar e assim fazer com que o saber não morra? (BRANDÃO, 1985, p. 87).

Por acreditar nessa potência, nesse encontro indissociável, escolhi utilizar os termos *educadoranarradora* e *educadornarrador*¹ para me referir a esses sujeitos grávidos de palavras com sentidos. Para definir quem seria o educadornarrador, sujeito dessa tese, apoio-me nos ensaios “O narrador” e “Experiência e Pobreza”, de Walter Benjamin, nas características do contador tradicional apontadas por Amadou Hampâté Bâ, no perfil de educador trazido por Carlos Rodrigues Brandão, nos saberes de experiência de Sebastião Farinhada e Silas da Fonseca, nos conceitos de vocalidade e performance por Paul Zumthor e na percepção de um *educadornarrador* contemporâneo por Gislayne Matos.

Importante ressaltar que a opção do título no masculino não foi no sentido de enfatizar o gênero, mas sim uma referência à obra de Walter Benjamin, *O Narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*, texto de 1936, que me inspira nesta investigação. Não há, portanto, ideias hierarquizadas neste sentido, uma vez que compreendo este trabalho como uma escrita que se faz horizontalmente, além de me reconhecer como *educadoranarradora*, e saber do papel fundamental das mulheres neste *espaçotempo* da narração.

Este poema de Brandão nos leva a refletir sobre o ser humano desde sua mais antiga origem, comunicando-se por meio das mais diversas formas de linguagem: da gestualidade à oralidade. É pela fundamental capacidade de narrar a experiência que podemos conhecer vivências anteriores à nossa e dar continuidade aos seus projetos e descobertas. Considero que contar histórias seja uma das mais antigas e mais potentes atividades da humanidade, não é à toa que persiste ao decorrer de tantos séculos.

O caminho percorrido na produção da tese não foi linear, emergiu aos poucos. Desde o pré-projeto, passando pela qualificação, até a tese final, foram muitas mudanças, triangulações, releitura de diários de bordo, escutas de conversas, seleção de trechos, aprendizados. A nossa escuta – a minha, a da professora Carmen, a dos companheiros do grupo de pesquisa – transitou com paciência e zelo pelos áudios de cada conversa registrada, pelas leituras teóricas, pelas minhas falas entusiasmadas a cada novo registro. Aos poucos, versando também com os sujeitos de pesquisa, os caminhos foram sendo definidos. A

¹ A partir de agora este será o termo utilizado para tratar o contador ou narrador de histórias.

construção fluiu para uma possibilidade de conexões epistemológicas entre a narração, a educação popular e o cotidiano. Proponho trazer para o campo da Educação Popular aquilo que é da ordem da criação, da experiência – que tem como critério principal a vida. E, para isso, dedico-me às *microrrealidades*, ao grão mínimo dos acontecimentos, onde a narrativa brota.

Convido para esta conversa o educador e antropólogo Carlos Rodrigues Brandão, o educador popular e cantador Sebastião Farinhada (Espera Feliz-MG), o poeta e compositor Silas da Fonseca (Sabará-MG), o educadornarrador africano Boniface Ofogo (Camarões), as *educadorasnarradoras* Linete Matias (Piaçabuçu-AL) e Gislayne Matos (Belo Horizonte-MG). Além destas, outras vozes transitam pela tese. Desejo encontrá-los em seus espaços para que possamos nos perceber e potencializar as relações que se constroem na subjetividade do cotidiano. São diálogos que se inserem no encontro, no convite à interação, na produção coletiva e artesanal do conhecimento. De modo benjaminiano, penso no encontro que narra e alonga os movimentos da tese. Narrativas que são forma e, ao mesmo tempo, conteúdo de um pesquisar com o outro. Há um desejo de falar da vida que enlaça, que dá vontade de viver, de criar, de compor com outros.

Apoiada e inspirada no conceito de narrativa em Walter Benjamin, trago outros autores que me acompanham desde os primeiros mergulhos sobre os temas aqui discutidos, como o sentido de palavra com Mali Hampatê Bá e a vocalidade com Paul Zumthor. Em Jorge Larrosa me inspiro a pensar a pesquisa (ou a não pesquisa) em educação. Também me junto a Paulo Freire e outros autores/educadores que continuam a dedicar-se ao pensamento da educação e da cultura popular. Uma pesquisa atravessada ainda pelo significado de cotidiano em Michel de Certeau, que me permite – mais do que testemunhar vivências, percebê-las com a minha/nossa própria experiência.

Opto por colecionar conversas – essas que se abrem para o pensar. Desde o início, mas principalmente após a qualificação, procurei estar bem atenta a elas. Não só àquelas que apareciam como por supetão nas minhas andanças, mas também àquelas que provoquei. Converso com os autores, e com os seus textos, com as narrativas africanas, com Drummond. Somos todos povoados por vozes que vão nos

habitando ao longo dos anos. São conversas que vão me preenchendo e movimentando o pensamento.

Pensar a trajetória do *educadornarrador* e da *educadoranarradora* pela palavra e pela escuta é tratar da construção de um saber que se faz pela experiência.

O primeiro movimento é o da Escuta. Nesta primeira parte da tese, inicio com uma narração sobre a minha história de vida como narradora. Desde a infância povoada por histórias até o encontro com a narração oral que povoa as cidades. Em seguida apresento minha busca por uma escuta afinada do que alguns autores, como Walter Benjamin, Jorge Larrosa e Carlos Brandão, falam sobre pesquisa e experiência. O conceito de *terna empiria* de Benjamin me conduz à possibilidade de narrar com o outro, dar voz a ele, escutar com cuidado o que tem a dizer. O empírico aqui se torna terno no momento que seduz o pesquisador a estar atento ao que escapa, permite que seja vulnerável, que capture o inusitado.

O segundo movimento é o da Conversa. Com Carlos Rodrigues Brandão, traço uma narrativa histórica da Educação Popular pela Cultura Popular. Proponho um recorte traçado em nossos encontros, as suas falas, as diversas conversas que tivemos e a leitura de sua ampla obra. Para isso, trago as suas falas, sejam elas escritas, ditas ou cantadas. Busquei a ideia inicial de culturas popular, ainda no Iluminismo, e como ela atravessou os séculos e os oceanos e foi sendo construída no Brasil até os tempos atuais. A mesma intenção tive com a Educação Popular, trazendo a sua concepção a partir das lutas sociais da América Latina até chegar ao “momento luminoso”² com Paulo Freire.

O terceiro movimento é o do Encontro. Um mergulho nas profundezas da palavra e da narrativa. Ao pensar na palavra como matéria-prima dos *educadornarradores*, comecei pela fala do autor africano Amadou Hampâté Bâ, como referência para trabalhar o significado da palavra nas sociedades de tradição oral. Ao longo do movimento, outros teóricos trazem conceitos que auxiliam na compreensão do lugar da palavra e da narrativa ao longo dos séculos. Com Paul Zumthor e Walter Benjamin busco as referências teóricas para conversar com os *educadornarradores* Boniface Ofogo (Camarões), Sebastião Farinhada e Silas da

² Termo usado por Carlos Rodrigues Brandão.

Fonseca que, com seus saberes de experiênci^{aa}, nos conduzem a atualizar os arquétipos colocados por Benjamin, o do narrador viajante e do narrador camponês, assim como a compreender falas de Hampâté Bâ, Brandão e Zumthor.

O quarto movimento é o do Saber e Ensinar. Narro os meus encontros e anseios como *educadoranarradora*, na formação de novos *educadoresnarradores*. Narrar se aprende? Pode ser ensinado? Quais são as questões que rondam os *educadoresnarradores* na contemporaneidade? Busco traçar um perfil desse *educadornarrador*, que, ao ocupar espaços urbanos, funde em si as características dos arquétipos construídos a partir de Benjamin, ressignificando seus saberes, modos de aprender e atuação. Um movimento que ganha força no Brasil a partir dos anos 1980 e 1990, mas que tem sua semente na década de 70, com a Escolinha de Arte do Brasil, em uma relação profícua com Paulo Freire e sua esposa Elza Freire.

Em *Conversas para Continuar* narro algumas experiências que tive ao longo desses quatro anos e que abriram muitas conexões entre o narrar e o educar. Retomo conceitos que atravessaram a tese e narro sobre a Escola Popular de Cultura, que nasce exatamente no mês em que termino o doutorado. Uma escola livre, gratuita, que une os saberes populares e acadêmico e que nasce com e a partir do cotidiano, das pesquisas e da própria tese. Apresento também outras criações que nasceram ao longo da pesquisa do doutorado, no meu cotidiano de *educadoranarradora*.

Sabendo da necessidade de compreender a arte da narrativa de maneira mais geral, a partir da bibliografia disponível, buscando compreender como ela foi se desenvolvendo ao longo da história da humanidade, a pesquisa deste trabalho aconteceu paralelamente ao trabalho de campo e à minha própria prática como narradora oral. Localizei, ao longo da pesquisa, muitos encontros entre o narrar e o educar, para compreendê-los busquei referências, ouvi entrevistas já realizadas, assisti apresentações artísticas, li e, sobretudo, conversei com narradores, educadores e pesquisadores. Como em uma peça artesanal, fui compondo o retrato do *educadornarrador*, buscando compreender os processos de transformação e recriação da prática de narrar que não desapareceram, mas que foram atualizados e ressignificados ao longo dos anos.

A leitura das obras me levou a puxar conversas, a encontrar autores, narradores, pesquisadores, ouvintes, educadores. E a pesquisa foi tomando rumo próprio, expandindo-se para além dos livros, recorrendo a áudios, vídeos, fotos, cartas, diários, até chegar à produção de gravações em áudio com muitos dos sujeitos com quem converso aqui. Interessa-me pensar o narrador como educador. E vice-versa.

As imagens que integram este trabalho narram junto com ele, como parte de uma história que está sendo contada. A máquina fotográfica sempre foi uma companheira atenta e nesta tese, busquei selecionar imagens que pudessem ser um “olhar esticado”. Nelas estão as paisagens de bordo que foram sendo tecidas nos encontros com o cotidiano da educação popular e da narrativa oral. São imagens que me ajudam a contar o que é invisível, ou até “indizível”, aquilo que escapa, que a escrita não capturou. Elas buscam nas paisagens, nos olhares, nas janelas, nas festas populares, nos caminhos, as práticas de um pesquisar junto.

Este é um trabalho feito a muitas mãos e vozes, em uma composição atenta aos modos de ver, pensar e sentir a educação popular e a narração oral. Foi nesse sentido que convidei duas artistas, Flora Lopes e Mariana Fonseca, para criarem as imagens que abrem a tese e cada um de seus movimentos. Nos reunimos na cozinha para conversar. Enquanto eu contava sobre a tese, refletia sobre conceitos, falava dos encontros, desafios e possibilidades, elas foram misturando, como tecelãs, as cores, os afetos, as forças, os tons e as palavras. O resultado foram imagens que são significados, que nos conduz a leitura e até mesmo à vivência da experiência que se narra ali. Aquarelas que nos convidam a silenciar, a parar o relógio cronológico e adentrar em um outro tempo. Que entre um movimento e outro, haja a pausa - esta há entre a palavra e a escuta.

Por compreender a narrativa como um caminho de pesquisa e de formação, instaurada na experiência, desejo que este trabalho possa ampliar possibilidades teórico-metodológicas da investigação narrativa na educação popular e na própria pesquisa acadêmica.



1 - Tecer a escuta

Quando amamos uma realidade com toda a nossa alma, é porque essa realidade é já uma alma, é porque essa realidade é uma lembrança.
(Bachelard, 1997, p. 121).

Impossível começar esta tese sem perceber e narrar as memórias que estão inscritas em mim. Trago as palmeiras que rodeavam a Praça da Matriz, em Caratinga-MG, onde passei parte da infância. Basta silenciar o tempo que consigo revê-las: altas e centenárias. Surgiam pela grande varanda que tínhamos em casa. Enquanto escrevo, é como se voltasse lá e pudesse abrir novamente as portas grandes e amareladas. Um mundo que se mostrava enorme e me ensinava a assoviar, imitando o som dos pássaros. Arte que chegava pelo ritmo dos bem-te-vis, seguido pelos cheiros mineiros da cozinha e pela voz do meu pai, que parecia sempre saudoso por alguém ou alguma coisa. Pequeno e magro, com os seus óculos de aros grossos, ele olhava o infinito daquelas montanhas, e era como se a sua voz se misturasse à algazarra dos bichos quando declamava: “As aves, que aqui gorjeiam, não gorjeiam como lá”.

Eu me inquietava com este “lá”. Como seria? Onde estaria? E os pássaros, como cantariam nessa outra terra que eu não alcançava?

A minha infância foi habitada por muitas histórias. Rememoro facilmente todas estas vozes: da minha avó, que cantarolava versos aprendidos entre as colheitas do café, da minha mãe, que lia em voz alta todos os livros que chegavam em casa. E das duas juntas, cantando e declamando versos. “*Vanceis* de certo não sabem quem eu sou. Creio que não. *Vanceis* tão tudo ficando bobo, com essas caras jururu...”. E a voz um pouco mais rouca com um chapéu de lado embalava a minha imaginação.

Eu também consigo me lembrar da minha própria narrativa dessas histórias. Da imaginação acerca das imagens que povoam aquelas letras ainda tão desconhecidas para mim. Lembro que as decorava de tanto ouvir a voz miúda da irmã um pouco mais velha que eu. Depois as narrava para todos que eu encontrava: nas ruas, nas viagens pelo sul de Minas, nos encontros com primos na Zona da

Mata e, posteriormente, nos inúmeros diários que mantive a partir dos seis anos de idade.

Separei-os um a um e fui lendo para escrever a introdução deste trabalho. Hoje é dia 01º de novembro de 2015, e resolvi ler, neste mês, o que fiz desde 1987. Percebo logo que a paisagem molhada pelos rios que atravessaram a minha infância está sempre presente. Leio pausadamente sobre o rio Doce. Este, que agora definha entre dejetos de minérios e sangue, já foi quintal de casa. O nome era um deleite à parte, imaginava que por ali viviam João e Maria.

Sentada ao chão, com os cadernos espalhados, crio um espaço imaginário e percebo que estou num exercício de voltar a uma velha morada. Como retornar à casa da infância e reter a respiração, com o coração disparado, sabendo encontrar, salvo os esconderijos, tudo de outro jeito.

O quarto de brinquedos era um desses lugares mágicos aos meus olhos e à minha imaginação de criança. De piso de taco, ficava no fundo da casa – próximo ao quintal e à cozinha. Nessa época, eu já estudava de manhã e era ali que passava as horas vespertinas. Corria para fazer o “para-casa” e, então, mergulhar no mais profundo daquele mundo de histórias, fantasias, sonhos. Sentia-me como no quarto do Soldadinho de Chumbo, onde todos os bonecos tinham vida própria, personalidade, vozes e segredos. Eu queria saber o que eles tinham feito durante a noite, e eles, enfileirados, me contavam. Queriam contar todos ao mesmo tempo. Eu ria e pedia que falassem um a um, pois eu teria tempo para escutá-los. E era um deleite para a minha imaginação infantil e curiosa. Ursos, bailarinas, esquilos, bonecas de pano, giz de cera, tinta, papel, lápis de cor. E os diários. Era nesse lugar que eu passava todas as tardes e trocava a televisão pelos inúmeros e pequenos contadores de histórias que moravam ali. Nessa época eu tinha entre 6 e 9 anos e festejava diariamente o meu reencontro com o quarto de brinquedos. O único lugar em que eu podia, por direito, permanecer em solitude e ver a imensidão sem fronteira nem vírgula. De domingo a domingo eu aprendia a cozinhar de mentirinha, a fazer roupas de verdade, a tomar banho de mangueira sem medo da água fria.

Nessa paisagem interiorana, sob os olhares e os cuidados de uma família pequena, é que se desenha uma parte da minha infância. E que agora, num ato de

recordar, trazem para o presente os sentimentos e as sensações de tempos outros, que permeiam os tempos de hoje.

Enquanto leio os diários, a minha mão alcança a *Rua de Mão Única*, de Walter Benjamin, e encontro a escrivaninha, a despensa, as quinquilharias, a caixa de costura. Objetos que vão remetendo à minha infância.

Já não conhecemos o fuso que feriu a Bela Adormecida e que a mergulhou num sono de cem anos. Porém, tal qual a mãe da Branca de Neve – a rainha – sentada à janela enquanto nevava, nossa mãe também se sentava à janela com a caixa de costura, e não caíram as três gotas de sangue, pois ela usava dedal para trabalhar. (BENJAMIN, 1987, p. 127).

O som da máquina de costura era o que embalava as minhas aventuras no quarto de brinquedos. Era eu ali e a minha mãe num quarto próximo. Por vezes, podíamos trocar olhares cúmplices. Sorrisos. Cada uma silenciosa no seu fazer. “A mãe da Branca de Neve costura, e, do lado de fora, a neve cai. Quanto maior o silêncio, tanto mais honrada a mais silenciosa das atividades domésticas.” (BENJAMIN, 1987, p. 128)

Hoje, enquanto escrevo esta tese, percebo como o meu processo de escrita e de pesquisa é tão artesanal como tantos que venho conhecendo ao longo destes anos. A costura e a cozinha foram os primeiros. Como a despensa, que também ficava por ali, naqueles fundos de casa.

Na fresta deixada pela porta entreaberta do armário da despensa, minha mão penetrava tal qual um amante através da noite. Quando já se sentia ambientada naquela escuridão, ia apalpando o açúcar ou as amêndoas, as passas ou as frutas cristalizadas. E, do mesmo modo que o amante abraça sua amada antes de beijá-la, aquele tatear significava uma entrevista com as guloseimas antes que a boca saboreasse sua doçura. (BENJAMIN, 1987, p. 88).

Na despensa de casa havia um armário azul de alumínio – e que até hoje habita a cozinha da minha mãe. (Por vezes eu o visito para achar castanhas e nozes). Nesse armário azul, havia uma prateleira de vidro, e era ali que moravam as cores do meu desejo. Esperava a mãe ir ao sacolão ou à padaria para, pé ante pé, experimentar os seus sabores cor-de-rosa, vinho, amarelos, verdes. Eram licores deliciosamente açucarados, feitos de jabuticaba, pétalas de rosa, hortelã, chocolate. Bebericava às escondidas. Releio a sensação num dos diários: “Ainda não sei se

vou chamar a Camila para tomar os licores comigo. Se ela contar para a sua mãe, ela conta para a minha”. Camila era minha amiga de infância. Não tenho na minha memória se a convidei. Mas me atento aqui à vontade de partilha. Um convite ao segredo, mas em especial à sensação armazenada em mim pós bebericá-los. Entre licores, caixas de costura, ursos e bailarinas, seria eu a minha própria companhia? “Poderia ser, mas de forma distorcida”, como escreveu Benjamin em *Rua de Mão Única* (p. 254).

Algum tempo depois, a minha mãe parou de fazê-los. E nós nos mudamos para o sul de Minas.

Tudo devidamente registrado no diário, dia 23 de novembro de 1990: “Meu pai disse que vamos nos mudar de novo. Ele quer ir para Varginha. Minha mãe quer ir para Viçosa. Quando eu mudar vou poder escrever cartas. Porque eu amo escrever. Quero ser escritora quando crescer, já escrevi isso aqui? Minha irmã quer ser médica. Não sei se minha irmã quer mudar ou se ela quer ficar.”

Foram dois momentos nessa cidade. O primeiro em um apartamento pequeno, em cima de um supermercado. Íamos de ônibus para a escola, sem pai nem mãe. Voltávamos sozinhas e a pé. Não havia o quarto de brinquedos, mas um cômodo pequeno em que ficava um sofá-cama e uma televisão. Levava alguns brinquedos para lá e tentava explicar a eles que tínhamos mudado. Até o dia em que descobri ter autorização para assistir aos programas da tarde; aos poucos me encantei por outros castelos. Colocava os bonecos, ursos e bailarinas para assistir. Mas eles não respondiam, só viam. Passivamente pregavam os olhos na tela.

Embora naquela hora não soubesse, tudo era muito ritualístico para mim. Às três da tarde eu abria um pacote de biscoitos *Mirabel* e ligava o aparelho colorido que me apresentou uma moça que tocava violão e contava histórias. Comecei a imitá-la. Repetir o que fazia. Depois fui reinventando. Passei a escrever pequenos diálogos. Mininovelas, algumas falas, contextos. Ora nos diários, ora em folhas grampeadas pelo meu pai. Nessa época, o meu pai viajava muito. E ele me deu um caderno, para que eu pudesse escrever para ele enquanto não nos falávamos. Telefone era caro, artigo de luxo. Só usado nos finais de semana para falar com os parentes mais próximos. Vou ao encontro da menina de onze anos, sentada na mesa da cozinha, que contava as horas para ligar para os avós. Era um deleite ouvi-

los contar da feira, da cidade, da roça. E desligava já na expectativa de chegar o próximo domingo.

Nos diários dessa época, a escrita é ininterrupta, parecia ser uma necessidade. “Escrever me salva do mundo”, registrei aos 11 anos.

A partir dessa percepção, não somente a minha infância se enriqueceu e se encantou com a arte de inventar, ouvir e narrar histórias, como também essa arte sinalizou o caminho profissional que eu seguiria posteriormente. Prossegui ouvindo e inventando histórias e canções na minha meninice. Mudamos para uma casa grande, perto da escola. Casa de jardim, alpendre, flores e quintal. Agora cada um tinha seu quarto. Copa, jardim de inverno, escritório e uma biblioteca. A casa era antiga, sem luxo, mas tão bem cuidada pela minha mãe, que para mim parecia a maior do universo. Ainda sinto o cheiro da dama-da-noite durante as horas que passava observando a minha mãe molhando as rosas.

Alcanço um texto que li há poucos dias, do Carlos Rodrigues Brandão, sobre o “habitar”. Para ele, as casas nos habitam, como nós as habitamos, um dia. “Eu guardião dos lugares onde vivi. E dentro de mim, me habitam, moram em mim agora as casas onde morei um dia” (BRANDÃO, 2007, p. 8). Morei em muitas casas, e elas sempre foram lugar de receber pessoas – parentes, amigos, vizinhos e também andarilhos que de alguma maneira chegavam até nós. Rememorando a infância e como os meus pais nos acolhiam, começa a ficar claro para mim como o estímulo à criação e o acolhimento e o diálogo com os fazeres da criança representam uma grande parte da sua realização íntima, social e profissional.

Cheguei à adolescência com todas essas possibilidades. Não me identificava com os gostos da maioria dos colegas, especialmente dos programas noturnos. Relendo os meus diários, vejo que cheguei a me esforçar para acompanhá-los e fui a alguns *shows* no parque de exposição da cidade. No entanto, o que me encantava era o *flâneur*.

“O flâneur não existe sem a multidão, mas não se confunde com ela. Perfeitamente à vontade no espaço público, o flâneur caminha no meio da multidão ‘como se fosse uma personalidade’, desafiando a divisão do trabalho, negando a operosidade e a eficiência do especialista” (D’ANGELO, 2010, p. 242).

Obviamente, naquela época eu não tinha esta consciência e não sabia nomear tais processos, mas observar as pessoas em todas as situações era como

se se produzisse em mim um efeito narcotizante. Andava e me deixava parada no meio da rua – observando. Perdia o ponto em que desceria no ônibus por me distrair com a senhora que carregava sacolas pesadas. E ficava a tentar descobrir a sua intimidade. O que carregaria lá dentro, por que andava só. Eu morava no Centro e podia andar à vontade. Caminhava muito. As pessoas mais próximas costumavam dizer que eu vivia no mundo da lua. Achava graça e continuava a sair. Diariamente, entrava no Teatro Capitólio, o único teatro de Varginha. Era para mim uma espécie de palácio, quase intocável. Gostava de apreciá-lo, ficava imaginando como teria sido a primeira apresentação, em 1927. Conhecia os porteiros. Ficava sentada no andar de cima, horas a fio, assistindo ao vazio.

Um relato, aos 13 anos, me traz exatamente a sensação vivida no dia que fui lá para assistir a um *show* pela primeira vez:

Hoje fui ao Teatro com minha mãe. Sentei ao lado do palco. O músico Paulinho Pedra Azul tocou Jardim da Fantasia. Eu chorei porque o violão e a voz eram bonitos, tão bonitos. Quero ir em todos os shows agora. Minha mãe também gostou. No colégio, minhas amigas riram porque fui ver o Paulinho Pedra Azul. Mas eu gostei. Domingo tem excursão da escola, mas eu não quero ir. (Diário pessoal, 1994, Varginha-MG).

Recordo-me bem da sensação ao escutar esse violão pela primeira vez. Uma espécie de dor e de amor tomou conta de mim. Alguns dias depois fiz um teste para um grupo de teatro amador e passei a ensaiar diariamente, das sete às nove da noite. Voltava a pé, atravessando cinco bairros até o centro. Registro no dia 05 de novembro de 1995 a estreia naquele teatro que, por tanto tempo, fez parte das contemplações diárias. “Hoje é o dia mais feliz da minha vida. Pisei no palco, no camarim, na coxia. O teatro ficou lotado. Fiz minha estreia aos 14 anos no Teatro Capitólio.”

Algumas páginas depois, estão coladas as fotos, os convites e os certificados. Ganhamos o festival e mais alguns prêmios individuais – o que fez com que a peça voltasse para uma temporada. Recebi o meu primeiro salário. Passei a sair à noite com outra turma, não mais a do colégio: mas a do teatro. Comecei a ler sobre teatro. Conheci os textos de Viola Spolin e me interessei pelos jogos teatrais. Percorro, com um olhar, toda a paisagem que me envolvia nessa época e não posso deixar de

pensar em como já ali a educação começou a fazer parte do meu cotidiano. Brandão diz que ninguém escapa a ela.

Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com um ou com várias: educação? Educações. (BRANDÃO, 2003, p. 03).

Estudava em um colégio de freiras e gostava de participar da organização dos retiros espirituais, encenando os personagens, compondo canções ou ajudando na criação dos textos para as crianças pequenas. Os textos de Viola me ajudavam nisso. E foi assim que, aos 15 anos, optei pelo magistério, em vez de seguir o científico – como era chamado o Ensino Médio. Passei a ter aulas de filosofia, sociologia, psicologia, didática, jogos e brincadeiras.

Tinha um gosto especial pelas escolas rurais e da periferia urbana, desejava lecionar ali e conhecer de perto as histórias de vida e os caminhos percorridos entre a casa e a escola. Fiz todos os estágios nessas escolas, mas sempre tentava fazer projetos paralelos que me dessem oportunidade de conhecer o que acontecia na comunidade escolar. Participava de projetos de letramento fora do horário convencional, era voluntária nos projetos Escola Aberta e sempre aceitava os convites para aniversários, batizados, cafés ou almoços durante o final de semana. A mim interessava mais o que acontecia fora da escola. O que, algumas vezes, tornou-se um problema na hora de relatar as experiências durante as aulas do colégio. Quase sempre eu perdia o fio condutor, esquecia dos relatórios e não levava as avaliações para a turma.

Gostava de observar as conversas e os ensinamentos dos grupos sociais que não “davam aulas”, mas ensinavam sobre plantas, rezas, jogos, brincadeiras, música, artesanato.

Paralelo a tudo isso, continuava fazendo teatro e precisava definir o caminho da faculdade. Por mais que gostasse do magistério, queria seguir o caminho das artes e da escrita. Queria contar a história das pessoas. O jornalismo me pareceu o futuro mais possível. No entanto, eu tinha um embate: ao trocar o científico pelo magistério, não tinha estudado as matérias do vestibular. Por isso, o jeito foi passar

as madrugadas lendo apostilas e escutando aulas em fitas cassete – material que herdei da minha irmã que tinha acabado de entrar na faculdade de medicina. No final do semestre, passei no vestibular.

Vivi em Varginha até os 17 anos, quando viajei sozinha pela primeira vez. O destino era Belo Horizonte.

Em busca de outras escutas

Guardo o primeiro registro em um diário novo, comprado na rodoviária de Belo Horizonte:

Mudei para Belo Horizonte ontem. Eu ainda não conheço quase nada aqui. É início de ano e chove muito. Nunca tinha visto assim tanta chuva. Ou nunca tinha visto chuva caindo de um lugar tão alto. Mas eu ouço que lá embaixo, na rua, uma mulher sente dor. A dor dela não me deixa nem pregar os olhos. Pode ser dor de qualquer coisa: um tombo. O fim de um grande amor. Falta de dinheiro. Paralisia. Frio. Saudade. Desamparo. Sapatos apertados. Susto. Abandono. A dor da mulher na chuva me acorda o corpo. A menina que dorme no quarto ao lado abriu a janela e gritou:

— Cala a boca! Olhou para mim e perguntou por que eu não fazia o mesmo. Saí ao encontro da dor. (...) (por mim, aos 17 anos).

Talvez tenha percebido aí, ou pouco depois – durante o curso de Jornalismo, que a cidade era mesmo um lugar de encontros. E que eu poderia narrá-los por alguns vieses. O primeiro que me apareceu foi costurado pelas “perguntas mágicas”: quem sente dor? Quando sente? Por quê? Para quê? Até chegar aos dados estatísticos mais próximos acerca da “dor da madrugada” que acorda os moradores dos edifícios centrais de Belo Horizonte, capital de Minas Gerais.

Mas existem inúmeras outras maneiras de contar os fatos. Elas foram se aproximando aos poucos de mim, provavelmente convidadas pelo incômodo que a racionalidade técnica sempre me trouxe. Percebi que era preciso riscar a terra enquanto, a inventar paisagens, saía em busca dos encontros.

A pesquisadora Ana Claudia Perez me apresentou as “narrativas cartão-postal”, que falam de textos tradicionalmente aceitos pelo discurso hegemônico e que não permitem os restos, as ruínas, o lixo, a sobra. Em cada lugar por onde

passei, descobri que já existia uma espécie de “cartão-postal”: o quilombo mais importante do Brasil, a praça mais conservada, o restaurante do ora-pro-nóbis, o Silas poeta rural, o segundo teatro de curral do mundo, a cidade com menor IDH, a praia mais cobiçada do Nordeste, o melhor queijo de búfala, etc. Inspirada pelas conversas com as pessoas desses lugares, vi as possibilidades de narrar o avesso, ou seja, tudo que não cabe no quadrado do cartão-postal ou no *lead* da matéria. Tornou-se urgente buscar caminhos transversais, e me entranhei pelos Estudos Literários, pela Filosofia, a Antropologia, a Geografia, a Comunicação, a Educação e a Museologia Social – trajetos fundamentais para uma compreensão mais profunda da sociedade.

Após graduar-me em Jornalismo fundamos, com um grupo de 20 amigos, uma cooperativa de comunicadores sociais. Alugamos uma pequena sala no centro de Belo Horizonte e, a partir da construção de um trabalho coletivo, criamos a Revista VOZ – Cultura e Cidadania. Grandes reportagens, a presença da narrativa, outro jeito de pensar o jornalismo. As reuniões de pauta eram verdadeiros grupos de estudo, construção de pensamentos. Uma experiência que durou apenas um ano e três edições, mas que fez diferença para construir novos olhares e escutas sobre as narrativas.

Na procura desse “olhar jornalístico”, via-me em busca de mim mesma, descobrindo-me, redescobrindo-me enquanto narradora. Comecei a perceber que as narrativas estavam em todos os cantos do meu espaço vivido, nas rodas de conversas com os amigos, na minha relação com a periferia urbana e com o meio rural, nas reflexões de autores que lia. Foi quando iniciei uma pós-graduação em “Jornalismo e Práticas Contemporâneas” e fiz uma disciplina de narrativa com o professor Fernando Resende. Até então eu tinha estudado todas as técnicas do jornalismo, mas nunca a narrativa. Li Walter Benjamin pela primeira vez, e o texto “O Narrador” causou em mim sensação semelhante à primeira vez que fui ao Theatro Capitólio, em Varginha.

Nesse ano, imersa com a Revista e com a Pós, li uma reportagem sobre o Cais do Parto – uma ONG que trabalha com parteiras tradicionais. Achei que seria uma boa pauta e, durante o processo de produção, me informaram que dali a alguns

dias seria realizado um encontro nacional de parteiras em Brasília, e somente mulheres teriam permissão para participar.

Peguei um ônibus BH–Brasília e guardo na paisagem dessa lembrança uma enorme fogueira rodeada por parteiras que entoavam cantos e rezas enquanto narravam a lida diária em diferentes partes do Brasil: do ribeirão amazônico ao sertanejo piauiense. Foram cinco dias de um encontro profícuo. Dormia com elas, e foi em uma dessas noites que conheci dona Lió – uma parteira da comunidade Kalunga, em Goiás. Ela me contou que ali tinha sido um grande quilombo e me convidou para passar a Folia de Reis por lá. Nessa época, para mim, quilombo era só o de Palmares. Ignorava que, pelo Brasil, sobreviviam mais de 2 mil comunidades rurais negras.

Na volta, sentei-me para conversar com o prof. Fernando. Nascia ali um projeto de pesquisa e de vida. Fui embora com a missão de produzir um ensaio sobre a comunidade Kalunga, para onde eu partiria no dia 26 de dezembro de 2002. Na saída de Belo Horizonte, comprei dois cadernos: um para anotações da pesquisa e outro para um diário de campo. Em um, anotava as entrevistas, e no outro, as minhas impressões, os meus medos, as sensações a partir do encontro.

Fotografia 01- Cotidiano e narrativas kalungas



Acervo Pessoal³

³ Todas as imagens que compõem a tese são acervo pessoal.

O Kalunga é uma comunidade formada por 80 povoados, com aproximadamente 5 mil moradores. Andei por quase toda a sua extensão, a pé ou no lombo do burro, sendo levada pelas mulheres, as crianças ou os agentes comunitários de saúde. Uma viagem que duraria 30 dias transformou-se em 3 meses, depois mais 4 meses e daí 2 anos do mestrado. Ainda hoje percorro esse trajeto – ao menos uma vez ao ano – para visitar os amigos que fiz lá, acompanhar as festas, as folias ou apenas para fazer uma pausa na vida.

Nesse trabalho busquei, no cotidiano, inspirações para compor a pesquisa. Passei a observar ainda mais as pessoas, os trajetos, o tempo. Pude vivenciá-los. E, despretensiosamente, iniciava com quem encontrasse pelas estradas, pelas casas, terreiros, rios, uma conversa sobre a vida. Fui descobrindo um cotidiano real e imaginário, um cotidiano místico. Tornou-se dissertação de Mestrado em Estudos Literários, pela UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais), em que recolhi, registrei e analisei os contos de origem tradicional presentes na comunidade e de que forma eram são transmitidos. Um trabalho que virou documentário e um livro de bolso – voltado para as escolas que começavam a ser construídas no Kalunga, a partir do Programa Federal Brasil Quilombola.

Logo no começo do mestrado, fiz uma prova para dar aulas no Centro Universitário UNA, para os cursos de Cinema e Jornalismo. Fiquei em sala de aula por dois anos e fui trabalhar com dedicação integral na Pró-Reitoria de Extensão, setor de que já tinha me aproximado ao participar do Projeto Rondon. O programa, coordenado pelo Ministério da Defesa, é um trabalho de integração no interior do Brasil, em diversas áreas, e que envolve a participação voluntária de estudantes universitários e professores. Estive em oito edições do Rondon, trabalhando com as linguagens artísticas para chegar nas comunidades. O teatro, a música e a arte-educação voltaram a ocupar um lugar significativo na minha vida, para além da faculdade. Na última edição de que participei, em 2009, já estava envolvida de tal forma com as produções artísticas que não voltei para Belo Horizonte.

Segui de Magalhães Barata, no norte do Pará, para uma viagem pelo sertão brasileiro até a Bahia com dois amigos de Belo Horizonte: Chicó do Céu⁴ e Téo

⁴ Chicó é um músico e compositor de Minas Gerais, com quem trabalho desde 2006. Fundou comigo o Instituto Abrapalavra e segue comigo na pesquisa com o cotidiano.

Nicácio⁵. Passamos três meses na estrada, trocando hospedagem e alimentação por apresentações artísticas, oficinas para professores e produção de textos e fotografias. Na mochila, carregava dois livros: *Caderneta de campo*, de Euclides da Cunha, e *Grande sertão: veredas*, de Guimarães Rosa.

Eu atravesso as coisas — e no meio da travessia não vejo! — só estava era entretido na ideia dos lugares de saída e de chegada. Assaz o senhor sabe: a gente quer passar um rio a nado, e passa; mas vai dar na outra banda é num ponto mais embaixo, bem diverso do que em primeiro se pensou (...) o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia... (ROSA, 1997, p.30).

Percebi que era este viver em percurso que eu desejava construir como caminho profissional e acadêmico. Queria transitar pelos *espaçostempos*, reconhecer todas as vozes que chegavam até mim. A literatura sertaneja, que me acompanhou nessa viagem, revelava que as características físicas do sertão refletiam-se na identidade, no modo de vida, na própria figura humana do sertanejo. Com Euclides da Cunha eu percebia a capacidade do ser humano de misturar-se com o seu lugar, habituar-se a conviver com a seca, com tudo que ela traz – da sede à luta cotidiana pela sobrevivência. Fui compreendendo que assim como possuímos as nossas histórias de vida, possuímos também as nossas geografias. E entendi por que, na época do magistério, me interessava tanto o trajeto que era feito entre a casa e a escola, entre a igreja e a praça, o mercado e o asfalto. Isso foi sendo melhor compreendido mais tarde, a partir de outras leituras que me chegaram – especialmente de Milton Santos, sobre esse elo que une as pessoas e os lugares.

O educadornarrador que nasce junto da escuta

Ao voltar dos três meses de viagem, pedi uma licença não remunerada do Centro Universitário UNA, em Belo Horizonte, onde lecionava para os cursos de Comunicação e Artes. Passei a me dedicar a outras atividades e comecei a assistir a apresentações de narradores nos projetos culturais que existiam em Belo Horizonte. Para mim foi uma descoberta! Até então, não conhecia os narradores profissionais.

⁵ Téó também é um músico e compositor de MG, é também artista circense.

Lembro-me bem de quando fui assistir ao grupo “Contos de Todos os Cantos” e ouvi a história “O Par de Sapatos”, de Pierre Griparie, na voz de Giba Pedrosa⁶, com música de Renata Matar⁷ (acordeom e voz) e Gustavo Finkler⁸ (violão). Cada palavra que ressoava em mim era harmônica e imaginativa. Saí dali como se tivesse acordado sensações que há anos não se manifestavam. Queria que durasse para sempre, era como se eu sentisse saudade antes do momento acabar.

Essa apresentação me inquietou de tal maneira que, como boa viajante, passei a acompanhar mais algumas apresentações do grupo. Precisava compreender os caminhos que tinham traçado para chegar até ali. Como era o processo de produção artística de um trabalho como esse? Como se aprende? Como se conta?

Alguns dias depois da apresentação em Belo Horizonte, Chicó e eu fomos para São Paulo e, hospedados na casa da Renata e do Gustavo, foi possível escutar sobre as possibilidades da palavra narrada. Renata é também pesquisadora da cultura popular e dedica-se, entre outros, a um projeto chamado Cantos de Trabalho. Ela tinha aprendido com os contadores tradicionais, aqueles que não foram a nenhum curso de contadores de histórias e que aprenderam de ouvido. Eram também com esses contadores que eu sempre tinha convivido, desde a infância até o tempo que morei com os Kalungas.

Comecei a perceber o lugar desse outro contador, que ia às escolas, ao teatro, às praças. De onde eles teriam vindo? Do teatro? Da música? Renata, que já conhecia muitos, foi me explicando que não, que era *habitat* de quem soubesse contar histórias.

Parei para pensar: talvez eu soubesse contar histórias.

Foi acreditando nisso que passei a me dedicar ao trabalho de narradora de histórias e pedi demissão do trabalho na faculdade. Saí em julho e, no meio do mês de agosto, recebi um convite para dar um curso de formação, de 20 horas, em narração de histórias para os professores de uma escola da rede municipal de educação de Belo Horizonte. Para ensinar algo que eu ainda estava aprendendo, fui atrás dos narradores tradicionais, nas comunidades rurais, quilombolas, ribeirinhas,

⁶ Narrador de histórias e escritor de São Paulo, há 20 anos dedica-se ao trabalho com a literatura oral

⁷ Musicista de São Paulo, pesquisadora da cultura popular, fundadora da Cia Cabelo de Maria.

⁸ Escritor, músico e compositor de Porto Alegre, atualmente mora em SP e trabalha com Renata Mattar.

de fundo de pasto. Observava e também perguntava a eles como aprendiam aquelas cadências, aquele jeito de sentar para contar, as canções, as rimas. E as respostas eram parecidas: eu conto assim porque era como meu pai e minha mãe contavam. Foi então que comecei a desenvolver um jeito de ensinar que passa pela experiência da escuta. Quem eu escutava contando histórias? Como era? Do que eu me lembro?

Em 2010 minha parceria e do Chicó passou a atuar em três frentes principais: a criação artística; os cursos de narração de histórias; e a formação de grupos de narradores de histórias no interior do Brasil. Em 2011, fundamos o Instituto Cultural Abrapalavra que, hoje, abriga todas as ações do nosso trabalho.

A aproximação ao Doutorado em Educação veio durante um trabalho na cidade de Exu, Pernambuco. Cheguei à noite a um assentamento do MST (Movimento dos Sem Terra) e no dia seguinte eu fazia uma Troca de Saberes com as mulheres. O objetivo da viagem não era esse, mas entrevistar pessoas que tinham convivido com o músico Luiz Gonzaga, uma vez que eu estava no processo de montagem de um espetáculo sobre ele. Assim, na noite anterior ao encontro, ao preparar um material sobre narrativa, memória e resistência, encontrei o texto “O lugar da memória e a memória do lugar” (2010), da prof^a. Carmen Perez (UFF – Universidade Federal Fluminense). Mais um texto que me tocou profundamente e, ao trabalhá-lo com as mulheres, percebi como tinha tido uma comunhão de pensamentos.

Com o desejo de voltar a estudar e tentando localizar a narrativa como prática da Educação Popular, mandei um e-mail para a professora Carmen Perez, que, ao me responder, parecia tecer, nos meus pensamentos, o que seria uma pesquisa narrativa.

Foto 2 - Refazendo os caminhos de Benjamin



Inquietações para uma *experiênciasentido*⁹

Para mim, cantar a experiência tem a ver com abrir, nas instituições educativas, um tempo livre, liberado, roubado à necessidade à utilidade, para ver se nesse tempo livre podemos constituir juntos algo assim como um espaço público, da palavra e para a palavra, do pensamento e para o pensamento... (Jorge Larrosa).

Lado a lado com a possibilidade de realizar uma *pesquisa* como *experiência*, esta que envolve tempo, atenção, escuta, disponibilidade e sensibilidade na produção de sentidos com o outro¹⁰, busquei escrever uma tese que se fizesse a partir de um encontro de vozes. Um estudo sem saberes hierarquizados, mas que produzisse um conhecimento desde aquilo que nos faz iguais, homens ordinários, com a nossa capacidade de rememorar e de narrar. Por isso, penso ser a tese um dos textos mais íntimos que já escrevi. É uma narrativa sussurrada e entoada em uma linguagem que procurei ser simples, como as palavras de um lamento.

Para buscar os caminhos, teci no encontro com o outro um lugar que me deu licença ao imprevisível e ao incapturável. Percebi isso ao fazer o que chamei de curvas no processo da pesquisa. É inevitável diminuir a velocidade para alcançá-las.

Foi necessário seguir lento durante todas as etapas deste estudo. A leitura dos textos teóricos me trazia outras memórias e imagens que, por sua vez, me emocionaram, me fizeram rir, me obrigaram a dar uma pausa para escutar a mim mesma. Às vezes, parava, lia em voz alta, gravava, escutava e saía para caminhar pelo quintal. Ou simplesmente fechava o computador para continuar no outro dia, porque aquele texto tinha tomado conta do meu corpo inteiro. E o texto que eu produziria acabava por trazer tudo isso junto, o riso ou o choro. Larrosa fala sobre esse processo, ao lembrar uma *boutade*¹¹ de Deleuze: "aqueles que lêem Nietzsche sem rir, e sem rir muito, sem rir freqüentemente, e às vezes sem dar gargalhadas, é como se não lessem Nietzsche" (DELEUZE, 1985, p. 63).

As conversas, as viagens, as horas passadas nas salas de aula com educadores da rede pública, assim como as conversas nos corredores, as

⁹ Inspirada em conversas com Larrosa, este termo refere-se ao testemunhar experiências e me educar a partir da sua escritura.

¹⁰ Pérez, Carmen. Miguel, Aline. Disponível em: www.editora.unoesc.edu.br

¹¹ Sentido de uma tirada espirituosa

caminhadas com os narradores orais, tudo isso foi feito aos poucos. Devagar. Impossível fazer movimentos bruscos. Eu olho em volta daqueles com quem converso e a volta vai se fazendo em torno, a volta se faz retorno. Não há pressa ou atraso, mas um contínuo regresso ao que se segue.

Quando a pesquisa traz os vestígios das narrativas, passa a apresentar mais possibilidades de leitura. Enquanto escuto, procuro por vestígios, para que nós (eu e narrador) possamos rememorar. Passamos a compreender, talvez de maneira mais clara, algo que aconteceu, que tenha escapado, que não foi mencionado ainda. É uma perspectiva ligada à noção benjaminiana de aura: presença de uma ausência, ausência de uma presença. Rastro e aura. O rastro é a aparição de uma proximidade, por mais longínquo que esteja aquilo que o deixou. A aura é a aparição de algo longínquo, por mais próximo que esteja aquilo que a evoca. No rastro, apoderamo-nos da coisa; na aura, ela se apodera de nós (BENJAMIN, 2009, p. 490).

É ainda o que Benjamin chama de *terna empiria*.

Nessa tarefa imensa, o autor não se comportou como cientista, não se deixou assessorar por teóricos racistas ou por sociólogos, mas partiu, simplesmente, da 'observação imediata', como diz o editor. Essa observação foi por certo isenta de preconceitos, e mesmo audaciosa, mas ao mesmo tempo terna, no sentido de Goethe: 'Existe uma terna empiria que se identifica intimamente com o objeto e com isso transforma-se em teoria'. (BENJAMIN, 1993, p. 103).

Terna empiria, conceito benjaminiano traçado na experiência, que traça outra experiência de pesquisa, ou outra coisa que pesquisa, ou uma pesquisa outra – uma política de pesquisa que exige o abandono da razão arrogante e tem como fundamento os acontecimentos e as experiências. Uma forma de investigação que é também uma invenção¹². Na pesquisa inventada, o empírico desacomoda, desterritorializa “verdades”, escapa às análises totalizantes e impõe o exercício da *terna empiria* (BENJAMIN, 1994). Alguns assuntos são recorrentes nas minhas conversas com alguns narradores que transitam por aqui. E o que percebo é que o que o Silas da Fonseca, do Pompéu, por exemplo, me conta hoje é muito diferente do que me contava quando eu cheguei pela primeira vez à sua casa, em 2010. E,

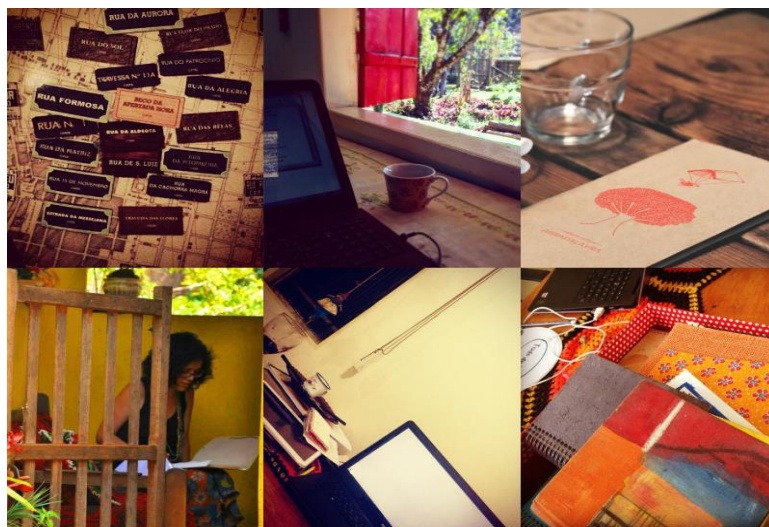
¹² Cf Pérez, Carmen. Miguel, Aline. Disponível em: <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/view/9270>

provavelmente, será muito diferente do que ele me contará daqui a 15 anos. E quando conversamos em família, o que ele se lembra de um fato costuma ser muito diferente daquilo que os seus irmãos ou a sua mãe lembram. Dessa maneira, eu poderia dizer que nós inventamos as nossas lembranças, assim como inventamos a nós mesmos, como uma espécie de escrita – mas sem o texto físico. Falar de narrativa é falar da vida; seja da própria, seja da vida do outro, da felicidade, da dor, daquilo que há entre o nascimento e a morte.

Por meio da narrativa, ampliamos uma rede de significantes que traduzem formas (visíveis e invisíveis) de compreender/conhecer o cotidiano. E como pesquisadora estou o tempo todo escutando e narrando. Redigi linhas, parágrafos, inúmeras páginas, enquanto seguia de Belo Horizonte para o Pompéu, em Sabará. Trinta e cinco quilômetros em que, mentalmente ou em rabiscos tortos, invertia sujeitos, escolhia verbos e trocava vírgulas por pontos finais. A pausa na chegada para contar e ouvir as novidades, tomar um café ou comer broa, compartilhar as escritas, me fazia acreditar que o empirismo necessitava ser lento.

Em todos os espaços por onde transitei durante a escrita da tese – o Pompéu (Sabará-MG), o assentamento Padre Jésus (Espera Feliz-MG), a estrada, os teatros, a escola – aprendi. Aprendo com quem conta, com quem escuta, com quem silencia, com quem lê. É o cotidiano como prática educativa, onde narrativa e experiência são transformadas em saber. Como nos aponta Freire (1996), somos capazes de travar relações *no* e *com* o mundo e experienciá-lo.

Foto 03 - *Espaçotempos de uma experiênciasentido*



A educadoranarradora Linete Matias¹³ traz uma fala importante sobre a potência do experienciar o mundo com os seus mestres, que é para mim um adágio da própria *terna empiria*. Em maio de 2017, realizamos, pelo Instituto Cultural Abrapalavra, a Mostra Candeia – I Encontro Internacional de Narração Artística, em Belo Horizonte. Entre oficinas e espetáculos, foram também realizadas mesas de debates. Uma delas tinha como tema “As potencialidades da Palavra para o narrador oral”. Eu medieei a conversa entre o narrador Giba Pedroza (São Paulo), Gislayne Matos (Minas Gerais) e Linete Matias (Alagoas). Ao ver-se lado a lado com dois autores que foram a sua base para estudar a narração de histórias, Linete nos traz a seguinte experiência:

Eu quero começar pedindo licença aos meus mestres narradores, pescadores, às pessoas que fizeram como que eu estivesse aqui hoje. Durante a faculdade de Artes Cênicas, eu estudei muito, participei muito de oficinas com o Giba, li demais a Gislayne, que é uma referência aqui no Brasil. Aí eu pensei: será que eu vou repetir, vou contar as coisas que eu ouvi da boca desses dois? O que é que eu vou falar? E aí eu lembrei do meu mestre, um mestre chamado Pagode. Mestre sanfoneiro, ele é do povoado chamado Penedinho, lá em Piaçabuçu, na foz do Rio São Francisco. Ele é o meu mestre do coração. Eu tenho muitos mestres. E ele é o meu mestre que está no coração e que bate forte toda vez que eu falo. Está aqui comigo, agora, porque está em outro plano. E o Mestre Pagode é o meu mestre das artes integradas. Ele é um brincante. E eu tive a oportunidade de viajar muito por esse Brasil carregando o Seu Pagode e a sua sanfona. E o Seu Pagode era o mestre mais silencioso que eu tenho. Ele ouvia o tempo inteiro. E como eu aprendi. Eu aprendi a silenciar. Ele me dizia assim: ‘Oh, minha princesa, eu pego minha enxada, eu vou pro mato, eu vou pra roça, e fico lá conversando com as árvores, com a comadre fulozinha, que eu sou doido pra casar com ela’. E aí foi nesse lugar de escuta que eu aprendi com o seu Mestre Pagode. Ele ouvia, ele aqui, passaria por tudo isso, só ouvindo. É como se ele escutasse e depois mergulhasse, virasse o olho e trouxesse a palavra certa para o momento certo. E eu estava conversando antes de vir pra cá. Estava num encontro com o criador do teatro oficina e ele dizia: ‘a gente precisa se despir de vaidades’. E o que eu tenho percebido, não é uma afirmação, é que a palavra, hoje, ela tem sido muito colocada num lugar de arrogância, de vaidade. As pessoas não mergulham, não escutam o outro para depois se escutar também. Por isso tudo parece tão artificial. E o Mestre Pagode, depois dessa escuta e da auto-escuta, quando ele falava, fosse pelo conto, fosse com a enxada dele, no momento da presença do corpo, até no silêncio dele, a palavra já estava nos atravessando. Atravessando quem o ouvia.

Ao trazer o relato de Linete sobre o aprendizado com o Mestre Pagode, me vem, inevitavelmente, o pensar sobre a experiência como processo de pesquisa e de aprendizagem. Reconheço-me em muito do que ela diz. Pergunto-me: qual é o vestígio presente na sua narrativa que nos permite dizer que a lembrança de um dos

¹³ Linete Matias é de Piaçabuçu, em Alagoas, contadora de histórias, aprendeu o ofício na beira do São Francisco, com pescadores e rendeiras.

muitos mestres que passaram pela sua vida é também a presença da ausência, a ausência da presença? Como reconhecer ali os rastros de que fala Benjamin?

Preciso contar aqui que fiz a primeira transcrição da fala ocultando algumas partes com “(...)” e passando para outras que julgava ser mais interessante para o tema. Ao perguntar sobre o vestígio, voltei a escutar. E percebi que tinha “apagado” justamente o que reconheço aqui como os traços, os vestígios de que fala Benjamin¹⁴. De uma maneira sutil, mas nem por isso simples, o Seu Pagode, ao invés de desaparecer por completo no passado de Linete, permanece ali quando ela diz: “Seu Pagode era o mestre mais silencioso que *eu tenho*”. Não é o que ela teve, mas o que ela ainda tem. Está com ela, presente. Como ela diz um pouco antes: *Está aqui comigo, agora, porque está em outro plano*. Esse é o vestígio que nos deixa enxergar além do que está posto, é a representação do fim, daquilo que não volta mais, mas ao mesmo tempo não deixa de existir. Na fração de segundo em que se percebe que alguém não está ali, o que acontece é também o chamado escovar a contrapelo, tão presente nas reflexões benjaminianas. Rememorar passa a ser tão importante quanto aquilo que habita na memória, e o caminho ao encontro do passado modifica, potencialmente, o presente.

Reescutar a fala de Linete e perceber que eu tinha direcionado a sua narrativa me mostrou a potência da escuta para além da utilidade. O outro fala. O que a gente seleciona? É um movimento de alteridade, de aceitação do outro. Ouvi-lo com o corpo inteiro. Eu não falo por ele, o movimento é diferente: a voz do outro vem como ela bate em mim. Porque sou uma *pesquisadoranarradora*. Preciso realmente me desnudar, deixar a lentidão, o deslocamento, a pausa, o recuo ser compreendidos como fios que tecem a pesquisa. O momento da escuta demanda lentidão, porque não é uma reta. Momento de desacelerar, de fazer a curva.

¹⁴ As frases que estão em negrito são aquelas que eu tinha ocultado. Assim, você, leitor, pode localizá-las melhor.

Recordo-me de uma passagem do livro *O fio das missangas*, do escritor moçambicano Mia Couto. No conto “A infinita fiandeira”, ele narra:

A aranha, aquela aranha, era tão única: não parava de fazer teias! Fazia-as de todos os tamanhos e formas. Havia, contudo, um senão: ela fazia-as, mas não lhe dava utilidade. O bicho repaginava o mundo. Contudo, sempre inacabava as suas obras. Ao fio e ao cabo, ela já amealhava uma porção de teias que só ganhavam senso no rebrilho das manhãs. E dia e noite: dos seus palpos primavam obras, com belezas de cacimbo gotejando, rendas e rendilhados. Tudo sem fim nem finalidade. Todo o bom aracnídeo sabe que a teia cumpre as fatais funções: lençol de núpcias, armadilha de caçador. Todos sabem, menos a nossa aranhinha, em suas distraícoeirias funções.

Para a mãe-aranha aquilo não passava de mau senso. Para quê tanto labor se depois não se dava a indevida aplicação? Mas a jovem aranhiza não fazia ouvidos. E alfaiatava, alfinetava, cegava os nós. Tecia e retecia o fio, entrelaçava e reentrelaçava mais e mais teia. Sem nunca fazer morada em nenhuma. Recusava a utilitária vocação da sua espécie. — Não faço teias por instinto. — Então, faz por quê? — Faço por arte. (COUTO, 2009a, p. 73-75).

A imagem e ideia de uma aranha que tece pelo prazer de tecer, por arte do fazer, sem utilidade única ou finalidade última, que tece e *retece*, me faz pensar na possibilidade de escrever a experiência como experiência. Compartilhar os entremeios do processo é contar o que me passa enquanto *pesquisadoranarradora*, é escrever o que me acontece. É falar do *entre*, do intervalo.

Por tudo isso, para mim foi tentador o convite de Larrosa de subverter regras e romper com as “linguagens que não captam a vida, que estão cheias de fórmulas, que se ajustam perfeitamente à lógica policial da biopolítica, linguagens emprestadas da economia, da gestão, das ciências positivas que tornam tudo calculável, identificável, mensurável, manipulável”. (2014, p. 69). Larrosa traz essa reflexão no contexto de uma sociedade em que o conhecimento se mercantilizou quase completamente, e toda e qualquer forma de pensar, de dizer ou de olhar o educativo precisa ser, de alguma maneira, *útil*.

Larrosa se pergunta (e também a nós) quais possibilidades temos. Uma delas seria a pesquisa centrada na experiência-sentido, para além do par ciência-tecnologia, ou do par teoria-prática que predominam na área das ciências humanas e em especial na educação. Um outro possível é uma alternativa à pesquisa educativa a partir da experiência, do trabalho com a experiência – exercício

complexo, pois, como afirma o autor, uma alternativa que é outra coisa que pesquisa educativa, porque não pode nem quer ser “pesquisa” (2012, p. 287).

É algo que é único, singular, “porque não se ajusta à ontologia do ser, mas a do acontecer”. (LARROSA, 2012, p. 297). A experiência-sentido se faz *pesquisaexperiência*, ou seja, um pensamento que experimenta com a pesquisa, um pensamento que experimenta “com”, que ensaia, que põe à prova, que não diz o que é, mas que compõe modos de pensar uma educação e os seus contornos.

Em conversas com Jorge Larrosa¹⁵, falamos sobre muitos temas que transpassam a educação. Vou me dedicar a alguns deles ao longo da tese. Aqui, começo pensando, com o autor, sobre o lugar da palavra *experiência* na pesquisa em educação. Para Larrosa, ela foi muito presente no século XIX, mas desaparece a partir dos anos 1950 porque há um triunfo do pragmatismo na educação. Para o autor, a palavra experiência está muito mais ligada à vida do que à prática. “As pesquisas em educação, assim como o amor, como as viagens, não são práticas, são vida, existência. É importante pensar que a educação e, portanto, a pesquisa na educação têm mais a ver com a vida. Obviamente é uma prática. Mas é uma prática porque é uma experiência”.

Importante perceber que, quando o autor fala de experiência, ele não fala nem de experimento, nem de algo experimental – “categorias” muito mais próximas à prática, ao que se quer provar para trazer um resultado tangível. Para Larrosa, o sujeito de experiência é aquele pelo qual lhe passam coisas, é aberto, vulnerável. “Alguma coisa precisa comovê-lo. Uma ideia de paixão. Na ação encontra um motivo de paixão. Paciência (experiência requer paciência). Patologia. São as coisas que passam o corpo. As patologias da alma. Sujeito da experiência é aquele que é patológico – que lhe passam coisas”. No artigo “Experiência, Alteridade e Educação” (2011), ele explica cada uma das palavras que compõem essa concepção de que “a experiência é ‘isso que me passa”.

Larrosa começa com o “isso”. “A experiência supõe, em primeiro lugar, um acontecimento ou, dito de outro modo, o passar de algo que não sou eu.” (LARROSA, 2011, p.5). E para explicitar, traz a exterioridade que está na própria

¹⁵ Conversas realizadas entre janeiro e março de 2017, durante estágio de doutorado-sanduiche/Faperj na Universidad de Barcelona.

palavra “ex/periência”, que é também o mesmo de “ex/terior, de ex/trangeiro, de ex/tranheza, de êx/tase, de ex/ílio”. Dessa maneira, não é possível haver experiência se não houver a aparição do outro, “ou de algo, ou de um isso, acontecimento em definitivo, que é exterior a mim, estrangeiro a mim, estranho a mim, que está fora de mim mesmo”. Como afirma o autor, ela vem de fora,

mas o lugar da experiência sou eu. É em mim (ou em minhas palavras, ou em minhas ideias, ou em minhas representações, ou em meus sentimentos, ou em meus projetos, ou em minhas intenções, ou em meu saber, ou em meu poder, ou em minha vontade) onde se dá a experiência, onde a experiência tem lugar.

(...)

Se a experiência é ‘isso que me passa’, o sujeito da experiência é como um território de passagem, como uma superfície de sensibilidade em que algo passa e que ‘isso que me passa’, ao passar por mim ou em mim, deixa um vestígio, uma marca, um rastro, uma ferida. Daí que o sujeito da experiência não seja, em princípio, um sujeito ativo, um agente de sua própria experiência, mas um sujeito paciente, passional. Ou, dito de outra maneira, a experiência não se faz, mas se padece. A este segundo sentido do passar de ‘isso que me passa’ poderíamos chamar de ‘princípio de paixão’. (LARROSA, 2011. P. 21).

Pensar na pesquisa, ou melhor, na *experienciassentido*, como princípio de paixão é ampliar os horizontes do que se propõe a fazer. Quando decido trazer para a tese os narradores orais que se fazem educadores, eu penso: por que é importante trazê-los? O que eu quero com isso? Não deve ser apenas contar a sua história para que as pessoas os conheçam.

Quando Larrosa fala sobre esse lugar da experiência, começo a refletir que o importante é justamente a relação que trago com esses *educadoresnarradores*. Mesmo que todos tenham a sua importância dentro do contexto da cultura popular ou da educação popular, seria inútil defini-los apenas por isso. A presença deles na tese precisa funcionar como aquilo que nos passa. A mim e ao leitor. Para além de compreender quem é o Brandão, o Farinhada, o Silas, ou outros que transitam por aqui, o que vale é o que nos passa com este encontro. Larrosa faz essa referência em relação à literatura:

Um leitor que, após ler o livro, se olha no espelho e não nota nada, não lhe passa nada, é um leitor que não fez nenhuma experiência. Compreendeu o texto. Domina todas as estratégias de compreensão que os leitores têm que dominar. Seguramente é capaz de responder bem a todas as perguntas que lhe façam sobre o texto. Pode até ser que alcance as melhores qualificações em um exame sobre Kafka e sobre o livro de Kafka. Mas há

um sentido, o único sentido que conta segundo Steiner, em que esse leitor é analfabeto. Talvez esse sentido, o único que conta, seja precisamente o da experiência. (LARROSA, 2010).¹⁶

Trago a mesma reflexão para o *pesquisadornarrador* e volto à *terna empiria* de Walter Benjamin. Criar uma relação com a pesquisa em que haja transformação, empatia, caminhos ao entorno – daqueles que vão, voltam, retornam. Que seja a pesquisa exatamente uma experiência. Uma experiência de reflexão, uma experiência de conversa, uma experiência de linguagem, uma experiência em que está em jogo a escuta mais profunda, uma experiência à sensibilidade. Brandão nos fala sobre pensar a pesquisa como uma postura, uma maneira diferente de se conceber o fazer científico. Ele mesmo pergunta: “De que maneira viver a investigação científica como uma experiência séria e confiável, ao mesmo tempo que plural, criativa e sempre aberta ao diálogo?” (BRANDÃO, 2003, p. 12).

Brandão nos traz a concepção da pesquisa como uma prática social, política e pedagógica. E quando a caracterizamos assim nos sentimos mais livres para desenvolver as reflexões a partir de experiências realizadas por nós, os autores, assim como pelos grupos de que participamos, ou com os quais dialogamos. Entendemos a teoria como um momento da própria prática. Dessa maneira, não precisamos abrir mão da subjetividade, desde que saibamos lidar com ela, “não como algo que deva ser mecanicamente controlado, mas como um fator a ser levado em conta, como um dos componentes da própria situação de pesquisa, como de resto, em tudo o mais na vida” (BRANDÃO, 2003, p. 47).

Larrosa diz que para trabalhar com a educação tem que ter vivido um pouco. “Tem que ter o que Nietzsche chamava de ganas de viver. Com a paixão do encontro, com a inquietude, com as ganas de transmitir coisas. Poderíamos chamar de compromisso vital. Algo que tem a ver com ganas de viver. O que acontece é que se fabricam ganas de viver”¹⁷.

A *experienciassentido* pode ser compreendida, então, como abertura para o pensamento, para a conversa, para a narração, para a experimentação de diversos modos e em diferentes registros ou, como aponta Larrosa, um tema de um canto. O autor cita Martin Jay, que considera a experiência como uma “ideia confusa” que

¹⁶ Fala de Larrosa no vídeo Conferência com Jorge Larrosa.

¹⁷ Entrevista concedida à autora, em março de 2017.

ocupa (e ocupou) reflexões profundas por parte de diversos pensadores de tradições filosóficas distintas, pois “experiência é um significante suscetível de desencadear profundas emoções nos que lhe conferem um lugar de privilégio em seu pensamento” (JAY *apud* LARROSA, 2012, p. 290). Mais do que tentar definir ou explicar o conceito de experiência, buscamos compreendê-lo na sua força e na sua potência no que se refere ao seu uso no campo da educação, da pesquisa em educação e no cotidiano.

Na tentativa de tecer relações que nos permitam compreender as complexas tramas que se engendram entre experiência e educação, seguimos o rastro das palavras de Larrosa:

[...] se se começa a subordinar a experiência à prática e se faz dela algo que tem a ver com a melhoria da prática, se se começa a fazer da experiência um conceito, ou um método, se a experiência começa a funcionar no campo educativo como um novo paradigma de pesquisa ou como uma alternativa para a pesquisa, como outra pesquisa, então, quiçá, vamos ter que ir com a música (com o canto) a outra parte. E abandonar, com todas as suas consequências, o dispositivo mesmo da pesquisa. (LARROSA, 2012, p. 292).

Larrosa investe na invenção de um pensamento não pensado, um pensamento que segundo ele tem que ser inventado, experimentado: “um pensamento da educação que reclame experiência é um pensamento que ainda tem que ser pensado ou, dito de outro modo, um pensamento que ainda está por pensar ou, melhor, que sempre está por pensar...” (LARROSA, 2012, p. 291). Ou seja, nunca está dado. É se abrir ao novo, ao inusitado. Pesquisar com a educação é falar com o novo. É se pegar apagando os vestígios e buscando os vestígios. Isso não está dado.

Acreditando nisso, Larrosa nos instiga a refletir sobre a experiência como potência do pensamento, como deslocamento – o que nos coloca em uma espécie de limbo discursivo. Neste trabalho, em que busco *narrar com*, não sei se conseguirei chegar ao limbo, desmontando todos os dispositivos de pesquisa clássicos ou de formas clássicas de pesquisar, mas sei que é um horizonte que persigo. Com Larrosa, Benjamin, Certeau, Brandão, Farinhada, Silas, Boniface e Gislayne – e comigo mesma – procuro caminhos que pensem a educação a partir da experiência e da narrativa. Apreendendo o significado de cotidiano em Michel de

Certeau, pretendo mais do que testemunhar vivências, percebê-las com a minha/nossa própria experiência. E, ao optar pelas narrativas, me aproximo mais ainda dos autores e das autoras com os quais tenho dialogado. Para Certeau (1994), ao falarmos ou ao narrarmos, estamos praticando uma arte, e essa produz efeitos. Assim, o narrar não seria um retorno à descrição, mas um ato que procura, distanciando-se cautelosamente da realidade, algo que deseja provocá-la.

Desejo estar nas comunidades, nas festas populares, com as pessoas que estão nas escolas e fora dela. São muitas as histórias a serem contadas e, mesmo que essas histórias guardem estreita relação com o contexto mais amplo, sofrendo e refletindo influências políticas, econômicas, sociais, entre outras, qualquer reflexão sobre a narrativa do cotidiano, seja ela em meio rural, seja em meio urbano, sem a perspectiva dos sujeitos praticantes perde os fios que ligam as “histórias”. É nesse sentido que Certeau me convida a manter a coragem do caminhar, apostando nas invenções criativas.

É uma história a caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada [...] é um mundo que amamos profundamente, memória olfativa, memória dos lugares da infância, memória do corpo, dos gestos da infância, dos prazeres.[...] O que interessa ao historiador do cotidiano é o invisível... (CERTEAU, 1994 p. 31).

Para escrever este trabalho foi preciso parar. Parar para ouvir e escrever. Foi necessário viajar para vãos distantes, passear por outras linguagens, sair de uma rotina para vivenciar outros tempos. O tempo da percepção, de uma memória que vai e vem. Tempo das festas, da escola, do silêncio.

Enquanto escrevo a tese, teço uma experiência que me permite construir ou teorizar a perspectiva de fazer pesquisa com o outro. Como o outro entra nesta pesquisa. Mas eu não vou falar porque está dito, senão porque algo me modificou.

“Agora, somos”, como escreveu Brandão.



2. CONVERSAS COM CARLOS RODRIGUES BRANDÃO: REMEMORANDO E EXPERIENCIANDO A EDUCAÇÃO POPULAR PELA CULTURA POPULAR

“O narrador conta o que ele extrai da experiência – sua própria ou aquela contada por outros. E, de volta, ele a torna experiência daqueles que ouvem a sua história.”
(Walter Benjamin)

E uma pintora ou um médico, podem ser educadores? Mais do que isso, podem ser narradores? Imagina que você precisa se consultar e vai a um consultório. O médico te examina, te manda fazer exame, diz que você tem isso e aquilo. Agora, vamos supor que você vai em outro médico. Este te recebe, pergunta seu nome, olha nos seus olhos, te examina, antes de mandar fazer exames. Quando recebe, olha, te explica os exames e te diz, ‘olha, você vai tomar estes remédios por isso. Mas não adianta apenas isso, é importante, pensar na vida, e isso e aquilo.’ Ou seja, ele conversa com você, te escuta. E além da mera receita, ele te aconselha. Este médico, como médico, eu chamaria de *educador*.

Agora imagina que você vai em um terceiro médico, ele faz tudo que o segundo médico faz, mas ele também vai a sua casa, olha o seu colchão, seu travesseiro, vê de onde entra o sol. Vai examinar suas panelas. A comida que você come. Ele passa uma manhã com você. Ele te passa uma receita não só de remédio, mas de tudo. De mudar a panela, os alimentos, a posição da cama.

te poderia pensar em um quarto médico ainda. Um médico que recebe 10, 20, 30, 40, 60 crianças que estão com disenteria. E ele resolve fazer um trabalho com as mães, com os pais. O problema não é de cada criança, é do ambiente. E por isso, não dá para tratar só cada uma.

Eu diria que este médico é um *educador* e um *militante*.

E vamos pensar que ainda tem um quinto médico. Além de tudo isso, ele diz: vamos botar mãos à obra, vamos fazer mutirão, vamos à secretaria de saúde.

Este é um *educador*, um médico, um militante ativo, um *narrador*. Um *educador narrador*, portanto, é aquele que vai um pouco além..¹⁸

Escolho os trechos de Benjamin e de Brandão para iniciar este *movimento* por considerar que ambos nos fazem percorrer o ciclo da narração, que envolve memória, sabedoria e experiência. E, ao mesmo tempo em que nos colocam em alerta, nos conduzem à esperança.

Escrevo sentada na varanda do sítio Rosa dos Ventos, em Caldas-MG. No canto à direita, Carlos Rodrigues Brandão conversa com um grupo de professores que vêm de Poços de Caldas, sul de Minas Gerais. A conversa é lenta, pé de meia no chão, óculos de aro grosso e colorido. Joga conversa sobre educação e

¹⁸ Carlos Rodrigues Brandão, numa conversa sob as estrelas, em seu sítio Rosa dos Ventos - julho/16.

universidade, enquanto fala de esperança, amorosidade e compromisso social. Estou aqui há alguns dias, entre estudantes, educadores, mestres populares, cantadores e outros visitantes que chegam vindos das mais diversas partes do Brasil. Na mochila, alguns livros e textos de outras tantas vozes com quem dialogo neste capítulo, especialmente aqueles que são continuadores da obra de Paulo Freire, como Osmar Fávero e Marco Raúl Mejía.

A vinda a esta casa aberta foi crucial para algumas escolhas da tese. Escrever sobre a educação popular me trouxe um desafio muito grande: o que mais precisa ser dito?

O primeiro caminho escolhido foi o de lembrar e atualizar a educação popular a partir das culturas populares que, anteriores à própria ideia de educação popular, ali deságuam como um dos seus campos de pensamento e prática. A partir de leituras e de conversas com sujeitos educadores, proponho um exercício de narrar as significativas práticas de lutas e resistências das camadas populares, que entre os anos 1920 e os tempos de agora nos trazem princípios da cultura e da educação populares.

Ao me assumir também como uma *educadoranarradora*, percebo o quanto o universo das culturas populares, repleto de saberes, conhecimentos, imagens e linguagens, tem sua própria maneira de compreender, atuar e especialmente de narrar o mundo. É a partir desse viés que narro as práticas de lutas e resistências, assim como a história das políticas públicas para a cultura popular seria também um convite à invenção, ao deslocamento, ao andar pelas margens – “o *hábitat* da educação popular” (STRECK, 2006, p. 282). Um convite para ler, pensar, conversar sobre experiências da cultura e da educação popular. Um convite para recriar, repensar, potencializar.

No livro *Aprender o Amor – sobre um afeto que se aprende a viver*, Brandão começa dizendo que “sempre que entre duas ou mais pessoas, por um momento que seja, há uma troca de saberes sobre alguém ou algo, há uma interação vivida na busca recíproca de sentidos sobre nós e a vida.” Inspirada por essa frase, escrevo para celebrar e partilhar os encontros entre nós, pessoas dedicadas à educação ou à participação em um movimento social.

[...] nos livros que lemos, nos artigos que escrevemos, há algumas palavras evidentes: *educação, movimento social* – não há como escapar delas, nem desejamos isso. Outras são também próprias demais aos nossos trabalhos ou às nossas vocações para que possam ser esquecidas: *aprendizagem, ensino, participação, pesquisa*. Algumas são aborrecidas, mas também inevitáveis: *políticas públicas, lei de diretrizes e bases, avaliação*. Outras são densas, sonoras, engrandecendo o que se escreve, o que se lê: *interpretação, laciano, construtivismo*. Outras estão ou estavam na moda e não devem ser esquecidas: *paradigma, pós-modernidade*. Algumas emergem, contestam outras e são ora graves e desconfiadas como *holismo*, ora difíceis, mas proféticas: *complexidade, transdisciplinaridade, sustentabilidade*. Algumas são usuais no ofício e se dizem umas pelas outras, a tal ponto que, por não serem conceitos complexos ou emergentes, passamos por elas sem prestar a atenção devida ao mistério que encerram: *relação, relacionamento, interação*. Outras são deixadas aos apaixonados, aos poetas, no limite, a alguns filósofos pré-modernos: *amor*. (BRANDÃO, 2005, p. 17).

Compartilho aqui as palavras que também aparecem nos meus múltiplos diálogos, quase sempre com pessoas dedicadas à educação. Junto delas, questões, lembranças e experiências de educação popular, seja nos movimentos sociais, nas escolas públicas, nas iniciativas comunitárias, na cidade ou no campo.

Nas minhas conversas com Brandão, assim como na leitura atenta da sua obra, busquei ouvir a sua memória biográfica, e junto dela vieram as memórias do espaço, do tempo, a memória política, a memória da antropologia, a memória rural e a memória cultural. Brandão é psicólogo, antropólogo, professor universitário, educador, poeta, educadornarrador, escritor de inúmeras obras dedicadas à educação e à cultura popular. Testemunha da história da educação popular no Brasil, é autor de mais de 60 livros, militante, generoso e solidário com quem quer escutá-lo.

Brandão é um *educadornarrador*, e o seu domínio acerca de tantos assuntos que se entremeiam o torna uma fonte de pesquisa praticamente inesgotável. As suas reflexões se enraízam na prática, no cotidiano da educação popular, e extrapolam os limites da própria educação, diluindo os limites entre essa e outras áreas das ciências humanas e sociais.

Neste primeiro momento, converso com Brandão por meio da sua obra e também de alguns encontros: os nossos, no sítio Rosa dos Ventos, e também escutas em “conversas alheias”, em que ele fala com outros educadores, em inúmeras palestras, gravações, vídeos e uma prosa com a professora Maria Luíza Angelim, em uma tarde ensolarada da primavera de 2011, na sala Papyrus da

Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB)¹⁹. Nesses espaços, Brandão narra e rememora, no sentido benjaminiano, a cultura popular e a educação popular e nos convida para seguir juntos.

Foto 04 - Chegança à morada dos ventos



Brandão: uma vida dedicada à educação pela cultura popular

Brandão é da cidade do Rio Janeiro e ingressou na universidade em 1961. Como ele mesmo costuma dizer, é uma testemunha da história da educação popular no Brasil. Começou cursando Psicologia e logo ingressou na Ação Católica, iniciando a vida ativa nos movimentos de cultura popular, através do Movimento de Educação de Base (MEB), cuja sede nacional era no Rio de Janeiro, na Rua São Clemente: “eu sou da geração de Betinho, Frei Beto, desse pessoal”. Em 1963, ingressou no Movimento Eclesial de Base, hoje com sede em Brasília.

_ Em 1964, eu vim à Brasília, estudante ainda de Psicologia e já participando de uma equipe que se chamava Animação Popular, no MEB. E vim fazer um trabalho de supervisão de formação em Goiânia. Mal sabia eu que também ia me apaixonar pela coordenadora do MEB

¹⁹ Esta roda de conversa foi exibida na íntegra pelo programa Diálogos da TV UnB. A transcrição foi feita pelo estudante Victor Lino Bernardes (bolsista do PET-educação UnB) com revisão de Brandão e Angelim.

de Goiás, Maria Alice, com quem estou casado até hoje: 45 anos” (Conversa gravada em julho de 2016).

Em 1966, interrompeu o curso de Psicologia, casou-se e foi morar no México, para realizar estudos em um instituto da Unesco, especializado em alfabetização de adultos e em educação comunitária, na cidade de Patzcuaro. Voltaram em fins de 1966 e foram viver em Brasília, onde trabalharam no Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Naquele tempo, chamava-se IBRA e ficava em Ceilândia.

E o que aconteceu? Num belo dia eu resolvi virar professor: pedi o jipe emprestado, vesti meu terno de casamento – era o único que eu tinha – e me apresentei na Faculdade de educação (UnB) para a Diretora Lady Lina Traldi. Eu tinha um curriculum vitae de uma página e meia, era iniciante e disse a ela, de cara, que trabalhava no INCRA, que queria ser professor e que eu tinha me especializado em educação comunitária, educação de adultos e, até então, tinha trabalhado com educação popular. E ela me disse que infelizmente não havia vaga pra professor nessa área, mas estavam precisando de professor de filosofia da educação. E eu tive então um estalo bendito e disse: isso é comigo mesmo! (BRANDÃO, 2010, p. 637).

Carlos Brandão também tinha estudado filosofia, e foi assim que, em agosto de 1967, começou a vida de professor na UnB, “à sombra de uma árvore, num dia muito quente”. Brandão conta que nesse tempo ainda não conhecia Paulo Freire pessoalmente, e a tentativa do primeiro encontro teria sido adiado pelo golpe militar. O encontro só foi acontecer em 1979, em uma breve vinda de Freire ao Brasil. Quando Freire começou a programar a vinda dele ao Brasil, o nome de Brandão foi pensado para substituí-lo em Genebra²⁰, no setor de educação do Conselho Mundial de Igrejas. “Estive com ele na casa da Madalena Freire, e depois quando ele voltou em 1980. Em 1980 ele ingressa na Unicamp e depois na PUC-SP, e assim nós nos tornamos colegas de trabalho. Ainda em 1980, pouco depois de ter chegado, Paulo foi convidado e faz a primeira viagem dele fora de São Paulo. Foi uma viagem para Goiânia para abrir um Congresso Nacional de Supervisores Educacionais. E nós viajamos juntos. (Inclusive ele começou a passar mal no avião e me deu um susto

²⁰ Em Genebra, Paulo Freire foi o consultor do Conselho Mundial das Igrejas, servindo como conselheiro educacional de Governos do Terceiro Mundo. Ocupou-se desse trabalho por dez anos.

grande, mas terminou tudo bem.) Daí pra frente uma vida de muita amizade e companheirismo. Escrevemos juntos, viajamos juntos e fomos inclusive à Nicarágua logo depois da Revolução Sandinista. Paulo, eu e alguns outros brasileiros. Foi um Encontro Internacional de apoio à Revolução”.

Para Brandão, todas as experiências vividas no mundo da educação lhe permitem lembrar-se de Paulo Freire, a partir da riqueza da polissemia de olhares e compreensões que a sua vida e obra abrangem.

Pouca gente lembra: ele se formou em direito e abandonou muito cedo a carreira; começou a docência dando aula num colégio de ensino médio no Recife; depois ele trabalhou no SESI, inclusive muito do que ele trouxe para o Círculo de Cultura foi aprendido de dinâmica de grupo, de se sentar em volta de um círculo, que ele vivenciou no SESI. Depois ele foi para o serviço de extensão cultural da Universidade Federal do Recife, é quando ele cria o sistema Paulo Freire que deságua numa Universidade Popular: uma coisa que foi esquecida, mas que é muito importante. (BRANDÃO, 2012, p. 647).

Contar a história da educação popular no Brasil a partir das conversas com Brandão, e da sua própria história de vida, nos faz seguir por um caminho privilegiado da rememoração. Uma vida que se rende às reminiscências. O professor que nos narra a história dos movimentos culturais, da década de 1960, já não é o mesmo de quando, na juventude, passava pela experiência. O que nos atravessa no momento em que o escutamos é o narrar do acontecimento. E um acontecimento perpassado pelas anamneses que se atualizam a cada escutar ou a cada narrar – como afirma Benjamin, “contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo” (BENJAMIN, 2012, p. 221).

Carlos Brandão hoje divide o seu tempo entre Campinas, palestras, viagens e o Sítio Rosa dos Ventos. Localizada na comunidade Pocinhos do Rio Verde, a Rosa dos Ventos abriga um conjunto de espaços naturais e de casas abertas a experiências coletivas. Ali, Brandão pratica o que escreve e o que fala. Essa para mim é a maior constatação desse espaço de educação popular. Em um profundo respeito entre moradores, visitantes e a natureza, existem por ali a Casa do Cedro (no porão embaixo), a Casa Grande (ou do Jacarandá) a Morada do Brandão, a Casa das Águas, a Casa de Oms (ou Casa de Pedras), a Casa Amarela (casa de Sebastião, caseiro da Rosa dos Ventos), a Casa da Paz, a Casa da Araucária, a Casa do Pôr de Sol, a Casa Verde e a Casa da Mata, e tem ainda a Capela de Santos Reis. Brandão se entusiasma e se emociona ao contar sobre o

nascimento deste lugar, por onde passou tanta gente – tudo devidamente registrado em grandes e numerosos cadernos de visita.

_ Durante criança e também na juventude, eu tive experiências igualitárias. Muito antes de falarem de ambientalismo, de ONG. Eu vivi raízes dessas experiências solidárias, chegar em algum lugar e todo mundo fazer tudo e partilhar tudo junto. Eu tenho um tio, irmão do meu pai, tio Armando, que tinha um sítio (até hoje eu me lembro, parecia o paraíso) em Itatiaia, perto do planalto. E ele tinha um costume que, quando eu fiz a Rosa dos Ventos, eu pensei muito nele. Ele não tolerava ir para lá sozinho, tinha que ir todo mundo que pudesse. Ele inclusive telefonava para encher a casa. E eu fui muito para lá e era uma experiência de convivência. Não tinha exclusividade. E uma terceira experiência, desde antes, através da Educação Popular, militante do MEB, eu comecei a ter uma vivência com o mundo rural, com o mundo camponês. Era uma vivência de compromisso com o homem do campo. E de lá para cá, eu convivi sempre com o mundo rural. Minha alegria está no meio rural. E para mim, o homem camponês é um exemplo vivo de tudo que a gente busca na educação popular: solidariedade, partilha da vida, mutirão. Ali eu aprendo muito mais do que ensino. Às vezes sou festeiro nas comunidades. E coisas que a gente às vezes tem que ler, estudar, criar estatuto, ONG, eles fazem no cotidiano. A Rosa dos Ventos nasce de tudo isso, não foi pensado, nasceu de um impulso pessoal, 'quase anárquico' (Conversa gravada na Rosa dos Ventos, em julho de 2016).

Entrelaçada pelas conversas, narrativas que buscam articular memória e conhecimento, eu me vejo cada vez mais imersa nestes “saberes que colecionam conhecimentos particulares, que circulam nas práticas cotidianas, nos relatos populares – saber-memória, no dizer de Certeau, que se expressa nas histórias que contamos e que nos foram contadas”²¹. Certeau ressalta que a memória “só se instala num encontro fortuito, no outro” (CERTEAU, 1994, p.162).

Foto 05 - Rosa dos Ventos: um acolhimento *certeauniano*



É inverno na Serra da Mantiqueira, e na hora do almoço, feito coletivamente no Sítio Rosa dos Ventos, Brandão vê um livro sob a mesa da varanda, pega, lê o título e nos conta um pouco sobre ele:

²¹ PEREZ, Carmen. O lugar da memória e a memória do lugar na Formação de professores.

_ História do menino que lia o mundo. A história deste é interessante, o pessoal do MST pediu para eu fazer uma biografia do Paulo Freire. E eu pensei em fazer para crianças. A ideia era o Paulo Freire quando morreu alfabetizando os anjos, uma capa muito bonita”.

A varanda cheia de gente compartilhando um almoço vegetariano vai aos poucos silenciando as vozes, os talheres e as louças para escutar Brandão, que coloca o prato no colo e declama:

*Num lugar
Bem profundo
A semente
Guarda isso:
Um mundo.*

*A semente
Escondida
Esconde um ser
Pequenino:
A vida.*

*Você já pensou
(e pensou por quê?)
Que uma semente
Algum dia*

Já foi... Você?

E, antes de voltar ao almoço, conclui: “A educação popular teve em Paulo Freire um momento luminoso. Mas ela vem de muito antes.”

Nesse mesmo dia, após o repouso da sesta, voltamos a nos reunir na Casa Azul, onde Brandão nos convidou para olhar para uma bandeira colorida que ficava na parede.

_ Eu queria começar por esta bandeira aqui. Ela chama-se Wiphala. É a bandeira dos povos andinos. E é uma bandeira que, quando eles começaram a utilizar, era chamada de bandeira da paz. O que é interessante nela? O que caracteriza este encontro das cores? Repara bem. São sete cores. E não são bem as cores do arco-íris. Mas a ideia é que todos sendo diferentes têm a oportunidade de ocupar o mesmo espaço. São 49, todas elas compõem em mesmo número – sete vezes cada. Na mesma proporção. A América Latina está toda ali. E a Educação Popular também. Para dizer dela, eu gosto de começar falando de lonjuras. (Conversa registrada em 30/07/2017, no sítio Rosa dos Ventos, Caldas-MG)

Essa foi uma tarde em que Brandão passou quatro horas nos falando de lonjuras. Aqui, eu venho de muito mais perto e me remeto ao seu livro *Saber e ensinar*, escrito nos anos iniciais da década de 1980. Brandão nos traz um debate

histórico da educação popular ao remeter-se às primeiras lutas de independência latino-americana. Um livro que carrega a experiência do Brandão educador:

_ Os meus livros vão sendo escritos aos poucos. Este eu fiz uma parte no meu retorno da Nicarágua e de Cuba. A gente discutia a educação para a paz. Tem um outro texto neste livro que eu li na abertura do Seminário sobre a Comunicação Popular Educativa. Foi um encontro em Quito, no Equador, em 1984. Olha, tem também um texto que apresentei no México, onde iniciei meus caminhos na educação comunitária

Assim relembra Brandão, folheando o meu livro, ainda na varanda da Rosa dos Ventos. Eu o comprei em um sebo, e a dedicatória, assinada por Brandão, é para uma senhora do Vale do Ribeira. Ele lê, em silêncio, levanta os olhos e olha ao redor, como se buscasse o rosto de Luiza.

Foto 06 - O tempo



América Latina: primeiras vozes da Educação Popular

Na década de 1980, atravessado por idas e vindas a encontros, seminários e debates em toda a América Latina, Brandão trava importantes reflexões sobre uma trajetória que começa bem antes da década de 1960. Uma observação importante apontada por ele é que quando a expressão “educação popular” foi usada pela

primeira vez, de maneira intencional e coletiva, não significou com rigor o que veio a traduzir depois dos anos 1960.

Após a independência dos países da América Latina houve, com histórias diversas, um mesmo esforço de educadores, de outros intelectuais e de políticas em favor de uma popularização de caráter democratizante do ensino escolar, até então monopolizado por instituições confessionais e posto a serviço: a) dos interesses diretos da empresa colonial (...) b) das elites locais, quando disponível nas raras escolas para onde iam os filhos dos senhores do Reino ou da Colônia. (...) Governos de nações recém-independentes foram tomando a seu cargo a responsabilidade de legislar e promover alguns ou todos os sistemas de agenciamento da educação. Pouco a pouco foram estendidas a todos, pelo menos em teoria, serviços de uma educação primária – às vezes também secundária e mesmo superior – universal, pública gratuita. No entanto, aquilo que se fez mais imediato em alguns países, em outros demandou longos anos de lutas e conquistas lentas. “Educação Popular” significou, então, a extensão do direito e do dever de se aprender as regras e os nomes fundamentais da produção da cidadania, às crianças e adolescentes das camadas populares e das etnias subjugadas.(BRANDÃO, 1984, p 36).

Outra importante contribuição para compreender os primórdios da educação popular na América Latina e atualizá-la na realidade política, social e cultural nos é dada pelo professor e escritor colombiano Marco Raúl Mejía. Para o autor, as discussões da educação popular, como uma educação escolarizada para todos, estão “no coração do projeto da Reforma Protestante”, uma vez que se pretendia que todos os fiéis, sem diferenças de lugar ou origem, pudessem ler as escrituras. Essa dinâmica atravessa a primeira fase da modernidade, na busca por uma escola que fosse construída para todos.

Ese nombre adquiere concreción en las discusiones de la Asamblea francesa, cuando intentaba darle forma a las tareas de la revolución de 1789, y en abril de 1792 da forma a una escuela única, laica y gratuita. Ese intento de dar escuela a todos como base de una construcción de igualdad social, va a ser la base de lo que hasta ese momento se llamó Educación Popular (MEJIA, 2001, p 02.).

A discussão é ampliada quando chega à América Latina e passa a ser retomada por pensadores que deram forma às nascentes repúblicas latino-americanas. Para Mejía, interessa identificar na Educação Popular uma dinâmica que, nos últimos duzentos anos, tem estado presente na teia social da América Latina.

Deste modo, se reconhecemos que nosso pai é Freire, o nosso avô é Simon Rodríguez, professor de Simon Bolívar, que estabeleceu, no começo do século XIX, as bases da Educação Popular que a América precisava e que, então, foi proposta para alguns dos pais das repúblicas latino-americanas. Foi retomada pelo movimento das universidades populares, no começo do século XX, e por alguns dos artífices da educação formal, com a peculiaridade de nossos povos e na busca da justiça através da educação (MEJIA, 2006, p. 207-208).

Mejía prolonga essa discussão, apontando quatro “truncos históricos” para compreender a educação popular dentro do contexto latino-americano, desde o final do século XIX até a década de 1960. Lendo sobre cada um deles, procurei aprofundar-me um pouco mais nas histórias que compõem as suas narrativas.

Primeiro tronco histórico: Obra de Simón Rodríguez e seu encontro com Simón Bolívar

O primeiro recorte histórico refere-se à obra do educador venezuelano Simón Rodríguez (1769-1854). A história de Simón Rodríguez é como aquele fio que nunca se desenrola por completo. Repleta de emaranhados, nós, pontas duplas que vão e voltam. E que deixam a nós, que somos amantes de boas narrativas, afoitos por mais detalhes. Nascido em uma Venezuela do século XVIII, Rodríguez, filho de um envolvimento de uma senhora viúva com um sacerdote católico, foi criado apenas por um tio. Em 1791, aos 20 anos, torna-se professor na Escola de Primeiras Letras de Caracas. Logo no ano seguinte, quando já acumulava 114 estudantes, recebeu o menino Simón Bolívar como seu aluno.

A passagem de um jovem professor a um revolucionário que ofereceria perigo aos alunos foi rápida: em 1794, Rodríguez, leitor voraz de outras teorias e pensamento, propôs uma escola que fosse prática e social, gratuita e obrigatória, no texto “Reflexões sobre os defeitos que viciam a Escola de Primeiras Letras de Caracas e os meios para uma reforma por um novo estabelecimento”. Rodríguez já falava de uma educação que ele chamava de popular e trazia propostas como a criação de outras escolas, com formação de professores, inclusão entre os alunos de crianças negras e indígenas, diminuição progressiva do ensino particular e defesa de salários justos aos professores. O manifesto não foi aceito pela escola, o que resultou na renúncia dele ao cargo de professor, em 1794.

Começou a educar em casa, dedicando-se com muito afinco à educação de Simón Bolívar. O alicerce principal do projeto de educação social de Rodríguez era a educação social para o trabalho, apostando em uma escola onde os saberes fossem socialmente produtivos. A ideia de “aprender fazendo”, para todas as classes, ganha em Rodríguez uma força ideológica. E ainda hoje arcamos com preconceitos históricos a respeito do trabalho manual. Algo inadmissível para o educador que, acreditando em uma nova sociedade, propunha o fim da diferença entre teoria e prática – uma vez que essa separação mantinha, de forma vital, as ligações de poder e dominação tão presentes na época colonial.

Com essa filosofia, educou Simón Bolívar. Em 1797 sai exilado da Venezuela diante dos seus possíveis envolvimento nas ações políticas republicanas e durante 26 anos passa a se chamar Samuel Robinson, trabalhando na América Central, na América do Norte, na Europa e na Rússia. Chega primeiro à Jamaica, onde se matricula em escola primária e divide parte do seu dia com as crianças do lugar. Depois vai aos Estados Unidos e, em seguida, à França. Ali abre uma escola para ensinar espanhol e se aprofundar nas teorias da educação, acreditando no progresso social por meio da educação, para o qual é necessária a independência e o sistema político-democrático. O seu reencontro com Bolívar aconteceu em 1804, quando assistiram juntos às coroações de Napoleão em Paris e Milão. No ano seguinte, Bolívar e Rodríguez caminham a pé pela Itália, e no alto do Monte Sacro, Bolívar faz um histórico juramento: libertar a pátria ou morrer. No outro dia, Bolívar retornou para a Venezuela, onde nos anos seguintes foi cumprindo a promessa de luta. Simón ainda ficou no velho mundo, criando escolas na Itália, Alemanha, Prússia, Polônia e Rússia.

Aos 52 anos, voltou à América, desembarcando em Cartagena no ano de 1823. As guerras de independência já estavam quase a todo vapor, e Bolívar era o grande libertador.

Simón então viaja até Bogotá, onde começa a pôr em prática a sua proposta pedagógica, amadurecida por longos anos de estudo e prática. Todos ali já sabem que ele é o grande mestre de Bolívar, e todos os recursos são colocados à sua disposição para a criação da Casa de Indústria Pública, o que vem a ser o inovador método educativo de Simón. Nessa casa as crianças teriam ensino por tempo integral e além de estudarem as matérias clássicas aprenderiam também um ofício, aprendendo artes mecânicas. Seu foco eram as crianças mais pobres, que

precisariam enfrentar o mundo que nascia com uma formação adequada, O educador entendia que o que estava nascendo era uma forma nova de ser nação e por conta disso era necessária também uma nova educação. 'Formar o povo deve ser a única ocupação dos que se ligam a uma causa social', dizia e, para ele, as novas repúblicas eram essa causa social. Toda a sua linha de agir pedagógico já tinha sido eternizada num escrito chamado: 'Sociedades Americanas', que ele só conseguirá editar em 1828. Nele, Simón defendia que o aluno dessa nova forma de ser nação tinha de ser um sujeito pensante. 'O que pensa, procede segundo sua consciência. O que não pensa, só imita.' (TAVARES, 2013, p.52).

Depois que reencontra Bolívar, segue ainda uma longa jornada pela América: Peru, Bolívia, Chile. Com o apoio do libertador das Américas, seguiu semeando escolas populares, orientando ensino da ciência, das letras e de ofício, defendendo a educação das meninas, dos índios e dos pobres. No entanto, incompreendido pelos novos dirigentes das nações ditas independentes, Rodriguez vai sendo derrotado aos poucos até a morte de Bolívar. Reside em Lima até 1834 quando, aos 60 anos, recebe o convite para ir ao Chile ser reitor de um Colégio Provincial. Chegando lá, preferiu dirigir uma escola pequena, onde pôde ensinar ele mesmo, utilizando o seu próprio método.

“O homem não é ignorante porque é pobre, senão o contrário. Ensinem e terão quem saiba, eduquem e terão quem faça. A América não deve imitar servilmente, deve ser original”, ensinou Rodriguez pouco antes de voltar para o Peru com o filho e um amigo. Com uma muda de roupa e uma caixa de livros, instalou-se em um barco que um dia se perdeu e foi parar em uma pequena ilha de pescadores. Ali ficou isolado, depois que o padre local, sabendo da sua história, o considerou imoral e louco. Ajudado por uma senhora, viveu os últimos dias da sua vida. Na véspera da morte, chamou o padre e lhe disse, em um longo discurso materialista, que a única religião que teve na vida foi o juramento feito no Monte Sacro para libertar a América, ao lado de Bolívar.

Segundo e terceiro troncos históricos: Universidades populares e a Escola Ayllu de Warisata

Um segundo momento histórico seria na primeira metade do século XX, marcado pelo desejo e pela tentativa de construção de universidades populares em países como Peru, El Salvador e México. Era 1920, época do pós-Primeira Guerra, e

a América Latina abarcava uma geração que buscava ressignificar, reinventar e narrar a própria história. Era uma educação prática-refletiva, que atuava junto aos trabalhadores, dotando-os de consciência sobre o seu lugar e o seu papel na história e organizando-os na defesa dos seus próprios interesses.

O terceiro momento história trata da união de dois educadores bolivianos, o cacique aimará Avelino Siñami e o professor *criollo-mestizo* Elizardo Pérez, que fez nascer, em 1931, a Escola Ayllu de Warisata. Em terras cedidas por Siñami, construiu-se um projeto de educação para as comunidades originárias, partindo das tradições e da cultura popular, “pautada no modo de organização aymara, reivindicando a experiência dos ayllus para valorização da cultura andina” (SILVA, 2015, p.71): uma prática educativa própria dos grupos indígenas, baseada na ideia de educação como movimento, processo de criação cultural e transformação social. Para além do currículo formal, a escola era um espaço de ensino e aprendizagem a partir da cultura aymara: produção agrícola, pecuária e artesanal, “promovendo oficinas nas quais se fabricavam ladrilhos, produtos têxteis, além de realizarem-se os respectivos treinamentos agrícolas e agropecuários, sob a orientação dos dirigentes da comunidade” (SILVA, 2015, p.73). Uma escola ligada diretamente à emancipação dos seus aprendizes, de caráter democrático e participativo, que buscava manter as tradições culturais próprias. Uma ressignificação do que acontecia dentro dos grupos. Os sábios indígenas eram ouvidos e, para garantir esse direito, foi criado o “Parlamento Amauta”, que envolvia os processos decisórios da Escola. Os pais e mestres também organizavam assembleias, com líderes que eram eleitos a partir de consenso e de maneira rotatória. Uma experiência que se ramificou por outras partes da Bolívia e também da América Latina, inspirando práticas educativas no México, Peru e Equador. Com o México, a relação foi a mais profícua, tendo alguns educadores bolivianos recebido bolsas para trocar conhecimentos no país.

Ao longo do tempo, destacou-se também o sistema nuclear organizado a partir da Escola de Warisata, no qual escolas com melhores condições, capacitadas para oferecer além da alfabetização a educação técnica, assumiam a centralidade organizativa e apoiavam o desenvolvimento das demais, que deviam promover ao menos os primeiros cursos do nível primário.(SILVA, 2015, p.74).

Este sistema nuclear, como ficou conhecido, foi oficialmente reconhecido no país e, em 1940, a Escola já atendia a outras 22 escolas, num total de mil alunos e cem professores (SILVA, 2015, p.76). E foi justamente quando estava no auge da expansão que começou a receber fortes intervenções do Estado. O que, neste caso, significou a instalação de um tribunal investigador de fiscalização, seguida da destituição da dupla de fundadores, assim como do Parlamento Amauta, dos diretores e professores.

Claramente destituída do seu caráter comunitário e popular, a Escola Warisata foi encerrada ainda na década de 1940.

E, embora, “adormecida” por muitos anos, influenciou fortemente a educação na Bolívia e a história da Educação Popular na América Latina. Em 2006, quando o governo Evo Morales trouxe educadores indígenas, rurais e de outros setores para debater a Educação, criou-se a lei de Educação boliviana, chamada *Avelino Siñani-Elizardo Pérez (070/2010)*. Mais do que uma homenagem, a lei retoma as referências da Escola Ayllu de Warisata, como é possível perceber logo na introdução do documento, no artigo 1º, que diz:

es descolonizadora, liberadora, revolucionaria, anti-imperialista, despatriarcalizadora y transformadora de las estructuras económicas y sociales; orientada a la reafirmación cultural de las naciones y pueblos indígenas originario campesinos, las comunidades interculturales y afrobolivianas em la construcción del Estado Plurinacional y el Vivir Bien. (LEI AVELINO SIÑAN-ELIZARDO PÉREZ, 2006).

Quarto tronco histórico: Movimento Fé e Alegria

Mejía destaca como quarto tronco histórico da Educação Popular a produção de projetos educativos ligados aos grupos historicamente excluídos da sociedade, especialmente o Movimento Fé e Alegria. Nascido em 1955 na periferia de Caracas (Venezuela), teve como mentor o Pe. José Maria Vélaz, e hoje atua em quatorze países da América Latina e na Espanha. O autor não se aprofunda na discussão deste Movimento, mas afirma que o elege como um dos troncos históricos da educação popular pela luta do Pe. Vélaz que, segundo Mejía, acreditava na transformação social pela construção de uma escola integral popular. Um

movimento ligada à Companhia de Jesus, voltado para os setores empobrecidos e excluídos,

“Enquanto Movimento, constitui-se como um agrupamento de pessoas, que em atitude de crescimento e de autocrítica, buscam respostas para os desafios que as necessidades humanas apresentam. É de educação, porque se propõe desenvolver a formação de pessoas conscientes, autônomas, livres e solidárias, abertas à transcendência e protagonistas na construção do seu porvir. É popular, porque assume a educação como proposta pedagógica e política de transformação em conjunto com as comunidades. É Integral porque entende que a educação abarca a pessoa em todas as suas dimensões. É de Promoção Social porque, diante de situações de injustiça e as necessidades de sujeitos concretos, propõe comprometer-se em sua superação e, a partir daí, construir uma sociedade justa, fraterna, democrática e participativa.” (Fe y Alegria, 2002, p. 50- 67).

Fé e Alegria é um movimento que se constituiu e ocupou espaço pela união com outras organizações privadas, além de igrejas, comunidades e poderes públicos. E este é um dos pontos que nos permite problematizar o Movimento nos dias atuais. Imprescindível pensar até que ponto os objetivos institucionais não são comprometidos quando há um vínculo estreito tanto com o Estado quanto, especialmente, com as organizações privadas – sendo talvez necessário relativizar os princípios da educação popular.

Primeiras conversas sobre a Educação Popular no Brasil

Para Mejía, esses quatro troncos históricos, nos quais a busca por uma educação própria e, em alguns casos, chamada “educação popular” foi formada por conteúdos e particularidades da sua realidade e momento histórico, voltaram a surgir nos anos 1960 do século XX, constituindo o que ele chama de “quinto tronco histórico”.

É o que Brandão chamou, na conversa da varanda, de “momento luminoso com Paulo Freire”: um período de maior produção intelectual sobre a educação popular na América, quando construções conceituais e práticas passam a refletir e criticar sobre o viver uma cultura marcada pela colonialidade. Para Brandão, pela primeira vez, “entre tropeços e atropelos, mas sem meias-verdades”, foi possível pensar a “educação às avessas e associá-la de fato a um tipo de prática descaradamente política, a que se acostumou chamar, de lá para agora, de *libertação popular*”. (1987, p.10). Brandão continua:

Aquele foi o começo do tempo da transformação da ideia e da prática de uma Educação de Adultos inocente, vinculada a programas de Desenvolvimento Comunitário aparentemente despolitizado, logo a serviço da política oficial de dominância, numa *Educação Popular* cuja teoria, desde Paulo Freire, faz a denúncia dos usos políticos da educação opressora e cuja prática converte o trabalho pedagógico do educador em favor do trabalho político dos subalternos, vinculado aos movimentos populares e às práticas de classe. (BRANDÃO, 1987, p. 12).

Foi o tempo da “verdadeira reinvenção da criatividade do compromisso da educação no Brasil” (BRANDÃO, 1985 p. 12). Brandão, que viveu intensamente essa fase, nos fala da criação do Método Paulo Freire, dentro dos Serviços de Extensão Cultural da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); das experiências de uma “educação conscientizadora” entre os lavradores de Minas Gerais – pelo Movimento de Educação de Base; da multiplicação de trabalhos culturais e pedagógicos feita pelos Movimentos de Cultura Popular (MCPs) e pelos Centros Populares de Cultura (CPCs), promovidos pela União Nacional dos Estudantes (UNE) e tantos outros órgãos regionais e locais dos estudantes brasileiros; a montagem do Programa Nacional de Alfabetização, pelo Ministério da Cultura e Educação. “O Movimento Estudantil, a Universidade, o Estado, a Igreja faziam juntos ou próximos os mesmos programas, ou programas semelhantes, de

um tipo de prática pedagógica que buscava então sua própria identidade”. (BRANDÃO, ANO 1987, p. 13).

Passados quase 60 anos dessa reinvenção da criatividade do compromisso com a educação no país, é importantíssimo dizer que vivemos a consolidação de um estado de exceção após o Brasil sofrer um novo golpe político – com a instalação de um governo não legitimado pelo voto popular. Estamos em 2017 e, enquanto escrevo, uma dose de impotência e raiva se mistura à necessária luta, esperança e amorosidade – de que nos falam Paulo Freire e Brandão. Enquanto escrevo estas linhas, um Congresso composto por uma imensa maioria de réus mexe na Constituição Brasileira e espreme, cada vez mais, a luta popular. Daí a importância de rememorar a história da educação popular no Brasil, especialmente pelo viés da cultura popular. Vivemos uma realidade em que a liberdade e a democracia sucumbem ao apagamento da história, da memória coletiva, surgindo como chave para a segregação social.

Narrar sobre a educação popular, a partir das vozes que ainda resistem, me chega como uma arma de defesa contra qualquer tentativa externa de nos fazer silenciar. Um tema que perpassará esta tese até o fim.

Foi nesse contexto, em julho de 2016, exatamente um mês antes do *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, mas já no seu processo de afastamento, que passei um tempo com Brandão – na sua Rosa dos Ventos.

Começo contando esse encontro pelo fim. Ao retornarmos para casa, veio uma carta em forma de e-mail (03.08.2016). Ou vice-versa. Dizia assim:

Aconteceu na Rosa dos Ventos

[...] Pessoas e momentos assim são o que nos animam a tocar em frente a Rosa dos Ventos. Acolher ao longo dos anos pessoas que aqui se reúnem para uma vez mais (e sobretudo em tempos sombrios) falar, cantar, celebrar e agir em nome da busca de um outro modo de vida, em “um outro Mundo possível” (aqui na Terra e construído por nós). Em nome da gente que aqui veio e aqui está, o abraço, Carlos Rodrigues Brandão.

São tempos sombrios, não há dúvidas. Mais uma vez é necessário falar, cantar, narrar, contar, rememorar e, acima de tudo, resistir. Em uma roda na Casa

Azul²², enquanto tomamos um café com melado de cana, Brandão conversa. No meio da prosa, faz pausas, pergunta se pode continuar, esquece para lembrar. É uma voz que resiste. Sugere um passeio sob as estrelas, mas imagina o frio da Mantiqueira, naquele fim de tarde julino, e suspira em silêncio enquanto olha as crianças brincarem do lado de fora da casa. Pega um livro nas mãos, folheia e retoma o ritmo da narrativa. Os dedos seguem o tempo da conversa, em uma relação “alma, olho e mão”, e uma atmosfera sagrada nos circunda²³.

Brandão nos convida a rememorar com ele:

_ vamos fazer um exercício de ir aos tempos da criação da educação popular, esta de que fala Paulo Freire – e aí eu sou testemunha da história. Entrei na faculdade em 1961, justamente quando tudo começou. O I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular²⁴, lá em Recife, depois Angicos²⁵, o maldito golpe militar em 1964, toda a mobilização que nós continuamos fazendo, sobretudo no meio rural. Tudo isso que veio, digamos, como um novo renascimento, com muitos nomes outros. O termo educação popular surgiu muito depois. Primeiro chamava cultura popular. E a ideia era reunir intelectuais, artistas e gente do povo. Era o primeiro momento em que as pessoas do povo deixaram de ser criadoras de folclore, que a gente estuda, pitoresco. Cavalhada, folia, maracatu... e passou a ser uma gente cuja cultura tinha uma densidade, uma profundidade, uma força simbólica que não era desigual, era apenas diferente. As comunidades populares, camponesas, de fundo de pasto, não mais em busca de fragmentos de folclore, para fazer um filme, uma foto, mas a ideia de uma cultura, de um povo profundo. Como essa gente vive, quem ela é, e o que ela tem, inclusive, para nos ensinar. A educação que o Paulo Freire chamava de libertadora, liberadora, emancipadora, ela era uma dimensão de cultura popular. A música de protesto, o teatro do oprimido, a saúde popular, tudo isso constituía, amigas da cultura popular. E eu achei interessante que neste momento em que a gente conversa, é uma espécie de realidade viva do que pensamos educação popular: temos gente da universidade, artista, gente do campo, motorista, educadores populares. (Conversa gravada em julho de 2016).

A ideia de que educação popular veio muito depois e que primeiro se chamava cultura popular provocou diversas outras conversas. Era uma roda que, como bem disse Brandão, acolhia pessoas vindas de lugares diferentes, mas que, por algum motivo, ali se reuniam para falar sobre educação popular, cultura popular, agroecologia, solidariedade, política e tantos outros temas que transitaram pela

²² Casa Azul é um dos espaços coletivos da Rosa dos Ventos, onde é possível se dedicar ao cine cultural e à audição de música clássica. Lá está guardada a coleção de discos de vinil doada por Rubem Alves.

²³ Bosí, Eclea. Memória e Sociedade:

²⁴ O I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, realizado em setembro de 1963, no Recife, foi um marco na história dos movimentos de cultura e educação popular no Brasil. Legitimou uma nova compreensão do conceito e da importância da educação de jovens e adultos, que passou a ser vista como pré-condição para a participação plena de todos os indivíduos na vida nacional.

²⁵ Angicos é uma cidade pequena do Rio Grande do Norte, onde Paulo Freire implementou um projeto de alfabetização para 380 trabalhadores, que ficou conhecido como “Quarenta horas de Angicos”. Paulo Freire foi convidado para esse trabalho em 1962 e em 24 de janeiro de 1963 houve a primeira aula regular do projeto sobre o tema: “Conceito antropológico de cultura”, iniciando a primeira das “Quarenta horas de Angicos”. Em 2 de abril, houve a quadragésima hora de aula dada, com a presença do presidente da República João Goulart.

tarde e pelos dias que passamos juntos. Importante trazer para a esfera dessa conversa a ideia de folclore e a perspectiva de cultura popular. Percebendo que esses conceitos são escritos, ensaiados e lidos por diferentes áreas do conhecimento e que lógicas hegemônicas tendem a universalizá-los, opto por buscar percepções que nos ajudem a nos aprofundarmos na construção histórica da cultura popular. Proponho que a pensemos a partir das transformações que sofreu desde o Iluminismo até os diversos significados na contemporaneidade, tanto da perspectiva teórica, como de ação cultural e política de grupos sociais mobilizados na sociedade brasileira atual.

Narrativa com a cultura popular

Retomemos quatro séculos e imaginemos a Alemanha nos anos finais de 1700. O contexto é de um país que, em linhas gerais, reagia à presença das forças de ocupação e ao domínio estrangeiro, decorrentes dos ecos da Revolução Francesa. O retorno às tradições “nacionais” e a “descoberta do povo” entram na ordem do dia e, em contraposição aos iluministas, que ainda no século XVIII viam os camponeses e os homens comuns como incultos e carentes de tudo, os intelectuais românticos, no final do século XVIII e início do século XIX, passaram a se dedicar a esse tema, sendo “responsáveis pela fabricação de um popular ingênuo, anônimo, espelho da alma nacional [...] procuraram conhecer os costumes populares, as expressões dos subalternos do mundo rural, elevando-as ao patamar das marcas da nacionalidade contra tudo que fosse estrangeiro” (VILHENA, 1997, p. 24) .

Nessa época, surge, pela primeira vez, o termo cultura popular (*Kultur de Volkes*) como âmago do patrimônio coletivo, cunhado pelo filósofo alemão Johann Gottfried von Herder. O movimento protagonizado por Herder influenciou os irmãos Grimm, que buscaram, entre os costumes dos camponeses, os seus poemas, as suas músicas, festas, saberes, histórias e rituais. Jacob e Wilhelm formaram-se em Direito, mas ao encontrar professores e tutores dedicados à pesquisa se encantaram pela Linguística e descobriram que, por meio dos contos de tradição oral, poderiam encontrar as marcas de uma essência diferenciadora e autêntica, o espírito coletivo de um “povo” em particular, base para a construção da futura nação alemã. “Os

camponeses pareciam, aos olhos destes intelectuais, ter guardado, desde tempos muito remotos, a tradição que precisava ser resgatada frente às ameaças da modernidade, da sociedade industrial e da civilização exteriores.” (ABREU; SOIHET 2003, p. 03).

Conhecidos mundialmente, e de maneira muito particular no Brasil, vale ressaltar que os irmãos Grimm atendiam à classe média alemã e faziam alterações significativas na hora de transcrever a oralidade para a escrita. Não apenas da morfologia e da semântica, mas também do próprio conteúdo que poderia transgredir aos requintes da classe média. Então, poderíamos dizer que, a partir desse período, fragmentou-se uma concepção de erudito e de popular, que passou também a ocupar outras esferas da realidade social, como o moderno e o tradicional, o urbano e o rural, o escrito e o oral. (ABREU; SOIHET, 2003).

Passemos agora para o cenário inglês, em 22 de agosto²⁶ de 1846, quando foi criado o termo *folk* – que além de povo expressava a ideia de nação – e *lore* – que significava saber, mas denotava também seriedade, pois incluía os conceitos de educação e erudição (ABREU; SOIHET, 2003, p. 13). A palavra, criada pelo arqueólogo inglês William John Thoms, foi publicada pela primeira vez na revista inglesa *The Athenaeum* e adotada com poucas adaptações por grande parte das línguas europeias, chegando ao Brasil com a grafia pouco alterada: folclore. Desde então, “folclore” tornou-se sinônimo de “cultura popular”, embora nem toda cultura popular seja folclórica. Mais recente, porém não menos complexa, é a relação do folclore e a cultura popular com o conceito de patrimônio cultural imaterial.

Sobre Cultura Popular e Folclore: uma conversa com os Movimentos Sociais e as Políticas Públicas no Brasil e na América Latina

O folclore no Brasil, e também na América Latina, seguiu um caminho semelhante ao da Europa. Em geral, serviu para formar as novas nações, no final do século XIX e início do XX, resgatar a identidade do passado e os sentimentos populares frente ao cosmopolitismo liberal do período. Desde Silvio Romero, no final do século XIX, a cultura popular, a poesia popular e mais entusiasticamente a música dita popular já eram apontadas por certos intelectuais como expressão da identidade nacional brasileira.
(Matha Abreu)

²⁶ Data em que ainda hoje, no Brasil, é comemorado o Dia do Folclore.

Segundo consta no Dicionário IPHAN, a partir das abordagens europeias, os intelectuais se voltaram para as manifestações culturais populares, particularmente por meio do estudo da literatura oral. No entanto, se na Europa a intenção era criar uma identidade nacional única, distante dos estrangeirismos, no Brasil se viu um empenho particular em trazer a ideia de uma jovem nação fundada na mestiçagem, decorrente da interação de três raças – o índio, o negro e o branco (COSTA, 2011).

Contribuição muito importante para esta discussão nos dá o antropólogo argentino Nestor Garcia Canclini. Para o autor, o que existem são “culturas populares” – híbridas e ao mesmo tempo prósperas. Nesta percepção está a fundamental diferença com relação ao folcloristas que buscam o que não muda. Ao contrário, Canclini nos fala sobre culturas tradicionais que se transformaram por motivos diversos e se integraram totalmente ou parcialmente aos circuitos sociais, econômicos, comerciais. A discussão passa ser por que se transforma, como se transforma e quais caminhos percorrem a partir daí. Canclini também aposta que as culturas populares são reflexos de mudanças de significados e, portanto, não podem ser vistas como uma manutenção saudosa das tradições, mas sim digna de autonomia para pensar e agir no mundo em que vivem. Para a professora e pesquisadora Martha Abreu, os estudos de Canclini nos chama ao enfrentamento à globalização,

“não no sentido de valorização das pretensas identidades nacionais, mas reforçando a perspectiva de existência de diferentes significados sociais em torno das manifestações culturais coletivas, como por exemplo, os carnavais e festas de um modo geral. Pode também estimular a criação de identidades sociais/culturais e vínculos duradouros entre grupos de reconhecida expressão cultural ou religiosa, como, por exemplo, as escolas de samba, os grupos que organizam folias de reis e congadas”. (ABREU; SOIHET 2003, p. 12).

Segundo o antropólogo e pesquisador Gilmar Rocha, que baseia-se nos estudos das Ciências Sociais, é possível articular três principais fases constitutivas na formação do conceito de cultura popular no Brasil. A primeira fase seria entre as décadas de 1920 e 1960 e caracteriza-se por uma profunda disputa metodológica, especialmente no que diz respeito à autoridade e à legitimidade científica do campo. Já a segunda, no período de 1960 e 1980, é marcada por uma difusão do conceito de cultura popular a partir de uma concepção estritamente política e ideológica. A terceira fase nasce a partir dos anos 1990. Diante de tantas questões e temas que

envolvem o campo da cultura popular, opto por trazer o cenário da cultura popular no Brasil, contemplando quatro fases: anos 1920 a 1960; 1960 a 1980; 1990 a 2002; e a partir de 2003 até os dias atuais. Opto por acrescentar uma discussão a partir de 2003 pela potencialidade que a cultura popular ganha, ao começar a ocupar esferas de efetiva participação política no Ministério da Cultura e, por consequência, das Secretarias de Estado de Cultura, a partir da gestão do ministro Gilberto Gil.

Das contribuições de Mário de Andrade

Em 10 de março de 1938, Senhorinha Freire viu um gravador pela primeira vez. Tinha 19 anos e vivia em Tacaratu, vilarejo no sertão de Pernambuco, a mais de 400 quilômetros do Recife. Estava na casa da tia quando uns senhores engomados, com jeito de que vinham de longe, perguntaram se ela gostava de cantar. Acompanhada de primos, vizinhos e amigos, mostrou aos forasteiros canções do dia a dia de Tacaratu, como “Mandei cortar capim”, que costumavam entoar enquanto faziam farinha, e “Oh roseira” (“Em cima daquela serra/ tem três pedras de amolar/ uma é minha, outra é tua/ outra é de nós namorar”). O gravador que registrou a voz de Senhorinha, um modelo americano Presto estalando de novo, foi enviado por Mário de Andrade²⁷.

O poeta, musicólogo, crítico, ensaísta e pesquisador Mário de Andrade coordenava, em 1938, o Departamento de Cultura de São Paulo, e foi nesse período que idealizou a Missão de Pesquisas Folclóricas. Municípios do Pará, Maranhão, Piauí, Ceará, Paraíba e Pernambuco receberam e compartilharam as suas histórias com o arquiteto Luís Saia, o maestro austríaco Martin Braunwieser, o técnico de som Benedicto Pacheco e o ajudante Antonio Ladeira. Era o primeiro registro de músicas, danças, festas populares e rituais religiosos daquelas regiões, do coco ao bumba meu boi, de aboios a modinhas, de cerimônias indígenas a cantos de terreiros.

Nos estudos sobre cultura popular, Mário de Andrade começou com autores que pudessem associar a ideia de cultura popular à de construção da nação. As suas primeiras e profundas imersões foram com as teorias estéticas das vanguardas europeias, em especial autores alemães como o filósofo Herman Keyserling. É aí

²⁷ FREITAS, Guilherme. Missão Mário de Andrade: uma viagem pela cultura popular inspirada nas pesquisas do escritor. Publicado em 20 de jun. 2016, atualizado em 13 de jul. 2016.

que Mário de Andrade conhece a teoria herdiana sobre o folclore e a constituição de uma cultura nacional da Alemanha. Ideias que, desde Silvio Romero (século XIX) já circulavam pelo pensamento da formação de uma cultura brasileira. Com sustentação no contexto popular, o humanismo e a postura antielitista foram pilares para que Mário compreendesse, para além do universo alemão, as obras de brasileiros como José de Alencar e Álvares de Azevedo. Mário de Andrade ligou-se a um grupo paulista que pensou o Brasil como um país que entrava na ordem do urbano-industrial, ou seja, se incluía na atmosfera cosmopolita. Era a abordagem a partir de São Paulo, aquela que Mário de Andrade chamou de Pauliceia Desvairada. O compositor José Miguel Wisnik, grande pesquisador da vida e da obra de Mário de Andrade, conta que surge daí “o modernismo que se opõe à arte convencional, à poesia parnasiana, à pintura acadêmica, à ideia de música de concerto tradicional. É a percepção de uma cidade que é uma Paris, uma Nova Iorque. Uma cidade que cresceu de 30 mil habitantes para 500 mil e rapidamente para 1,2 milhões.” (WISNICK, 2016)²⁸.

Wisnik conta sobre Mário de Andrade:

(Ele fez) Viagem à Minas em 1924, depois para Amazônia e Nordeste, um pouco depois, registrado em diários de campo que se transformaram no livro *Turista Aprendiz*. Ali estão as imensas dimensões rurais do Brasil. É um outro país que começa a surgir uma nova preocupação para o escritor: como pensar e contar sobre este conjunto de culturas. Uma busca de referência para uma redescoberta do país. E ele se pergunta: o que unifica o Brasil? “O que faz com que todo este universo seja um único? É uma pergunta. Uma pergunta se transforma num desejo de pensar uma unidade cultural do país. [...] Então, ele vai se empenhar na construção de uma cultura brasileira, de visão integrada. Essa construção, este projeto, tem como base a cultura popular. Ou seja, o Mário de Andrade acredita que são nas culturas populares brasileiras, ou seja, naquelas que se encontram espalhadas pelo país todo, na forma de repentes, de reizados, de bumba meus bois, de toda música popular oral que se espalha pelo país. De todas as formas que a cultura oral popular, anônima e coletiva, é ali que está uma espécie de fundo perdido na formação do país que precisava ser recuperado²⁹.
[...]

Essas viagens do autor de *Macunaíma* ficaram conhecidas como as viagens d'O Turista Aprendiz, sendo realizadas entre os anos de 1927-1929. Com formação em Música completada no Conservatório Dramático e Musical de São Paulo, ministrando posteriormente aulas de História da Música e piano na instituição, Mário de Andrade

²⁸ Vídeo Mário de Andrade e a construção da cultura brasileira - José Miguel Wisnik

²⁹ WISNICK, José Miguel. Entrevista disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=mnJ7yVd7nYA>> Acesso em 03 de fev. de 2017.

realizou em anos imediatamente após a Semana de Arte Moderna de 1922, viagens com objetivos etnográficos por regiões afastadas dos grandes centros urbanos como Rio de Janeiro e São Paulo. Assim, data de 1924 a visita de Mário de Andrade ao Estado de Minas Gerais, realizada juntamente com um grupo de amigos modernistas de São Paulo - entre eles Oswald de Andrade, Tarsila do Amaral, Paulo Duarte - acompanhados do poeta francês Blaise Cendrars. Essa viagem, denominada pelo grupo de Viagem da Descoberta do Brasil, acompanhou em Minas Gerais um momento tradicionalmente importante na região: a Quaresma e a Semana Santa.

A música popular brasileira, para Mário de Andrade, foi feita intuitivamente – o que, para ele, naquele contexto da década de 20, significava que existiam duas culturas no país: a erudita, letrada, e a popular, oral. Culturas que, para o escritor, deveriam se encontrar. E o próprio Mário faz isso, quando escreve sobre todos os temas, pesquisando um vasto painel do país. Assim nasce o *Macunaíma* que, de acordo com Wisnik, é um livro que é uma interpretação do Brasil, feita com base nessa estratégia da cultura brasileira, que é pesquisar amplamente a cultura popular. O projeto nacionalista era de aliança de classes e de culturas, em um projeto de unificação que resulta em *Macunaíma*. O terceiro projeto é de uma luta de classes que se antagonizam. Vem a ele a preocupação do artista na luta política.

Se hoje vivemos no Brasil um revigoramento do patrimônio cultural, principalmente depois que o Decreto 3.551, de 4 de agosto de 2000, instituiu o Registro e o Inventário do Patrimônio Cultural de natureza imaterial ou intangível, é porque a semente de uma noção de patrimônio ampla e plural que procurava abarcar todas as manifestações do povo brasileiro foi plantada e gestada por Mário de Andrade, sobretudo na experiência do Departamento de Cultura (1935-1938). Imortalizada no conceito de arte patrimonial que o poeta elaborou no Anteprojeto para criação do Serviço do Patrimônio Artístico Nacional, em 1936, é vetor de sua consciência da diversidade da cultura brasileira. (NOGUEIRA, 2007, p. 01).

Nos anos 1930, um período conturbado politicamente no país, a sua grande preocupação foi definir a vocação social da arte. “Isso se concretiza quando ele é convidado para ser diretor do Departamento de Cultura de São Paulo. Lá, ele fez um trabalho ímpar, muito diferente de tudo o que havia na época, com o intuito de pôr em contato vários segmentos da sociedade. Era para ele um projeto de vida e do próprio modernismo”, conta Eduardo Jardim. E a Missão Folclórica foi uma das possibilidades encontradas por Mário para preencher as lacunas da época. Segundo os estudiosos da sua vida e obra, após as viagens pelo Norte e Nordeste, voltou

angustiado com a “plena, muito rápida decadência” da cultura popular. Dizia que ela estava em xeque diante da modernização do país, simbolizada pela chegada do rádio aos lares do interior. E via como ameaça maior uma ideia de “civilização” que ganhava espaço no Brasil: “A civilização criou um preconceito de cidade moderna e progressista, de boa educação civil. E como em Paris, Nova York e São Paulo não há danças dramáticas, Recife, João Pessoa e Natal perseguem os Maracatus, Cabocolinhos e Bois, na esperança de se dizerem policiadas, “bem-educadinhas” e atuais. Cocos viram besteira, Candomblé é crime, Pastoril ou Boi dá em briga. Da maneira como as coisas vão indo, a sentença é de morte.” O trajeto da Missão foi curto, embargado por disputas políticas, mas deixou um importante legado para o Brasil: 1.299 fonogramas com um total de 33 horas de gravação; 856 objetos, entre instrumentos musicais, trajes, estátuas e outros itens; 21 cadernetas de campo, com cerca de cem páginas cada, repletas de notas sobre música, dança, arquitetura e costumes; mais de 600 fotografias e 15 filmes.

O universo do trabalho de Mário de Andrade é infinito e extremamente necessário e presente nos dias de hoje. Aliás, hoje, neste ano de 2017, é ainda mais urgente.

Soletando a cultura popular

Canção de Amor aos Fonemas da Alegria

Peço licença para algumas coisas.
Primeiramente para desfraldar
este canto de amor publicamente.

Sucede que só sei dizer amor
quando reparto o ramo azul de estrelas
que em meu peito floresce de menino.

Peço licença para soletrar,
no alfabeto do sol pernambucano
a palavra ti-jo-lo, por exemplo,

e poder ver que dentro dela vivem
paredes, aconchegos e janelas,
e descobrir que todos os fonemas

são mágicos sinais que vão se abrindo
constelação de girassóis gerando
em círculos de amor que de repente

estalam como flor no chão da casa.
Às vezes nem há casa: é só o chão.

Mas sobre o chão quem reina agora é um homem

diferente, que acaba de nascer:
 porque unindo pedaços de palavras
 aos poucos vai unindo argila e orvalho,

tristeza e pão, cambão e beija-flor,
 e acaba por unir a própria vida
 no seu peito partida e repartida

quando afinal descobre num clarão
 que o mundo é seu também, que o seu trabalho
 não é a pena paga por ser homem,

mas o modo de amar – e de ajudar
 o mundo a ser melhor. Peço licença
 para avisar que, ao gosto de Jesus,

este homem renascido é um homem novo:
 ele atravessa os campos espalhando
 a boa-nova, e chama os companheiros

a pelejar no limpo, frente a frente
 contra o bicho de quatrocentos anos,
 mas cujo fel espesso não resiste
 a quarenta horas de total ternura.

Peço licença para terminar
 soletrando a canção de rebeldia
 que existe nos fonemas da alegria:

canção de amor geral que eu vi crescer
 nos olhos do homem que aprendeu a ler.

(Thiago de Mello Neto)³⁰

No ano de 1963, os moradores da pequena cidade de Angicos, no interior do Rio Grande do Norte, escutaram um barulho diferente no lado de fora de casa. Era um carro de som que anunciava uma chegada. Dessa vez não era “o rapaz da pamonha”, nem a promoção do gás, o horário da consulta médica, recado da igreja ou chegada do novo circo. Não, era o aviso sobre um curso novo no município. Os ouvidos atentos repararam: um curso de alfabetização, 40 horas.

³⁰ Numa noite fria, na Espanha, onde fazia meu doutorado-sanduíche, assisti ao documentário *40 horas de memória*, sobre homens e mulheres que participaram das 40 horas de alfabetização em Angicos. Ao desligar a televisão, busquei meu celular e abri o e-mail. Tinha acabado de chegar este poema, enviado por Maria Elaine, esposa do Farinhada. Ela dizia: “acabei de ler e precisei compartilhar com você”. São os encontros que só as conversas podem trazer.

Dizem por lá que o povo da cidade começou a comentar, uns acreditavam, outros não. Mas de tanto ouvir o carro de som e o “zum zum zum”, quase todos apareceram na primeira reunião. A maioria dos pais foram levados pelas mãos dos filhos.

“Meu sonho era ver meu pai ler”, conta Dona Eneide, no documentário *40 horas na memória*³¹. Além dela, outros moradores tinham sonhos parecidos. Entre eles, Anita, Pequena, Sebastião, Maria Pureza, Miranda, Geralda, Evaristo, Mauro, Manoel Bezerra: homens e mulheres que, do lugar ordinário onde habitam, nutrem diariamente as memórias das 40 horas em que foram alfabetizados.

Todos nós que nos aproximamos da obra de Paulo Freire conhecemos um pouco da experiência em Angicos, mas para mim foram as conversas com Brandão, seguidas de várias escutas do documentário *40 anos de memória* e os e-mails trocados com o professor Francisco Canindé, da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN), e com a professora Maria Eneide, esta alfabetizada por Paulo Freire, que iniciei o meu entendimento sobre a profunda dimensão da cultura na educação popular.

Educar pelo rádio, pela imprensa, pelo teatro, pela música, pela televisão, pela literatura, por métodos informais nas praças e nos parques públicos. Difundir uma escola desburocratizada, regionalizada e popular. Esse era o ideal do chamado Movimento de Cultura Popular, um departamento autônomo da prefeitura de Recife, que tem a sua história marcada pela vitória de Miguel Arraes para a prefeitura de Recife em 1959. Formado por um grupo de intelectuais (artistas e educadores), o MCP se propunha à árdua tarefa de chegar até às massas urbanas e “livrá-las” da opressão que sofriam pelo atraso social e econômico. Brandão nos lembra que, ao usar a mesma expressão usada na Europa (*Kultur*), a proposta do Movimento chegou a inovar, “de maneira ativa e politicamente motivada, o sentido da própria ideia de cultura. A cultura popular deixa de ser somente um conceito de valor científico para tornar-se a palavra-chave de um projeto político de transformação social a partir das próprias culturas dos trabalhadores e outros sujeitos sociais”(BRANDÃO, ano 1987, p. 49).

³¹ No intuito de celebrar os 50 anos de Angicos, a Assessoria de Comunicação da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (Ufersa) produziu o documentário “40 Horas na Memória: Resgate da Experiência dos Alunos de Paulo Freire em Angico/RN”.

Sobre esse início, nos conta Osmar Fávero: “Miguel Arraes assume e encontra uma prefeitura vazia. Neste momento, ele volta a consultar os comitês de bairro, que foram os que o elegeram, perguntando quais eram as necessidades. Surpreendentemente, a primeira necessidade imposta era a educação. Claro, a educação das crianças, da zona urbana, uma Recife se enchendo nas periferias. E na prefeitura não tinha nem Secretaria de Educação”³².

Um projeto que contou com cinco Praças de Cultura em Casa Amarela, Iputinga, Torre, Várzea e Beberibe – “com parques infantis, bibliotecas, auditório para teatro, teleclube, cineclube, debates, concha acústica – trabalhando junto a associações de bairros, centros esportivos e recreativos, grupos escolares, templos, etc.”(GOÉS, 1980, p. 40). Uma Galeria de Arte às margens do Rio Capibaribe; um teatro ambulante que ia por toda cidade, especialmente às suas margens; um teatro ao ar livre nas históricas terras do Arraial do Bom Jesus.

Em 1962, foi lançado o *Livro de leituras para adultos*, feito por Josina Godói e Norma Coelho, considerada uma cartilha que marcou época e se tornou referência a outros movimentos sociais, pelo tom político e de reflexão sobre o cotidiano das classes sociais.

Uma experiência que também contava com o Teatro de Cultura Popular (TCP), que reunia um trabalho científico de pesquisa social, voltado para o levantamento das questões periféricas da cidade; as festas populares; os ritos; além de um expressivo número de escolas e costura, teleclube e espaços para alfabetização onde, historicamente, nasceu o Método Paulo Freire.

Historicamente, o Método Paulo Freire nasce no Centro de Cultura do MCP Dona Olegarinha, no Poço da Panela, no Recife, em 1961, fruto de 15 anos de acumulação de experiências do educador pernambucano no campo da educação de adultos, em áreas proletárias e subproletárias, urbanas e rurais. A obra de – e sobre – Paulo Freire é, hoje, certamente, a mais extensa e mais profunda que já se escreveu sobre o pensamento pedagógico de um brasileiro. Guardadas, assim, as limitações desta notícia, preferimos situar do pensamento do educador, apenas, o referencial a antes de 1964, por uma questão didática. Neste caso, o melhor roteiro seria seu artigo “Conscientização e alfabetização – Uma nova visão do processo”. É importante visibilizar em Paulo Freire: a História, a Antropologia Cultural, a Metodologia e a Cronologia de aplicação da experiência. Desses quatro aspectos pretendemos nos ocupar em síntese. Quanto à sua visão histórica, Paulo Freire partiu do princípio de que, na primeira metade dos anos 1960,

³² Depoimento no portal Fórum EJA, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=C7uBYIFuWKc> . Acesso em 28 de jan. de 2017.

ocorria um trânsito do povo brasileiro de uma sociedade fechada para uma sociedade aberta, aproveitando uma rachadura ocorrida no sistema, em decorrência da “substituição das importações”. Nesse processo econômico emergiria o fenômeno que Mannheim chama de “democratização fundamental”, que implica uma crescente e irreversível ativação do povo no seu próprio processo histórico, abrindo leques de participações interdependentes de ordem econômico-social-político-cultural. O povo deixa de ser objeto para ser sujeito (BRANDÃO, 1985, p. 34)

E aqui voltemos a Brandão, que nos convida a revisitar como se deu esse “desejo” pela cultura popular: “Antes de mais nada, o que animou o imaginário dos projetos de ação política e educativa através da cultura, nos anos 1960 no Brasil e, logo depois, em vários outros países do continente, foi uma completa revisão de ideias e valores contidos na cultura, na tradição, no destino, no sentido do tempo e no conceito de história.” (BRANDÃO, 1985, p. 136).

Fávero continua a contar esta história, no vídeo Movimento de Educação de Base/MEB - 1961/1966:

O Movimento de Cultura Popular retoma as bases da riqueza artesanal de Pernambuco e começa a trabalhar isso pelo teatro, pela música, pelo artesanato, na beirada do rio Capivari fica um museu vivo, onde se via, onde se produzia, o teatro começa a fazer trabalhos de cunho popular. E dentro dele um grande projeto de alfabetização de adultos, que é mais do que mera alfabetização. A grande riqueza do movimento popular é que foi o primeiro movimento a produzir um livro específico para alfabetização de adultos que rompe inteiramente com aquele material anterior dos anos 1940, dos anos 1950. Eu tenho uma hipótese que estava acontecendo a Revolução Cubana, a gente recebeu o material e pela primeira vez tinha nos livros o que a gente lia nos textos da UNESCO de que as lições tinham que ser concretas, as palavras tinham que ter sentido. E a gente encontra este sentido na primeira lição do livro de Cuba que não é A, E, I, O, U tradicional, mas é O, E, A. Uma Cuba recém-expulsa da Organização dos Estados Americanos, era um soco na cara, aquilo era mais concreto, e era além de concreto, como podia ser ‘chuva’, ‘veneno’, e tal, para quem estava fazendo agricultura, era politicamente concreto. Aí eu acho que o povo de Pernambuco, do MCP, pegou isso e fez um negócio espetacular. Anísio Teixeira diz que, pela primeira vez, faz um livro sério para educação de adultos no Brasil. Claro que se pagou caro isso. Um destaque que merece ser feito ao MCP é que o laboratório de criação do sistema de alfabetização de adultos não é Angicos, é MCP. A primeira experiência é o Centro Olegarinha, Paulo Freire e Elza Freire, que é uma professora primária, uma alfabetizadora, que já estava trabalhando com silabação se reúne, essa história Paulo Freire conta com detalhes, o filho dele ter visto a palavra NESCAU e ter lido Nescau. Na verdade não leu, associou à figura do Nescau, ele passa a utilizar a figura associada à palavra para trabalhar com um grupo pequeno de pessoas, no Centro da Olegarinha, como cinco pessoas, a partir daí ele é convidado para ir ao Serviço da Extensão Cultural, da UFRN, ele sistematiza um método que aplica em Angicos e há um ‘boom’, uma promoção surpreendente, meteórica, uma escalada em todo o país. O MCP tem muito pouco material disponível, porque ou foi

confiscado pelos militares. Alguns depoimentos, aos poucos vai contando esta história³³.

O depoimento, por email, de Maria Eliane, de Manhumirim-MG, nos ajuda a ir construindo essa narrativa:

_ Com meu pai, aprendemos a ver o mundo de uma forma diferente. Ele foi nosso primeiro educador. Lembro-me que na década de 1980, a Igreja Católica lançou uma cartilha popular do Documento de Puebla, a qual falava da opção preferencial pelos pobres. Ele pegava essa cartilha e, através dos desenhos e histórias, ia nos fazendo enxergar que no mundo em que a gente vivia tinha muita coisa errada: trabalhadores explorados; mulheres marginalizadas; crianças abandonadas; alto índice de analfabetismo e violência; ricos cada vez mais ricos às custas de pobres cada vez mais pobres. Papai dizia que tudo isso ia contra o projeto de Deus e que a mudança só ia acontecer com a participação e a organização do povo. Ele falava, com alegria, do papel das CEBs (Comunidades Eclesiais de Base) e da força dos sindicatos nesse processo de transformação. E alertava-nos: só falar não basta, é preciso viver. E que o contrário disso era coisa de pelego. Hoje, tudo o que sou devo, sobretudo, aos meus pais. Aprendi com eles sobre ética, mística, militância, humanidade. Isso constituiu a base do meu engajamento eclesial, social e político. Passei a enxergar a injustiça como algo inaceitável e a compreender que a esperança é o que nos mantém vivos. Esse desejo de lutar em defesa da justiça e promoção da vida despertou-me para a educação e para a cultura popular. (Maria Eliane, 20 de out. de 2015).

O depoimento de Maria Eliane, da cidade de Manhumirim-MG, mostra como o Movimento de Educação de Base tem atravessado os anos e momentos muito diferentes desde 1961, quando foi criado. Para mim, o depoimento fala por si próprio e traz embutido nele toda a vocação e a força da educação popular. Atualmente, Eliane é professora e militante política. Eliane também é esposa de Sebastião Farinhada e, assim como ele, não apenas transita por esta tese, como me ajuda a compreender a epistemologia da educação popular.

As CEBs, de que fala Eliane, nasceram no início da década de 1960 e podem ser vistas como uma herança do Movimento de Educação de Base (MEB). O MEB surgiu de uma parceria entre o Governo Federal do Brasil e a Conferência Nacional dos Bispos Brasileiros e voltou-se a trabalhos de alfabetização e educação de base especialmente nas regiões rurais do país. O grande diferencial era o meio de utilização para a alfabetização: as escolas radiofônicas.

Para Brandão, que participou do Movimento de Educação de Base por meio das escolas radiofônicas, foi possível, em pouco tempo, operacionalizar mudanças que

³³ Depoimento no portal Fórum EJA, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=C7uBYIFuWKc>. Acesso em 28 de jan. de 2017.

acompanhavam, desde os três primeiros anos da década de 1960, a mesma trajetória de vários outros *movimentos de educação* na América Latina. Seriam eles:

a) evoluiu da oferta de uma alfabetização de massas para uma alfabetização funcional e, dela, para um programa mais amplo de educação de adultos; b) desenvolveu meios de passar de uma educação radiofônica para uma presença direta na comunidade (“animação popular”); c) ampliou o conteúdo de suas mensagens de modo a incentivar grupos e comunidades de camponeses a se organizarem para a melhoria direta de suas condições de vida, principalmente nos setores de saúde, alimentação, artesanato e produção agrícola.(BRANDÃO, 2004, 85)

Em 1962, no Rio de Janeiro, nasceu o Centro Popular de Cultura (CPC), formado por um grupo de intelectuais de esquerda junto à União Nacional dos Estudantes (UNE). Fundado por Oduvaldo Vianna Filho, pelo cineasta Leon Hirszman e pelo sociólogo Carlos Estevam Martins, recebeu adesão de muitos artistas e intelectuais, como Ferreira Gullar, Francisco de Assis, Paulo Pontes, Armando Costa, Carlos Lyra e João das Neves. Com intensa produção cultural, o CPC era mantido pela venda de espetáculos, shows, livros e publicações periódicas – além de empréstimos da UNE.

Entre as principais peças teatrais montadas incluíram-se o *Auto dos 99%*, o *Auto dos cassetetes* e o *Auto do tutu está no fim*. Na área de cinema, foi realizado o longa-metragem *Cinco vezes favela*, e na de música, foi gravado o disco *O povo canta*. Na área editorial, foram lançados os *Cadernos do povo brasileiro* e, a partir de 1963, a coleção de livros de poemas intitulada *Violão de rua*. Foram ainda ministrados cursos de teatro, cinema, artes visuais e filosofia. (KORNIS, s/d.).

O teatro da UNE, apresentando a peça *Os Azeredos mais os Benevides*, de Oduvaldo Vianna Filho, foi inaugurado às vésperas da derrubada do presidente João Goulart pelos militares, em 31 de março de 1964. Nos primeiros dias de abril, a sede da UNE foi incendiada, e todos os CPCs foram fechados.

Os fundamentos e os objetivos da entidade foram definidos em um anteprojeto de manifesto, datado de março de 1962, e reafirmado em um manifesto definitivo divulgado em agosto do mesmo ano.

Recusando-se a considerar a arte como "uma ilha incomunicável e independente dos processos materiais", os artistas e intelectuais do CPC

acreditavam que toda manifestação cultural deveria ser compreendida exatamente "sob a luz de suas relações com a base material". Afirmavam também que "fora da arte política não há arte popular", acrescentando que era dever do homem brasileiro "entender urgentemente o mundo em que vive" para "romper os limites da presente situação material opressora". Combatendo o hermetismo da arte alienada em nome de uma arte popular revolucionária, os fundadores do CPC declaravam finalmente: "nossa arte só irá onde o povo consiga acompanhá-la, entendê-la e servir-se dela".

Para Gilmar Rocha, a utilização desse conceito de arte, em vez de cultura, traz uma "forte conotação 'metodológica individualista' no plano de um discurso ideologicamente comprometido com as classes e o povo, reafirmando assim o sentido do intelectual como guia da vontade popular"(ROCHA, 2009, p.226). O autor reflete sobre a definição de cultura popular para o poeta Ferreira Gullar que sintetiza a cultura popular como a tomada de consciência da realidade brasileira. Nas palavras de Gullar: "Cultura popular é, portanto, antes de mais nada, consciência revolucionária" (1965, p.01).

A pesquisadora Miliandre Garcia contribui com uma importante reflexão sobre o papel dos CPCs na construção do conceito de cultura popular no país e, concomitantemente, com a sua inserção na indústria cultural. No livro *Do teatro militante à música engajada*, a autora busca descortinar as manifestações artísticas que se apresentam como arte engajada – produzidas especialmente entre o fim da década de 1950 e o início dos anos 1960.

Para Brandão, o projeto de redemocratização da cultura nacional através de uma prática de Cultura Popular foi o ponto de convergência dos movimentos emergentes no início da década de 1960. Aos poucos, como afirma o autor, o termo se define como

a prática de uma relação de compromissos entre *movimentos de cultura popular e movimentos populares* através da cultura. Define-se como o projeto de realização coletiva de tal prática, aquilo que deve ser construído através do trabalho educativo da Cultura Popular. Define-se, finalmente, como o processo e o produto de tal realização. Por isso mesmo, uma frase comum do período é: 'fazer Cultura Popular', e ela significa, de igual maneira, aquilo que o educador faz junto ao povo e aquilo que o povo, educado para a liberdade, realiza.(BRANDÃO, 1985, p. 52).

Gilmar Rocha também confirma os anos 1960 como, de fato, o tempo em que o conceito de cultura popular “institucionaliza-se no discurso artístico e científico, tornando-se relativamente autônomo em relação ao folclore” (2009, p.219). Com o golpe militar de 1964, vieram as prisões, a repressão, a tortura, as demissões em massa, as repressões. Educadores de todos os níveis de ensino foram expostos à violência. E a educação popular e a cultura popular foram especialmente massacradas no intuito de assegurar o controle político, como assinala Moacir Gadotti,

A Educação Popular era a base do novo projeto de nação, com ênfase na autonomia, na emancipação e na justiça social. Isso não passou despercebido aos golpistas que já conheciam a obra de Freire. Dia 2 de abril de 1963, na cerimônia de entrega de certificados aos que haviam se alfabetizado na experiência de Paulo Freire em Angicos (RN) – que teve a presença do presidente da República João Goulart e de vários governadores do Nordeste – foi notada a presença do Marechal Castelo Branco, fardado, comandante da Região Militar no Recife, que, ao final da aula, disse a Calazans Fernandes, então Secretário de Educação do Estado do Rio Grande do Norte: “Meu jovem, você está engordando cascavéis nesses sertões” (FERNANDES; TERRA, 1994, p. 18). Castelo Branco havia escutado os discursos de Paulo Freire e de João Goulart. Ele não esqueceu a lição de Angicos. (s/d.).

Sendo assim, “não é de se estranhar, portanto, que a primeira vítima do golpe tenha sido Paulo Freire e o seu Programa Nacional de Alfabetização”, finaliza Gadotti. Em setembro de 1963, em levantamento feito pelo próprio Paulo Freire, o número de analfabetos entre 15 e 45 anos era de 20.442.000. O trabalho do educador levou à criação do Programa Nacional de Alfabetização, em 21 de janeiro de 1964, pelo Decreto nº 53.465, programa extinto em 14 de abril de 1964, um dia antes da posse de Castelo Branco, por ato de Ranieri Mazzilli, presidente em exercício.

Foi, portanto, o primeiro ato da ditadura contra a Educação Popular e a Cultura Popular.

Como é possível perceber, desde a década de 1930 o governo federal vem tratando a cultura popular de maneiras diferentes. Nesse transitar entre a democracia e a ditadura, as políticas culturais e o entendimento acerca da cultura popular sofreram paralisações em diversas instâncias. No seu cotidiano, em alguns momentos mais abertamente e em outros apenas nos guetos, a cultura popular foi sofrendo processos de continuidade e descontinuidade.

Para compreender o lugar da cultura popular na década de 1980, contamos com a contribuição da extensa obra de Brandão e de outros autores, como Ortiz e Machado. Um dos marcos da década foi a criação das agências de fomento da área cultural, que atuavam especialmente em duas esferas: a primeira era a de atender às demandas financeiras da classe artística; a segunda, de caráter mais assistencialista, buscava “apoiar” as atividades culturais que não tinham espaço no mercado.

Em 1984, Mário Brockmann Machado escreveu “Notas sobre política cultural no Brasil”, trazendo uma proposta de agenda para debates, com 16 perguntas sobre a cultura no país. Entre elas, o autor apontava para os desafios da área do “folclore”:

O que fazer na área do "folclore"? Apenas documentar, por meio de pesquisas, arquivos, bibliotecas, concursos, edição de livros e discos, ou também apoiar, financeiramente os grupos diretamente envolvidos em tais manifestações? Isto "descharacterizaria" o fenômeno? Será razoável o tratamento museológico do folclore? Será razoável que os institutos de folclore queiram transformar-se em novos centros de pesquisa antropológica? E quais as relações entre o folclore e a cultura popular? (MACHADO, 1984, p.13).

Essas foram questões que não conseguiram ser resolvidas de imediato, mas abriram um leque de possibilidades a partir dos anos 1980, quando a cultura passou a ter mais visibilidade, especialmente a partir dos movimentos populares. Como escreveu, em 1984, Marilene Chauí: “Se um dia a democracia for possível neste país, ela nascerá dos movimentos sociais e populares, do contrapoder social e político que transforma a plebe em cidadã e os cidadãos em sujeitos que declaram suas diferenças e manifestam seus conflitos”. No livro *Conformismo e resistência*, Chauí traz uma profunda discussão sobre a cultura popular nesse período de redemocratização.

Em 1982, o Ministério da Educação e Cultura apresentou um plano trienal para a cultura e a educação cuja novidade encontra-se no fato de que, pela primeira vez desde 1964, a Cultura Popular foi incorporada oficialmente ao projeto estatal. Diz o texto: “Na área da cultura e do patrimônio é preciso que se dê lugar de importância devido ao mesmo nível que a educação básica. Duas acentuações prioritárias se apresentam: uma ligada ao patrimônio histórico, traduzida na necessidade da envolvimento comunitária no seu cultivo e manutenção, dentro da rota de caracterização nacional regional do país; outra, ligada ao desenvolvimento cultural e comprometida com as formas de criatividade popular, capazes de realizar os princípios da educação comunitária e regional. Sem desmerecer outras expressões da

cultura, o Ministério procura emergir como *promotor dos bens culturais* que mais caracterizam as necessidades básicas e a qualidade de vida da população, buscando preservar as condições essenciais para autopromoção do desenvolvimento. Esta proposta cultural, profundamente comprometida com a meta política do governo de democratização da sociedade, de valorização dos processos de participação comunitária e de promoção regional, deve ser analisada e debatida aparecendo como elemento constituinte e muitas vezes determinante da educação básica, da educação superior e do desporto. O esforço de envolvimento comunitária, de criatividade popular e de caracterização regional não deverá ser obstáculo ao desenvolvimento da consciência da cultura nacional, que deve subsistir na média e na diversidade das culturas regionais. (CHAUÍ, 1984, p.53).

Questões muito importantes a que Chauí chama atenção e que nós reforçamos aqui são os usos de palavras emprestadas dos movimentos da cultura popular e das oposições políticas e da Igreja, como “comunidade”, “participação comunitária”, “criatividade”. O uso desses termos, de certa maneira, muda o conceito até então usado para falar de patrimônio nacional – muito mais ligado à ideia de folclore. Agora se fala de participação e criatividade comunitária. Essa é uma mudança significativa, porque passa a existir o desejo de realizá-la. No entanto, Chauí aponta com muita lucidez que a pretensão do Estado, ainda autoritário, é mais do que tomar para si as manifestações populares, também controlá-las ao dar a si mesmo o papel de promotor. “Este desejo de controlar a cultura popular não é novo. Foi realizado durante os anos 1930 e 1940 pelo Estado Novo (...) e também fez parte da ideologia do Brasil-Potência ou da ideologia da ‘integração nacional’ da ditadura dos anos 1970” (CHAUÍ, 1984, p.60-61).

Ainda nesse texto de 1981, é possível observar a relação entre popular e regional e, para além, há uma consideração que chama as manifestações culturais populares-regionais, como “elementos constituintes da educação”. Em 1985, é criado o Ministério da Cultura e nomeado como seu representante o intelectual esquerdista Celso Furtado. Logo no ano seguinte, foi sancionada a primeira lei federal de incentivo fiscal à cultura, conhecida como Lei Sarney, nome do então Presidente da República. Trazer investimentos privados para o financiamento da cultura por meio da isenção fiscal: essa era a busca da nova lei que trouxe profundas transformações no campo da cultura. Abriram-se as portas para uma política cultural de caráter neoliberal, com a transferência das responsabilidades do Estado para a iniciativa privada.

A Lei Sarney foi extinta em 1990, com a eleição de Fernando Collor, que sob o argumento da redução de orçamento, acabou também com o ainda recente Ministério da Cultura, assim como outros órgãos como a Embrafilme e a Funarte. A cultura voltou a ter um lugar de Secretaria. Em 1992, após um complexo processo de impeachment, Fernando Collor saiu do poder, dando lugar ao vice Itamar Franco. Mais uma vez, volta o Ministério da Cultura e outros órgãos, que permanecem marcados pela instabilidade, com diversas mudanças de ministros e dirigentes. “E volta o formato de leis de incentivo, volta a tomar caráter nacional com a Lei Federal de Incentivos Fiscais nº 8.313, criada em dezembro de 1991 e regulamentada em 1995, que se tornou conhecida como Lei Rouanet” (RUBIM, 2007, p.19). Rubim, um dos intelectuais mais dedicados aos estudos das políticas públicas para cultura no Brasil, escreve sobre esta instabilidade no campo cultural:

A sua problemática implantação nos governos Sarney, Collor e Itamar é um dos exemplos mais contundentes desta tradição de instabilidade da área cultural: criado em 1985; desmantelado por Collor e transformado em secretaria em 1990; novamente recriado em 1993 por Itamar Franco. A cultura, além destas idas e vindas do ministério em seus primeiros anos, teve inacreditáveis dez dirigentes responsáveis pelos órgãos nacionais de cultura em dez anos (1985-1994): cinco ministros (José Aparecido, Aloísio Pimenta, Celso Furtado, Hugo Napoleão e novamente José Aparecido) nos cinco anos de Sarney (1985-1990); dois secretários (Ipojuca Pontes e Sérgio Paulo Rouanet) no período Collor (1990-1992) e três ministros (Antonio Houaiss, Jerônimo Moscardo, Luiz Roberto Nascimento de Silva) no governo Itamar Franco (1992-1995). Por mais brilhantes que fossem os escolhidos – e nem sempre foi este o caso –, a permanência média de um dirigente por ano, com certeza, cria uma instabilidade institucional bastante grave, em especial, para um organismo que está em processo de instalação. (RUBIM, 2007, p.19).

Esse foi um período em que as culturas populares, indígenas e afro-brasileiras ficaram ainda mais à parte das políticas culturais. Para Rubim, “eram consideradas manifestações não dignas de serem chamadas e tratadas como cultura, quando não eram pura e simplesmente reprimidas e silenciadas”. Após a Campanha Nacional do Folclore e do Movimento de Cultura Popular, entre 1945 e 1964, demorou anos até que as manifestações voltassem a ser pauta de discussão. Em 1988 foi fundada, sob pressão do movimento negro organizado, a Fundação Palmares. No entanto, é somente em 1993, a partir da realização da Conferência Nacional de Cultura, que começa a ser retomado o diálogo entre o governo e a sociedade. E, ainda assim, de maneira muito pouco eficaz.

Segundo Rubim, durante o Governo de Fernando Henrique Cardoso, que teve apenas um Ministro da Cultura Wellert, 1995 a 2002, a atuação da pasta da Cultura tinha como enfoque.

Desentravar e ampliar o funcionamento das leis de incentivo no país. Não por acaso a cartilha Cultura é um Bom Negócio se tornou um documento emblemático da atuação deste governo no campo da cultura. A efetiva ampliação do funcionamento das leis de incentivo foi conseguida, em especial, através da orientação do governo para as empresas estatais investirem no campo cultural. (RUBIM, 2007, p.21).

Poderíamos dizer que as políticas públicas do governo FHC não trouxeram avanços com relação à discussão sobre a cultura popular. Pelo contrário. O processo de redemocratização do país, conquistado pelos movimentos sociais, fica submisso ao impacto de uma política neoliberal. Embora o discurso do Ministério da Cultura fosse de democratização do acesso à cultura e aos bens culturais, o que houve foi uma inflação nos mecanismos de fomento. As políticas públicas deram lugar às leis de incentivo, desconsiderando ações no campo da cultura, especialmente a cultura popular. Quem era beneficiado com os incentivos (definidos pelas grandes empresas após passar por uma série de burocracias) eram grandes espetáculos e produções.

Assim, as décadas de 1980 e 1990, no que se refere aos movimentos sociais e de cultura popular, são antagônicas. A primeira foi caracterizada pelos protagonistas da luta contra a ditadura militar e pela democratização do país, fazendo passeatas, greves, caravanas, entre outros. Foi nesse período que entraram em cena os centros de educação popular e as assessorias a movimentos sociais baseadas na conscientização, autonomia e transformação social. A linha norteadora dos estudos era a educação popular de Paulo Freire. “Palavras de ordem como ‘democracia de base’ e ‘autonomia’ constituíam o eixo de seu repertório. Pequenos grupos, já existentes, abandonaram práticas assistenciais-filantrópicas e outros foram criados para incentivar a ‘organização social’”(DOIMO, 1985, p.?)..

Na década de 1990, modificou-se o cenário com o forte impacto da política neoliberal, praticamente anulando a participação dos movimentos sociais e centralizando na cena política o papel das ONGs.

Embora desde a década de 1980, as medidas neoliberais tenham sido aplicadas no Brasil, a ofensiva maior ocorreu durante o governo de

Fernando Henrique Cardoso, na década de 1990, nomeadamente a partir de 1995 com a criação do Ministério da Administração e Reforma do Estado e a elaboração do Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado. (GOMES & COUTINHO, 2010, p.8).

Uma reforma que, ao chegar tão rapidamente às áreas consideradas públicas, com o apoio massivo da grande imprensa, acabou por se configurar um “assalto às conquistas das classes populares” (Idem, 2010, p.9).

Os movimentos sociais se veem na condição de lutarem pelo resgate da cidadania, considerando que o pouco que foi conquistado ao longo de anos de luta encontra-se ameaçado e parte significativa da população fica excluída de participar da comunidade política. É cada vez mais difícil se sentir incluído nessa comunidade política uma vez que o processo de transnacionalização do capital fragiliza o Estado em sua capacidade de implementar políticas específicas e de constituir todos os indivíduos de uma determinada comunidade nacional em cidadãos, sujeitos de direitos iguais. (GOMES & COUTINHO, 2010, p.10-11).

Assim, sem voz no governo federal, os movimentos sociais mantiveram a linha de frente na resistência e reuniram forças do movimento de esquerda para finalmente fortalecer suas bases nos governos locais e eleger, para o governo federal, Luiz Inácio Lula da Silva, que trouxe uma nova proposta de gestão pública para os movimentos sociais e para a cultura popular.

Ecos da superação: um Brasil de baixo para cima

*O que acontece quando se solta uma mola comprimida,
quando se liberta um pássaro, quando se abrem as comportas de
uma represa? Veremos.*
(Gilberto Gil)

Para narrar sobre as políticas culturais desenvolvidas pelo presidente Lula e o ministro Gilberto Gil, penso ser necessário conhecer minimamente a história das políticas públicas para cultura popular no país. Rubim, um dos mais entusiastas estudiosos sobre a história das políticas públicas para cultura no Brasil, traz três palavras para representá-la: ausência, autoritarismo e instabilidade. Com a chegada do governo Lula, o ministro Gilberto Gil traz o desafio da superação.

O setor cultural aguardava com grande expectativa o início do novo governo. No dia 23 de outubro, poucos dias antes do segundo turno da eleição, cerca de três mil pessoas, entre artistas, intelectuais e militantes, haviam comparecido ao Canecão, tradicional casa de espetáculos na zona sul do Rio de Janeiro, para ouvir Lula e participar do lançamento do seu programa para a área de cultura. O documento “A imaginação a serviço do

Brasil”, elaborado a partir de debates promovidos com artistas e personalidades da cena cultural, de junho a setembro, apontava para um modelo de gestão cultural com maior presença e participação do Estado, em contraposição ao ‘Estado-mínimo’ defendido pelos governos anteriores, que guardavam o viés neoliberal dos anos 1990. (COSTA, 2011, p.57).

Sem falsos deslumbramentos, é perceptível a tentativa de enfrentamento e superação proposta por Gil, ainda que diante das mais diversas limitações existentes em um país marcado pela desigualdade e pela exclusão social, associada ao histórico de um circuito cultural ligado às práticas do mercado. Com apenas uma curta experiência política (foi vereador em Salvador, eleito em 1989, passando a presidir, 2 anos após a eleição, a Fundação Gregório de Matos), Gil foi um dos protagonistas do Tropicalismo – movimento que foi além da expressão musical para se tornar uma das mais fortes práticas reflexivas no campo da arte na cultura brasileira. Preso e exilado em Londres durante o período da Ditadura Militar, o artista se envolveu (e foi envolvido) pelo movimento negro, pela relação ciência e arte, a cultura popular, a contracultura, os desafios da arte, do entretenimento e do engajamento político. E é a partir desse lugar que assume o Ministério e ali permanece por cinco anos. Como já foi dito, diante de uma lógica de mercado que esvaziava por completo o discurso de política pública para a cultura, o que marca a inédita chegada de um artista para assumir um cargo político é a busca por um outro caminho – o da resistência pela criação. Gilberto Gil traz, já no discurso de posse, outra percepção de cultura – o que vai contribuir efetivamente para que ela passe a ocupar um lugar integrado aos outros setores do governo:

Assumo, como uma das minhas tarefas centrais, aqui, tirar o Ministério da Cultura da distância em que ele se encontra hoje, do dia a dia dos brasileiros. Que quero o ministério presente em todos os cantos e recantos de nosso país. Que quero que esta aqui seja a casa de todos os que pensam e fazem o Brasil. Que seja, realmente, a casa da cultura brasileira. (...) Não cabe ao Estado fazer cultura, mas sim, criar condições de acesso universal aos bens simbólicos. Não cabe ao Estado fazer cultura, mas sim, proporcionar condições necessários para a criação e a produção de bens culturais(...). Não cabe ao Estado fazer cultura, mas, sim, promover o desenvolvimento cultural geral da sociedade. (ALMEIDA; ALBERNAZ; SIQUEIRA, 2013, pp.220-230).

Nesse mesmo discurso, Gil traz de volta a cultura popular, vislumbrando a sua importância nesse novo marco histórico do país:

E o que eu entendo por cultura vai muito além do âmbito restrito e restritivo das concepções acadêmicas, ou dos ritos e da liturgia de uma suposta 'classe artística intelectual'. [...] Do mesmo modo, ninguém aqui vai me ouvir pronunciar a palavra 'folclore'. Os vínculos entre o conceito erudito de 'folclore' e a discriminação cultural são mais do que estreitos. [...] não existe 'folclore' – o que existe é cultura. (...). Cultura como aquilo que, em cada objeto que produzimos, transcende o meramente técnico. Cultura como usina de símbolos de um povo. Cultura como conjunto de signos de cada comunidade e de toda a nação. Cultura como sentido de nossos atos, a soma de nossos gestos, o senso de nossos jeitos. (ALMEIDA; ALBERNAZ; SIQUEIRA, 2013, p.229-230).

Gil trouxe para o Ministério o conceito de cultura para além do mercado, cultura é o cotidiano. E, a partir dessa concepção, traz três perspectivas: a simbólica, a econômica e a cidadã. Eliane Costa, uma das estudiosas desse momento histórico, traz um panorama dessas três dimensões:

A dimensão simbólica está diretamente ligada à abordagem mais antropológica de cultura, e nas políticas culturais do Ministério significa "cultivar" as infinitas possibilidades de criação simbólicas expressas nos modos de vida, práticas e identidades de um povo. Nesse sentido entende-se que a diversidade da cultura brasileira é vasta e deve ser preservada, valorizada, assim como estimulada a se manifestar nas mais diversas formas. [...] Já a dimensão econômica entende que a cultura também tem sua parcela de impacto na economia de um país, assim como precisa de recursos para ser financiada e realizada. Dessa forma, apoiada nas demais dimensões, a econômica deve eliminar as concentrações de recursos apenas para o financiamento advindo do mecenato, por exemplo, e fomentar ações culturais em todo o território nacional de modo a movimentar a economia como um todo, dado seu poder de impactar os demais setores da economia como turismo, infraestrutura, novos empregos e empreendedorismo. (...) A dimensão cidadã por sua vez está ligada ao acesso da população às políticas culturais, manifestações artísticas e expressões simbólicas da cultura. A partir dessa concepção de cultura o Ministério busca que a população esteja presente de fato no desenho das políticas e usufrua de seus resultados, como sendo parte de sua vida e identidade (COSTA, 2011, p.25).

Todas as três dimensões formaram uma base importante para transformar o cenário da cultura popular no país a partir dessa data. Eliane Costa destaca em especial a dimensão cidadã que, para a autora, é a que mais se aproxima da ideia de participação social nas políticas públicas. O Sistema Nacional de Cultura nasce dessa perspectiva, no intuito de produzir, implantar e fiscalizar políticas públicas de cultura, permanentes e democráticas – correlacionadas a todas as esferas da federação e da sociedade civil. "O modelo de gestão do SNC é o de Gestão normas e procedimentos. Ou seja, para que um município adira ao SNC é preciso que seu estado faça parte desse sistema". (COSTA, 2011, p.25).

Dessa aproximação do pensamento libertador de Paulo Freire com a proposta político-cultural do Governo Federal, o programa estruturou-se a partir dos conceitos de protagonismo social, empoderamento e autonomia – conceitos que precisam ser falados, escritos, repetidos, anunciados, entoados junto com esses artistas e educadores populares que desde a década de 1960 vêm construindo, coletivamente, uma educação que se faz pela palavra e pela escuta.

A partir deste momento, é o que busco fazer, narrar e refletir um pouco sobre alguns encontros fecundos com *educadoresnarradores* e as tantas possibilidades que se abriram quando uma geração que lutou contra a ditadura, deu continuidade à luta democrática, abrindo caminhos para a democratização e o acesso à cultura.

Foto 7 - Conversas com um Brasil *descilenciado*



3. Tecer a palavra *educadornarrador*

Durante muito tempo, na história do mundo, palavra e verdade foram consideradas sinônimas. Isso se deu principalmente por causa dos mitos da criação que diziam que o mundo foi criado com a palavra, com o verbo, com o logos. Para falar sobre a origem da palavra, foi preciso escolher uma fenda para a qual desejo olhar. Imaginemos o termo “palavra” como uma enorme floresta cercada por muros feitos de muitas frestas. Escolho uma delas e olho a partir da perspectiva da palavra na cultura africana. Ali me encontro com o malinês Amadou Hampâté Bâ – historiador e etnólogo referência em tradição oral do Mali e para o seu povo, os Fula (nação de pastores nômades que conduziu os seus rebanhos através de toda a África savânica ao sul do Saara, entre os oceanos Atlântico e Índico, durante milênios). No seu célebre texto “A tradição viva”, o mito posto pelo povo Dogon, uma etnia da África setentrional, diz que a palavra foi revelada ao homem para que ele pudesse tomar consciência da sua própria humanidade.

Assim, Hampâté Bâ nos conta:

A tradição bambara do Komo ensina que a Palavra, Kuma, é uma força fundamental que emana do próprio Ser Supremo, Maa Ngala, criador de todas as coisas. Ela é o instrumento da criação: ‘Aquilo que Maa Ngala diz, é!’, proclama o chantre³⁴ do deus Komo.

O mito da criação do universo e do homem, ensinado pelo mestre iniciador do Komo (que é sempre um ferreiro) aos jovens circuncidados, revela-nos que quando Maa Ngala sentiu falta de um interlocutor, criou o Primeiro Homem: Maa.

[...] Na orla do bosque sagrado, onde Komo vivia, o primeiro circuncidado entoava ritmadamente as seguintes palavras: ‘Maa Ngala! Maa Ngala! Quem é Maa Ngala? Onde está Maa Ngala?’

O chantre do Komo respondia: ‘Maa Ngala é a Força infinita. Ninguém pode situá-lo no tempo e no espaço. Ele é Dombali (Incognoscível) Dambali (Incriado – Infinito)’.

Então, após a iniciação, começava a narração da gênese primordial: ‘Não havia nada, senão um Ser. Uma das grandes escolas de iniciação do Mande (Mali). Este Ser era um Vazio vivo, a incubar potencialmente as existências possíveis. O Tempo infinito era a moradia desse Ser-Um. O Ser-Um chamou-se de Maa Ngala. Então ele criou ‘Fan’, Um Ovo maravilhoso com nove divisões No qual introduziu os nove estados fundamentais da existência. Quando o Ovo primordial chocou, dele nasceram vinte seres fabulosos que constituíram a totalidade do universo, a soma total das forças existentes do conhecimento possível.

Mas, ai!, nenhuma dessas vinte primeiras criaturas revelou-se apta a tornar-se o interlocutor (kuma-nyon) que Maa Ngala havia desejado

³⁴ Chantre é aquele que canta nos coros religiosos.

para si. Assim, ele tomou de uma parcela de cada uma dessas vinte criaturas existentes e misturou-as; então, insuflando na mistura uma centelha de seu próprio hálito ígneo, criou um novo Ser, o Homem, a quem deu uma parte de seu próprio nome: Maa.

E assim esse novo ser, através de seu nome e da centelha divina nele introduzida, continha algo do próprio Maa Ngala”. Síntese de tudo o que existe, receptáculo por excelência da Força suprema e confluência de todas as forças existentes, Maa, o Homem, recebeu de herança uma parte do poder criador divino, o dom da Mente e da Palavra. (HAMPATÉ BÂ, 2003, p. 69).

Como vemos nessa narrativa, o criador do mundo, Maa Ngala, estava se sentindo só, embora tivesse criado tudo. É quando resolve misturar as partes e criar o homem. Deu a ele a palavra, para que pudessem se comunicar. E como a palavra veio do criador, ela era a verdade³⁵. E a palavra foi considerada verdade. Os termos verdade e palavra foram considerado o mesmo até o século XII. Quando ela tinha toda essa aura de origem divina, verdade e palavra eram uma coisa só.

“Por esse motivo a maior parte das sociedades orais tradicionais considera a mentira uma verdadeira lepra moral. Na África tradicional, aquele que falta à palavra mata sua pessoa civil, religiosa e oculta. Ele se separa de si mesmo e da sociedade. Seria preferível que morresse, tanto para si próprio como para os seus” (HAMPATÉ BÂ, 2003, p. 70).

Embora sejam centenas as tradições africanas, na grande maioria delas, ao menos as da savana ao sul do Saara, a que Hampâté dedicou os seus estudos, a palavra tem um valor, para além do moral, de caráter sagrado. Cuida-se da palavra. É utilizada com parcimônia. É com ela que se comunica com o divino e, portanto, ao ser proclamada, referencia passados, presentes e até mesmo futuros. “Esta concepção de mundo recupera campos dimensionais do ser humano, que o recompõe perante si mesmo e perante a comunidade”. A palavra falada diz muito mais de um homem do que aquilo que ele escreve. “Ele é a palavra, e a palavra encerra um testemunho daquilo que ele é”. (HAMPÂTÉ BÂ, 2003, p.70).

³⁵ Também na tradição judaico-cristã temos a criação do homem por Deus, e este Deus se comunicava diretamente com o homem. “De sua vontade e palavra se fez o homem feito da terra”. (Gênesis 1. 1-13).

A escrita é uma coisa e o saber, outra. A escrita é a fotografia do saber, mas ela não é o próprio saber. O saber é uma luz que está no homem. É a herança de tudo o que os ancestrais puderam conhecer e nos transmitiram em germe, assim como o baobá está potencialmente contido em sua semente, dizia Bokar (líder espiritual de Amadou Hampâté Bâ).

Desde a infância, éramos treinados a observar, olhar e escutar com tanta atenção que todo acontecimento se inscrevia em nossa memória como cera virgem, diz Hampâté Bâ. (HAMPATE BÂ, 2003, p. 13).

A oralidade africana hoje é reconhecida como fonte legítima de conhecimento histórico graças também ao trabalho de Hampâté Bâ. E, com ele, podemos pensar ainda que a narração oral é também uma maneira de fazer uso da palavra – no seu sentido mais amplo. Hampâté nos ajuda a compreender a tradição oral africana como algo que vai além das suas histórias, lendas, costumes, relatos. Para ele, “se formulássemos a seguinte pergunta a um verdadeiro tradicionalista africano: ‘O que é tradição oral?’, por certo ele se sentiria muito embaraçado. Talvez respondesse simplesmente, após longo silêncio: ‘É o conhecimento total’” (HAMPÂTÉ BÂ, 2003, p.12) Ao afirmar isso, Hampâté Bâ traz um debate que busca encerrar a generalização de que a tradição oral africana se limita a histórias, lendas ou mitos.

A tradição oral é a grande escola da vida, e dela recupera e relaciona todos os aspectos. (...) Ela é ao mesmo tempo religião, conhecimento, ciência natural, iniciação à arte, história, divertimento e recreação, uma vez que todo pormenor sempre nos permite remontar à Unidade primordial. Fundada na iniciação e na experiência, a tradição oral conduz o homem à sua totalidade e, em virtude disso, pode-se dizer que contribuiu para criar um tipo de homem particular, para esculpir a alma africana. Uma vez que se liga ao comportamento cotidiano do homem e da comunidade, a "cultura" africana não é, portanto, algo abstrato que possa ser isolado da vida. Ela envolve uma visão particular do mundo, ou, melhor dizendo, uma presença particular no mundo – um mundo concebido como um Todo onde todas as coisas se religam e interagem. A tradição oral baseia-se em uma certa concepção do homem, do seu lugar e do seu papel no seio do universo. Para situá-la melhor no contexto global, antes de estudá-la em seus vários aspectos, devemos, portanto, retomar ao próprio mistério da criação do homem e da instauração primordial da Palavra: o mistério tal como ela o revela e do qual emana. (HAMPÂTÉ BÂ, 2003, p. 14).

O texto “A tradição viva”, de Hampâté Bâ, é imprescindível para quem quer conhecer a história da palavra no contexto da tradição africana. O autor destaca a importância da oralidade para conhecer a história da África e distingue, nessa tradição, os chamados tradicionalistas e os griots. Os tradicionalistas são chamados mestres em uma arte ou ofício específico – são tecelões, pastores, ferreiros,

caçadores, pensadores, ou, ainda, sabem sobre algo específico: água, solo, plantas. Em uma elucidação mais imediata, a resposta sobre o que é um griot recai sobre a ideia de um velho contador de histórias africano, que anda de terra em terra, a contar, cantar e trazer notícias de um lugar ao outro. Essa é, no entanto, uma definição parcial. Como aponta Hampâté Bâ: “a tradição lhes confere um status social especial”, portanto eles podem ser músicos, embaixadores e cortesãos, genealogistas, historiadores, poetas. As pesquisadoras Heloisa Pires Lima e Leila Leite Hernandez, no livro *Toques de griot*, trazem algumas referências históricas que também nos ajudam a compreender o lugar e o conceito desses mestres.

A vida na aldeia dos griots era a escola dos griots. Era lá que eles aprendiam as técnicas de memorização, a construir instrumentos de música e não apenas a tocá-los, era ondem ensinavam a eles as palavras sagradas. Também tudo sobre a linguagem dos sonhos ou a do gesto mais expressivo. Os griots tinham aula não apenas de como vestir a roupa adequada, mas até de como conversar com os gênios. Os griots podem ter conhecimento de mais de mil contos ou ser peritos na arte dos provérbios. Eles são treinados para aprofundar os saberes sobre a natureza secreta, seja a humana, a animal ou a vegetal. E, mais que tudo, um griot deve saber como ninguém a arte da guerra. Mas para exercitar a paz. Ele sabe como moldar a palavra. Os acontecimentos ocorridos há dez anos ou setecentos anos são mantidos frescos pela palavra do griot. (LIMA; HERNANDEZ, 2010, p. 121).

Trago os griots para falar de narrativa, com a intenção de transportá-los para a ideia benjaminiana de Narrador e para refletir sobre o advento do narrador contemporâneo. Essa conexão me pareceu essencial para tratar da tríade narração, cotidiano e educação popular.

Uma das peculiaridades da memória africana é reconstituir o acontecimento ou narrativa registrada em sua totalidade. Não se trata de recordar, mas de trazer ao presente o evento passado do qual todos participam, o narrador e a sua audiência. Aí reside toda a arte do contador de histórias. Ninguém é contador de histórias a menos que possa relatar um fato como aconteceu realmente, de modo que seus ouvintes, assim como ele próprio, tornem-se testemunhas vivas e ativas desse fato [...] De maneira geral, a memória africana registra toda a cena: o cenário, os personagens, suas palavras, até mesmo o mínimo detalhe das roupas [...] Todo detalhe possui sua importância para a verdade do quadro. Ou narra o acontecimento em sua integridade ou não o narra. Se lhe for solicitado resumir uma passagem ele

responderá: ‘Se não tens tempo para ouvir-me, contarei um outro dia’. (HAMPÂTÊ BÂ, 1982, p. 215).

Assim, o que muitas vezes enxergamos como repetição dentro da narrativa é o que os africanos chamam de “peculiaridade da forma de contar africana”. Uma recepção que se faz atenta aos detalhes, sem pressa, sem se importar com o tempo linear. Para Benjamin, o narrador sugere um distanciamento do seu tempo ao contar uma história, porque é nessa lonjura que se torna possível propor para si e para o público um esquecimento. E do esquecimento, o nascimento de outro real fora do tempo cronológico, sociológico, cultural, identitário dos envolvidos naquela narrativa.

Para compreender mais desse universo da oralidade africana, fui ao reencontro de um narrador que há alguns anos eu tinha conhecido em uma oficina de contos, o Boni. De nascimento é Boniface Ofogo Nkama. Ofogo significa *mensagem*. Nkama é referência à *tarântula*, um animal sagrado nas terras de Omasa, localizada a aproximadamente 150 quilômetros de Yaundé, capital de Camarões, onde, segundo o narrador, está enterrado seu cordão umbilical. “Aos pés de baobá”.

Boni mora atualmente na Espanha, nas cidades de Madri e Bilbao. E foi no segundo, no País Basco, que eu o encontrei para escutar sobre os griots, as griotes e a palavra na tradição oral. Combinamos tudo por email, e ele me ofereceu a sua casa para ficar por uma semana, acompanhando o seu dia a dia na pequena cidade de Ludio³⁶. Era dezembro de 2016, e eu estava na Espanha para cursar quatro meses de doutorado sanduíche. Tinha acabado de chegar e, depois de Barcelona, Bilbao – cidade dividida entre os territórios da França e da Espanha – seria a primeira parada. Cheguei lá no início da noite e passei as primeiras horas andando pelas ruas frias da cidade, na espreita do tempo que passava lento. Estava com o meu companheiro, que levava consigo um violão e um ouvido atento às histórias que chegavam. Boni nos buscou por volta das onze horas da noite e, ao chegarmos à sua casa, pudemos experimentar “a melhor de todas as tortilhas de batatas”³⁷, feita pelas mãos da tia Sole, a matriarca de uma comunidade vertical. Em Ludio, Boni vive em um prédio pequeno, na área rural, onde praticamente todos os

³⁶ Ludio, em espanhol.

³⁷ Fala de Boniface, com que eu continuo concordando.

apartamentos são habitados por familiares da sua esposa. Passei os primeiros dias a escutá-lo no seu cotidiano *occidental*, como ele costuma nomear esse *espaçotempo* na Europa. “Daqui a duas semanas vou a Camarões, já tem três anos, é muito tempo. Trabalho muito aqui, viajo para todo lado, e é lá que preciso ir mais”, me dizia Boni, reflexivo enquanto preparava um peixe assado ao sal grosso no “casario”. Casario é o nome que se dá às casas feitas de pedra e que não podem ter calefação a gás. A sua sogra vive em uma delas, e ali passamos todo um domingo, com os dois filhos de Boniface, a sua esposa e familiares. Em uma mistura de idiomas, tentava aprender um pouco da euskera – língua do País Basco, enquanto tocávamos e cantávamos músicas brasileiras. A potência da figura do Boniface como narrador é muito clara ali. Quando ele fala, é como se todos se povoassem de silêncio para que a palavra e a imagem surgissem. Há uma conexão que se firma dele com ele mesmo, e toda a sua história, experiência acumulada na vida ou adquirida por meio de outros relatos, evoca-se por meio da palavra oral. (KOTHE, 1976, p.07).

Na segunda-feira saímos cedo de casa e fomos para a Universidad de Bilbao, onde Boniface daria uma oficina para os estudantes da Faculdade de Educação. Era uma sala grande, com aproximadamente 40 jovens. Chegamos, ele pediu licença e foi se trocar.

Ao olhar para Boniface, via naquele homem de túnica colorida, tecida a mão por mulheres da sua tribo, os yambasa, bordada durante dois anos, com fios de algodão colhidos por elas mesmas, um elogio à palavra. E enquanto ele falava, com pausas e silêncios profundos, eu me dava conta do quanto narrar é um exercício íntimo, que nos faz mergulhar no mais fundo de nós mesmos, pescando imagens e trazendo-as à tona. Nesses dias, por certo, ouvi um mesmo conto sete vezes. Em todas eu me assustei da mesma maneira, no mesmo momento, ainda que soubesse o desfecho. Era como se fosse a primeira vez. Dia após dia, a primeira vez. Eu simplesmente me deslizava para dentro dos relatos que explicavam a vida, a natureza, as relações entre os homens, as mulheres, as crianças, as entidades e os animais. Boniface, como escreveu Benjamin (1994), era a alma, o olho e a mão assim inscritos no mesmo campo.

E assim ele começou sua fala na roda de conversa:

_ Quando estamos em Camerún, nos sentamos ao torno do fogo para o ritual diário de contar e escutar contos. O fogo não é uma forma de iluminação, já que a luz da lua cumpre com perfeição essa função. Também não serve como fonte de calefação, já que o clima é muito quente. O fogo, desse ponto de vista antropológico, é um elemento unificador, é um símbolo da civilização humana. Serve também para manter viva a memória coletiva. Durante toda a vida, quem presidiu o ritual foi meu pai, o homem mais sábio da tribo. Nunca foi à escola ocidental. Ele é quem melhor fala, é o que melhor contava os contos. Todas as noites se repetia com ele, e agora com minha mãe, esse ritual. E quando eu vou, sou eu quem falo. Por se tratar de um ritual ancestral, nós nos sentimos mais unidos. Sempre são contos tradicionais, estes que fazem parte do patrimônio oral comum. Nós contamos as histórias em sua versão original, sem censura, não foram passadas por um filtro da moral burguesa, nem pela censura da moral judaica e cristã. São autênticas como a África e o mundo são. (Boniface Ofogo Nkama, conversa gravada em 17 de dez. de 16).

Boni continua contando sobre como os contos tradicionais africanos estão profundamente arraigados na memória ancestral, reflexos da vida, dos valores, dos sonhos e das angústias. Fala-se sem precisar falar:

_ Pero sobre todo, esas veladas de cuentos son una verdadera escuela donde se enseña a los niños a contar historias, a utilizar con propiedad el lenguaje oral. Se enseña la retórica, la oratoria; se enseña que la palabra es sagrada, y que es importante usarla adecuadamente.

Boni continua a contar que a imensa maioria dos participantes desses rituais sabem centenas de contos tradicionais e, mais do que isso, sabem contá-los bem. É uma manifestação da vida, do reflexo de uma cultura eminentemente oral:

_ Entre os mestres da palavra, podemos falar especialmente da figura do griot. O griot é uma reminiscência da África mais ancestral, anterior a todas as formas de comunicação moderna. É a memória do povo, sua biblioteca, sua consciência. O griot é quem melhor conhece a história da tribo, a genealogia da família, ao mesmo tempo é um cronista social e político da aldeia. Pertence à casta de griots. Uma pessoa não se converte em griot de um dia para o outro, mas sim desde o seu nascimento, seu pai é griot e começa a ensinar as habilidades. O mesmo acontece com as griotes, que são pouco conhecidas, mas tinham papel fundamental na África ancestral. (Boniface Ofogo Nkama, conversa gravada em 17 de dez. de 16).

Para Boni, há uma espécie de *inflação semântica* e qualquer coisa é chamada de *griot*. Aqueles que hoje chamamos de griot sempre foram conhecidos por diversos outros nomes dentro de seus idiomas locais, “como *diéli*, em bambara; em fulfulde, eles são designados pelo nome geral de *nyamakala* ou membro de uma casta, isto é, *nyeeybe*” (HAMPÂTÉ BÂ, 2003, p.193). “O povo bambara, mais ao norte, ou aqueles que falam a língua *wolof*, mais ao sul, chamavam seus griots de *gewalos*”. (LIMA; HERNANDEZ, 2010, p.53). *Diéli* significa sangue vital, aquele que

faz circular a vida social. “Todavia, para seus vizinhos, o termo podia ser *jaaro* na língua soninqué, *bambaado* para o povo *peul* (*fula*³⁸), ou *wambaade* ou *guelwel* para os wolofs e *marok’i* para os *huaçás*³⁹”. (LIMA; HERNANDEZ, 2010, p.54).

_ Ser griot não é uma coisa tão fácil assim. É uma questão de casta. E os griots são mestres da palavra, mas são também artistas. Porque tocam instrumentos sagrados. A Kora, por exemplo. O tambor. A flauta. São um patrimônio comum do povo. Os griots, a maioria, não sabem ler nem escrever, mas são como a biblioteca da tribo. Eles não cobram um salário, mas todos cuidam dele: dão cama, o que comer, o que vestir. O griot não está também em toda a África, eles estão na África Ocidental. Desde Camerún até a costa de Mauritânia. Norte de Nigéria, Niger, Mali, Burquina Fasso, Senegal, Guiné Bissau, e outras, toda essa área. Eu agora vou ao norte de Camerún. E ao norte de Camerún existem griots. Não se costuma dizer, mas um lugar muito importante dos griots são nos funerais. Eles cantam. São canções deles que fazem para as pessoas que se foram. E são tão poéticos, começam contando quando ela nasceu. A poesia não está ligada apenas à escrita. A poesia pode estar na dança, no idioma que não se escreve. Eu vi poesias lindas quando se vai pedir a mão de uma mulher em casamento. Hoje há um movimento para que sejam patrimônios da humanidade. Hoje o que há é uma resignificação dos termos. Para ser griots tem que nascer dentro de uma família de griots. Eu tenho um amigo alemão que é o único griot que eu conheço que é branco. Ele foi viver em Camerún e queria aprender a tocar a kora. E foi à casa de um velho griot que se ria e dizia: ‘não, eu não posso te ensinar porque você não é meu filho’. E ele insistiu meses e anos e ao final, o griot resolveu adotá-lo como se fosse seu filho, para que pudesse ensiná-lo então. (Bonifácio Ofogo, conversa gravada em janeiro de 2017).

Existem muitas pesquisas que buscam decifrar a origem da palavra griot. Uma das mais usadas é a que a relaciona à palavra francesa *guiriot*, que significa *criado*, e passou a ser utilizada no século XVII. Há quem defenda estar associado ao verbo gritar, aludido às louvações.

Para Hampâté Bâ, uma das singularidades da cultura oral africana é a reconstituição da narrativa na sua totalidade. Não se trata de recordar, mas de trazer ao presente um evento passado do qual todos participam, o narrador e a sua audiência. Aí reside toda a arte do contador de histórias. Ninguém é contador de histórias a menos que possa relatar um fato tal como aconteceu realmente, de modo que os seus ouvintes, assim como ele próprio, tornem-se testemunhas vivas e ativas desse fato. Ora, todo africano é, até certo ponto, um contador de histórias. (HAMPÂTÉ BÂ, 2010, p. 208). É por uma voz que nasce da escuta, do confronto, da resistência, da entrega, do encontro de muitas vozes que vieram antes e que

³⁸ Grafo da autora. Peul é como os franceses identificam o grupo étnico fula, que vive entre Senegal e Sahel central.

³⁹ Grupo étnico habitante das fronteiras da atual Nigéria.

convivem no tempo de agora e naquele que virá. É, aliás, para além do contar histórias – como diz Boniface Ofogo:

_ Na cultura de tradição oral, a palavra é tão importante, tão arraigada, tão profunda que todas as transmissões de conhecimentos de valores, de ensinamentos, se fazem pela palavra oral. Poderíamos dizer que todos nós somos da Cultura da Palavra. Cultura da palavra não é apenas que contemos histórias. Sim, contar histórias é uma das manifestações desta cultura da palavra. Há muitas outras. Pela palavra oral nos comunicamos. (Boniface Ofogo, entrevista em 18 de dez. de 2016).

Hampâté Bâ e Boniface Ofogo Nkama compreendem a palavra como o grande elo da existência. Tudo é palavra.

O que, pois, abrange a expressão ‘tradição oral’? Que realidades veicula, que conhecimentos transmite, que ciências ensina e quem são os transmissores? Contrariamente ao que alguns possam pensar, a tradição oral africana, com efeito, não se limita a histórias e lendas, ou mesmo a relatos mitológicos ou históricos, e os griots estão longe de ser seus únicos guardiães e transmissores qualificados. A tradição oral é a grande escala da vida, e dela recupera e relaciona todos os aspectos. (HAMPÂTÉ BÂ, 2010, p. 124).

Boniface diz que na sua cultura, quando há um problema, eles se sentam em um círculo para falar. “Isso não parece ser universal. No mundo ocidental, as pessoas não sabem falar. Ficam nervosos, porque não sabem falar. Não têm habilidade de comunicar – de proferir a palavra”. Para exemplificar, Boniface traz a sua experiência com o sistema educativo espanhol que não favorece isso, ao contrário; para ele, os estudantes não desenvolvam esta capacidade de falar, então ficam muito nervosos. “Aqui, por exemplo, quando se vão falar em família, colocam óculos de sol” afirma Boni:.

_ Então nós falamos, porque todos os problemas se falam. E como somos de tradição oral, não há um limite de tempo, porque o conceito de tempo que temos é diferente. Então como não temos pressa, o tempo não se acaba. E assim podemos falar muito. Podemos falar e escutar. Porque a tradição da fala é também a tradição da escuta. Os anciãos falam por 3, 4 horas, e os demais escutam. Porque os anciões são os únicos que têm direito de falar, por exemplo, nos enterros. A palavra na África é um ritual. Quando alguém vai falar, ela se levanta. Porque vai dizer algo importante. O que sai da minha boca é sagrado. A palavra é sagrada. Por isso uma pessoa de tradição oral não diz uma palavra solta, sabe o que diz. O que sai da boca tem peso. Por exemplo eu posso maldizer. Essa palavra é uma pistola que eu disparo. (Boniface Ofogo Nkama, conversa gravada em 14 de jul. de 2016).

É a tradição da palavra que se mantém em âmbito e em mundo rural, onde as condições estão reunidas para que as pessoas falem. E o fogo – quando se reúnem ao redor dele, sentam e conversam. E o fogo é um elemento simbólico também. No país de Boni, não faz frio. Mas o fogo é um elemento unificador. O fogo invoca o espírito de unidade, de comunhão. Por isso, sempre pela noite, sempre há um fogo. E o fogo é o símbolo da humanidade. Onde há fogo, há um homem, uma mulher, uma criança, um jovem ou um ancião. Sabe-se, então, que há um ser humano ali. E ali se sacraliza a palavra.

O testamento do meu pai é oral. Meu pai não sabia escrever nem ler. Um dia contou o seu testamento a outro ancião. E disse: 'no dia da minha morte, no dia do meu funeral – quero que conte isso aos meus filhos'. Então este homem se levantou, caminhou até a tumba do meu pai, porque nós, africanos enterramos perto de casa – a 10 metros. E disse: agora preparo para revelar seu testamento. Ele tampouco sabe ler ou escrever. Nenhum dos dois. Então começa a contar: 'Eu tenho tantos filhos, quando eu morrer minha plantação será para este, para este e para este, a casa para aquele e aquela'. E conta tudo e nós ali, escutando. E este testamento ali é o que vale. E se me perguntam: você confia no que diz o ancião? E eu respondo: isso não se pode questionar. É a palavra sagrada. Agora que está morto, eu não vou manipular suas palavras. (Boniface Ofogo Nkama, conversa gravada em 14 de jul. de 2016).

O pai de Boniface também deixou outro testamento, porém escrito em uma página, uma folha. Buscou alguém que sabia escrever e ditou. Um testamento que não fala da partilha material, como conta Boniface: “Eu guardo este documento. Ele diz: agora que me vou, quero que meus filhos estejam unidos, que não imitem meus erros.

É a educação pela palavra. “Palavra que nos educa”, conta Boni, finalizando a nossa conversa do café da manhã...

Foto 8 - Um educadornarrador



Na epígrafe do livro *O que é educação popular*, Brandão discorre sobre a Palavra. “Afinal, que outra é a matéria do educador senão a palavra? Afinal, que outro é o desafio da educação popular senão o de reverter, no mistério do saber coletivo, o sentido da palavra e o seu poder?” (2007, p. 03). Ao trazer as considerações do antropólogo francês Pierre Clastres sobre o sentido do “dizer a palavra” entre os índios Guaiquí, do Paraguai, Brandão recorda que a palavra é um exercício de poder, e não apenas um dos seus símbolos:

O homem que comanda uma pequena tribo primitiva reina sobre e através do universo de suas próprias palavras. Ele não detém apenas o poder, mas a sua realização através da palavra. ‘Senhor da Palavra’ é o nome que, em algumas delas, dão os outros àquele a quem consideram como o chefe. Mas o que são, ali, o poder e a palavra: na sociedade tribal o poder reina sobre o consenso solidário — o que não significa que ali não haja conflitos. Melhor seria dizer: o poder é reinado pelo consenso. (2007, p. 12);

Quando estou diante das pessoas e elas diante de mim à espera da palavra, ela se torna alimento sagrado. Rompe-se o silêncio, e a palavra é dada. A educação é a palavra da cultura viva, da cultura comunitária e solidária, nos dá Brandão o respiro e um chamado ao educador-ser político:

Separando-a por vezes do mundo e de domínios sociais e culturais onde ela concretamente existe, ou, ao contrário, associando-a diretamente a amplas e longínquas ‘determinações sociais’ o pensamento do educador não raro esquece de ver a educação no seu contexto cotidiano, no interior de sua morada: a cultura — o lugar social das ideias, códigos e práticas de produção e reinvenção dos vários nomes, níveis e faces que o saber possui. (BRANDÃO, 1984, p. 34).

As palavras têm um poder imenso e fazem a diferença na vida das pessoas, quando boas ou ruins. É nessa reflexão amorosa e política que ele novamente nos convida a escutar o que a palavra diz e carrega de humanidade. A palavra se coloca na força da educação, uma vez que aí está inserido o conhecimento, a palavra aglutina a percepção do mundo e nos entrega uma possibilidade dele. Não há educação sem a palavra, e toda consciência possui uma energia de equivalência à linguagem verbal, ao uso da palavra.

É na palavra que está a ligação entre o que conhecemos e o que existe de realidade. Portanto, está na palavra a responsabilidade da transmissão de saber, de

informação e de manipulação das informações. Desse modo, guarda-se na palavra a ciência e o popular, o primitivo e o moderno, a tribo e a sociedade. Na palavra estão as forças da razão e da imaginação, é assim que persigo a palavra no cotidiano, como um elo entre o meu passado e o presente, como forma de capturar nas relações humanas certos procedimentos internos que possibilitem ao outro perceber-se, conhecer-se, reconhecer-se e descobrir-se, a palavra que educa é a palavra que liberta o eu para o mundo. O que Brandão expõe é a palavra como instrumento político, força social, e daí a urgência na democratização da palavra, sobretudo na democracia da fala. “Aprisionada por um poder separado da vida, a palavra sem o consenso torna-se a fala necessária para a sociedade e, por isso, é imposta e dada como legítima para realizar os atos do controle da vida social dominada pela desigualdade” (BRANDÃO, 1984, p. 56).

Ao mesmo tempo em que a palavra é domínio e controle, também ela, a palavra, é capaz de possibilitar a alteridade quando há o diálogo, o maior exercício de sociabilidade do homem. Na fala, nas palavras, há o ato do silêncio de quem escuta e doa o seu tempo e o seu corpo, e há naquele que fala um compromisso ético sobre o que se fala, que seja verdadeiro. A fala passa a ser este lugar de poder cuja utilização privilegiada gera arbitrariedades, exclusões, silenciamento e a morte prematura das ideias.

A palavra dita arbitrariamente torna o outro silenciado. Quantas vezes a educação assim utiliza da palavra para calar, para intimidar, assustar o outro, o aluno, o povo. Assim Brandão afirma que a sociedade padece em um Estado de democracia restrita cujo objetivo é estabelecer procedimentos de obediência às normas e não um lugar coletivo do poder consensual de criar direitos, de criar por consenso as normas da vida coletiva. Está a palavra condicionada a esse desenvolvimento da consciência, da percepção, da crítica, da admiração, e será ela a contribuir nas decisões e na criação de novas consciências e, sobretudo, com o processo do desenvolvimento histórico-social do homem.

O uso da palavra se faz de acordo com as bases que sustentam a sociedade a qual ela é articulada. A economia, a cultura, a política, a religião são elementos que dão forma e características da sua prática. A palavra segue dentro de mim o curso da luta, do enfrentamento, ela é a flecha lançada com o desejo e a esperança

de comunicar, iluminar, comover e integrar. Acredito que a palavra seja justamente a ferramenta, ou instrumento social, capaz de criar, segundo a necessidade de uma dada sociedade, um estado de bem comum, no qual as pessoas possam ser ouvidas, compreendidas e atendidas na medida das suas necessidades, garantindo ao mesmo tempo as suas características e particularidades. A palavra se comporta como mediação de vontades. Sendo o homem este ser criativo e racional, a palavra será a sua redenção ou condenação, bem como Brandão deixa claro:

Aprendemos, finalmente, a crer que, se é com palavras que são escritas as regras que oprimem e consagram a opressão, com elas também os homens entre si podem falar e escrever frases e modos de saber que, pronunciados e exercidos, poderão um dia libertar o homem e os seus mundos. (BRANDÃO, 2007, p. 8)

O Educadornarrador: tradições e poéticas

[...] *Acercai-vos e escutai-me.*
Em concordância com vossos dizeres
Vou contar aos meus ouvintes
Como as coisas aconteceram,
Desde vós, no passado,
até nós, no presente,
Para que as palavras sejam preciosamente guardadas
E fielmente transmitidas
Aos homens de amanhã
Que serão nossos filhos
E os filhos de nossos filhos.
Segurai firme, ó ancestrais, as rédeas de minha língua!
Guiai o brotar das minhas palavras
A fim de que possam seguir e respeitar
Sua ordem natural.
 (Hampâté Bâ)

Na linha do tempo, o narrador é uma figura milenar. Está ligado aos griots, como também aos contos de fada, às caravanas, às fábulas orientais, à curiosidade dos que esperavam por esses momentos de companhia, de contato com um mensageiro que lhes trazia novidades, que lhes descortinava o desconhecido e sobretudo que lhes alimentava o imaginário. A partir dessa percepção, tento me aproximar da figura do narrador proposta por Walter Benjamin: na fonte criativa do narrador, está a “experiência que vai de boca em boca”.

Nas sociedades agrárias da Europa, o lugar que o narrador ocupava era sagrado, pois consistia na única forma de entretenimento do local. No livro *Da fera à loira: sobre contos de fadas e seus narradores*, a escritora inglesa Marina Warner (1999) indica que durante esses encontros, geralmente junto às lareiras, ainda no início da sociedade moderna do século XVI, narravam-se as mais conhecidas histórias, como “Pele de Asno”, “Cinderela”, “Branca de Neve e os sete anões”. Paul Zumthor (1993) reafirma nos seus estudos sobre poesia medieval que os saltimbancos, músicos, atores, leitores, poetas e acrobatas praticavam a leitura pública em voz alta, e os contadores de histórias assumiam a função de divertimento; por isso, muitas vezes eram considerados integrantes de uma mesma categoria social: a do nômade e errante. Para Zumthor, esses intérpretes ou portadores da voz poética eram por vezes valorizados pelo trabalho, sendo

convidados para apresentar-se em batizados, casamentos, festas particulares. E por outras vezes eram perseguidos pela Inquisição, que julgava que os narradores tinham pactos com o mal, por serem capazes de memorizar textos tão longos como os romances. Na Renascença, as mulheres nobres reproduziam, nos grandes salões, outro ambiente para as práticas de narrar histórias: faziam ali recriações dos espaços camponeses, com almofadas e cadeiras para narrativas ao pé do fogo. Diz-nos Zumthor:

Nas sociedades arcaicas, o conto oferece à comunidade um terreno de experimentação em que, pela voz do contador, ela se exerce em todos os confrontos imagináveis. Disto decorre sua função de estabilização social, a qual sobrevive por muito tempo às formas de vida “primitiva” e explica a persistência das tradições de narrativas orais, para além das transformações culturais: a sociedade precisa da voz de seus contadores, independentemente das situações concretas que vive. Mais ainda: no incessante discurso que faz de si mesma, a sociedade precisa de todas as vozes portadoras de mensagens arrancadas à erosão do utilitário: do canto, tanto quanto da narrativa. (ZUMTHOR, 1997, p.55-56).

No século XVII, contar histórias era a principal forma de diversão e entretenimento. Marina Warner desenha a trajetória do narrador, aliás, da narradora e a sua história desde a tecelã, a feiticeira, a literata. A autora traz o papel das mulheres na narração oral, fazendo-nos conhecer a tradição de Sibila – uma profetiza do oráculo no templo de Apolo que se escondeu em uma gruta e ali praticou as suas artes mágicas, sendo uma delas a de contar histórias de fadas. Esses contos eram também conhecidos como “conto das velhas”, “conto das avós”, “contos das fiandeiras” e trazem a percepção das mulheres para expressarem a sua opinião em uma sociedade tipicamente masculina. Os contos de fadas também são chamados de *Contes de la cigogne*, ou “contos para passar o tempo”, atribuídos às *quenouilles*, fiandeiras que se reuniam para contar histórias enquanto trabalhavam nas rocas de fiar. Sabe-se, também, que foram mulheres de camadas sociais diferentes as inspiradoras das narrativas coletadas pelos Irmãos Grimm. Conta Warner (1999, p. 77) que “se as *académies*, que controlavam a palavra escrita, eram dominadas por autores e pensadores do sexo masculino”, os salões, “as *ruelles* eram a esfera das mulheres, onde presidiam a palavra falada e seus usos”. Assim, nos salões da corte francesa do *Ancien Régime*, as mulheres organizavam a sua sessão, ouviam e contavam histórias. A narração de histórias agia, dessa forma,

como um agente de ligação social, e os contos de fadas eram transmitidos em voz alta, socializados pelo grupo.

O narrador, na concepção benjaminiana, transita entre os mestres e os sábios:

Ele sabe dar conselhos: não para alguns casos, como o provérbio, mas para muitos casos, como o sábio. Pois pode recorrer ao acervo de uma vida (uma vida que não inclui apenas a própria experiência, mas em grande parte a experiência alheia. O narrador assimila à sua substância mais íntima aquilo que sabe por ouvir dizer). Seu dom é poder contar sua vida; sua dignidade é contá-la inteira. (BENJAMIN, 1994, p. 221).

O pesquisador norte-americano Joseph Daniel Sobol (1999), no livro *The Storyteller's Journey: An American Revival*, traça um retrato do contador de histórias, a partir do modelo arquitetado por Benjamin. O narrador é aquele que sabe aconselhar, e os conselhos estão diretamente ligados à sabedoria. Há uma passagem no ensaio “O Narrador” que me traz o que penso ser a chave para compreender por que as narrativas permaneceram (ou reacenderam).

Assim diz Benjamin :

O primeiro narrador grego foi Heródoto. No capítulo XIV do terceiro livro de suas Histórias encontramos um relato muito instrutivo. Seu tema é Psammenit. Quando o rei egípcio Psammenit foi derrotado e reduzido ao cativo pelo rei persa Cambises, este resolveu humilhar seu cativo. Deu ordens para que Psammenit fosse posto na rua em que passaria o cortejo triunfal dos persas. Organizou esse cortejo de modo que o prisioneiro pudesse ver sua filha degradada à condição de criada, indo ao poço com um jarro, para buscar água. Enquanto todos os egípcios se lamentavam com esse espetáculo, Psammenit ficou silencioso e imóvel, com os olhos no chão; e, quando logo em seguida viu seu filho, caminhando no cortejo para ser executado, continuou imóvel. Mas, quando viu um dos seus servidores, um velho miserável, na fila dos cativos, golpeou a cabeça com os punhos e mostrou os sinais do mais profundo desespero.

Essa história nos ensina o que é a verdadeira narrativa. A informação só tem valor no momento em que é nova. Ela só vive nesse momento, precisa entregar-se inteiramente a ele e sem perda de tempo tem que se explicar nele. Muito diferente é a narrativa. Ela não se entrega. Ela conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver.

Assim, Montaigne alude à história do rei egípcio e pergunta: por que ele só se lamenta quando reconhece o seu servidor? Sua resposta é que ele ‘já estava tão cheio de tristeza, que uma gota a mais bastaria para derrubar as comportas’. É a explicação de Montaigne. Mas poderíamos também dizer: ‘O destino da família real não afeta o rei, porque é o seu próprio destino’. Ou: ‘muitas coisas que não nos afetam na vida nos afetam no palco, e para o rei o criado era apenas

um ator'. Ou: 'as grandes dores são contidas, e só irrompem quando ocorre uma distensão. O espetáculo do servidor foi essa distensão'. Heródoto não explica nada. Seu relato é dos mais secos.

Por isso, essa história do antigo Egito ainda é capaz, depois de milênios, de suscitar espanto e reflexão. Ela se assemelha a essas sementes de trigo que durante milhares de anos ficaram fechadas hermeticamente nas câmaras das pirâmides e que conservam até hoje suas forças germinativas. (BENJAMIN, 1994, p. 201).

A possibilidade de se guardar por anos e, ao ser narrada novamente, atualizar-se para cada ouvinte é o que mantém a narrativa viva. A narradora e pesquisadora Regina Machado diz que “quando ouvimos um conto – adultos ou crianças – temos uma experiência singular, única, que particulariza para cada um de nós, no instante da narração, uma construção imaginativa que se organiza fora do tempo da história e do cotidiano, no tempo do ‘era’”. (MACHADO, 2004, p. 23). É o que nos faz ler as histórias de Heródoto e ainda hoje nos espantar e refletir. São histórias que se atualizam internamente, uma vez que “o conto tradicional apresenta um trajeto por meio do qual as pessoas vivem a aventura do que podem ser pela lembrança do que sempre foi”. E aí entra a história, o repertório pessoal de quem ouve e do que é contado.

Existem alguns contos que, toda vez que eu os narro, percebo nos olhos dos ouvintes os efeitos de um impacto. A atmosfera se transforma completamente. Para a narradora Regina Machado, “a história é um acontecimento no instante que se atualiza dentro de nós”, ao contrário da informação, que precisa ser nova para ter sentido:

Eu pertencço a uma instância maior do que a vida que vivo todos os dias, habito um lugar com todos os seres humanos de todos os tempos. Que como eu também se indagam sobre a significação de questões fundamentais. Os rituais de todos os tipos nos lembram disso, as histórias tradicionais também. É como o acordar de uma lembrança. As histórias podem nos presentear com a possibilidade da recordação. (MACHADO, 2004, p.180).

Passam-se anos e ainda provocam espanto e reflexão, como também escreveu Gislayne Matos:

Uma narrativa encanta quando propõe uma aventura, uma surpresa, se não me for possível encontrar em determinado conto o espírito da aventura, será difícil encantar alguém a contá-lo. Mas se encontro nele esse espírito, poderei, através dos meus recursos vocais e gestuais, criar climas e ritmos que levem o ouvinte a compartilhar desse espírito. Às vezes um conto que me pareceu ingênuo e que não fez sentido para mim é contado lindamente por um contador que encontrou nele o ritmo da aventura. (MATOS, 2015, p. 210).

Para Benjamin, “metade da arte narrativa está em evitar explicações, o extraordinário e o miraculoso são narrados com exatidão, mas o contexto psicológico da ação não é imposto ao leitor” (p. 203). Ele é livre para interpretar a história como quiser, e com isso o episódio narrado atinge uma amplitude que não existe na informação.

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu em um meio de artesão – no campo, no mar e na cidade –, é ela própria, em um certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. Os narradores gostam de começar a sua história com uma descrição das circunstâncias em que foram informados dos fatos que vão contar a seguir, a menos que prefiram atribuir essa história a uma experiência autobiográfica.

Para Benjamin, o narrador é tanto aquele que conta sobre algo distante, a partir das suas viagens, como o que permanece em casa e conta a partir do conhecimento da história e tradição da sua terra. O autor exemplifica esses dois grupos de narradores — um que se desloca no espaço e outro no tempo — através dos seus representantes arcaicos, respectivamente: o marinheiro comerciante e o camponês sedentário. Deslocando-se no espaço, “quem viaja tem muito que contar”, afirma Benjamin (1994, p. 198). Há, contudo, o narrador que, ao contrário do viajante, desloca-se apenas no tempo, por ter passado a vida toda em um só lugar. Reconhecido como testemunha das tradições e histórias da sua comunidade, ele também tem o que narrar. Para o autor, é fundamental que a narrativa esteja vinculada a uma circularidade envolvendo aquele que fala e aquele que escuta e

que só é capaz de ouvir porque se esvazia de pensamentos e, na repetição do trabalho contínuo, é capaz de parar o restante, estar presente e atento à experiência.

A partir de Benjamin, Sobol analisa o narrador oral contemporâneo e compreende que o fenômeno de retorno dessa figura está relacionado ao modo que entende que o ressurgimento do narrador de histórias, na contemporaneidade, está ligado justamente ao modo essencial de captar a jornada humana, na medida em que pode ser representada simbolicamente em contos de fadas ou concretamente em narrativas pessoais. A busca por sentido em uma história segue a mesma trajetória traçada pelo homem na busca pelo conhecimento. Tal pensamento leva a crer que as histórias se manterão para sempre, preservando a sua especificidade que se radica na ação do compartilhar.

Voz e palavra do narrador tradicional na contemporaneidade

Em 1936, Benjamin nos alertou sobre o fim da narrativa. Para o autor, na sociedade moderna, com o seu ritmo intenso e rápido, não existiria mais espaço para o narrador que *experencia*, até porque não haveria mais o que *experenciar* em uma sociedade urbana com meios de comunicação cada vez mais rápidos e, especialmente, com excesso de informação.

No prefácio do livro *Magia e técnica, arte e política*, Jeanne Marie Gagnebin nos ajuda a compreender esse panorama traçado por Benjamin, discutindo especialmente os textos “Experiência e Pobreza” e “O Narrador”. Para a filósofa, é cada vez mais raro presenciar a arte de contar, “porque ela parte, fundamentalmente, da transmissão de uma experiência no sentido pleno, cujas condições de realização já não existem na sociedade capitalista moderna” (GAGNEBIN, 2003, p. 28). Quais são essas condições? Para Gagnebin, Benjamin a distingue em três principais. A primeira seria a experiência que, ao ser repassada pelo relato, deve ser comum ao narrador e ao ouvinte.

a) Pressupõe, portanto, uma comunidade de vida e de discurso que o rápido desenvolvimento do capitalismo, da técnica, sobretudo, construiu. A distância entre os grupos humanos, particularmente entre as gerações, transformou-se hoje em abismo porque as condições de vida mudam em

um ritmo demasiado rápido para a capacidade humana de assimilação. Enquanto no passado o ancião que se aproximava da morte era o depositário privilegiado de uma experiência que transmitia aos mais jovens, hoje ele não passa de um velho cujo discurso é inútil.

b) Esse caráter de comunidade entre vida e palavra apoia-se ele próprio na organização pré-capitalista do trabalho, em especial na atividade artesanal. O artesanato permite, devido a seus ritmos lentos e orgânicos, em oposição à rapidez do processo de trabalho industrial, e devido a seu caráter totalizante, em oposição ao caráter fragmentário do trabalho em cadeia, por exemplo, uma sedimentação progressiva das diversas experiências e uma palavra unificadora. O ritmo do trabalho artesanal se inscreve em um tempo mais global, tempo onde ainda se tinha, justamente, tempo para contar. Finalmente, de acordo com Benjamin, os movimentos precisos do artesão, que respeita a matéria que transforma, têm uma relação profunda com a atividade narradora: já que esta também é, de certo modo, uma maneira de dar forma à imensa matéria narrável, participando assim da ligação secular entre a mão e a voz, entre o gesto e a palavra.

c) A comunidade da experiência funda a dimensão prática da narrativa tradicional. Aquele que conta transmite um saber, uma sapiência, que seus ouvintes podem receber com proveito. Sapiência prática, que muitas vezes toma a forma de uma moral, de uma advertência, de um conselho, coisas que hoje, não sabemos o que fazer, de tão isolados que estamos, cada um em seu mundo particular e privado. (GAGNEBIN, 2003, p. 28).

Quando trago as autoras Gislayne Matos e Regina Machado para esse diálogo com Walter Benjamin, acredito estar refletindo também sobre a atualização da própria arte de narrar. Que traços do narrador tradicional, seja o narrador viajante ou o agricultor, o narrador contemporâneo ainda traz? O narrador que ressurge será aquele que Benjamin diz ter desaparecido? Será uma herança dos *griots*? O que se conta, para que e para quem? Ainda se aconselha? Onde se encaixa a sabedoria nesses *temposlugares* de agora? E quem são eles? Por que persistem?

Para começar a tentar responder essas questões, que não necessariamente serão resolvidas aqui, convido o leitor a conhecer e a refletir comigo sobre os trajetos de vida de Silas e Farinhada, assim como os caminhos que eles percorrem no cotidiano, entre as suas casas e a dos vizinhos, até à cidade mais próxima, seguindo por estradas, ruas, becos, rios, assentamentos. Ao acompanhar a cotidianidade das suas vidas diárias, busco compreender como extraem os seus conselhos da experiência e, ao segui-los, passam a construir uma vida que se funde à sua prática educativa e narrativa. Trazê-los para a tese traduziu-se em um potente recorte para ressignificar, nos tempos de agora, a atuação dos narradores tradicionais, aqueles que Benjamin chamou de viajante/marinheiro e de agricultor e, especialmente, como e quando se cruzam. Foi nesses sujeitos da oralidade que

busquei as minhas referências para tornar-me uma narradora e acredito que refletir sobre as suas práticas é contribuir para a construção da história do fenômeno narrativo no Brasil. Quem é, como pode se formar, onde está, o que conta, esse que eu chamo de *educadornarrador*.

Farinhada: os saberes de experiência de um *educadornarradorviajante*

Farinhada nasceu Sebastião Estevão, em São João do Norte, comunidade rural de Divino, nos limites entre as comunidades dos Vilettes, Arataca, dos Pilas e Córrego Manso, Zona da Mata, Minas Gerais. Educador popular, dentre as muitas atividades que faz, coordena o Fórum Mineiro de Entidades Negras, é diretor/presidente do Centro de Tecnologias Alternativas da Zona da Mata (CTA) – e integrante da Rede de Saberes das Comunidades Quilombolas da Zona da Mata. Sebastião Farinhada é uma voz que nasce do andar, da escuta, do debate, do consenso, da harmonia, da fricção, do entrelaçar de muitas vozes que vieram muito antes de nós, das que nos são contemporâneas e também das que ainda virão. As suas andanças começaram com os movimentos sociais, e é a partir deles que procura estabelecer relações entre os saberes da experiência e da ciência:

Minha família tem muito essa coisa de ir à Aparecida do Norte, de pagar promessa, ir no Bom Jesus de Congonhas. Da família de 12 irmãos, eu ali no meio, cresci vendo meu pai, minha mãe indo para Congonhas do Campo, nos jubileus, e eu sempre ficava em casa. Eu nunca viajei com minha família. Eu sou um dos irmãos que nunca foi visitar os parentes no Rio de Janeiro.

Mas aí aos 16 anos eu comecei a andar pelo mundo. Através do movimento popular, da sebes, das comunidades eclesiais de base, da PJ (Pastoral da Juventude), da PJR, e aí o ciclo de cultura, este espaço em que você ouve as pessoas. Eu chegava em algum lugar e tinha um palestrante. E às vezes eu não entendia muito o que eles estavam falando. E então começamos a perceber que em vez de ter um palestrante lá na frente que fala uma, duas horas sobre um tema específico, seria melhor colocar este assunto numa roda, num círculo, e ouvir todo mundo, o que que cada um pensa, sabe daquilo ali.

Eu quero falar sobre povos tradicionais. Eu posso elaborar um texto e falar sobre o que são os povos tradicionais. Ou eu posso ouvir, perguntar, o que eles acham, o que eles pensam, o que eles sentem. Vão vir coisas que você não vai encontrar em nenhum livro. Eu tenho andado pelo mundo a chamado da luta popular. Hoje eu pertencço ao movimento negro. Acompanho também as formações com a pedagogia da alternância das EFAS (Escolas Famílias Agrícolas) em Minas Gerais.

Eu estou praticamente toda semana em um lugar diferente, fazendo estes ciclos de cultura, ouvindo e falando sobre a identidade do povo quilombola, a identidade do jovem rural, a identidade camponesa, sobre a cultura popular, sobre a educação do campo, isso é uma coisa que tem tido um reconhecimento muito grande.

Eu sou cantador. (Conversa gravada em 20 de mai. de2014).

Existem muitas maneiras de falar e refletir com Farinhada. Dentre tantas, escolhi contar sobre as nossas aproximações, sobre o produzir juntos, especialmente nesses quatro anos de doutorado. Colecionamos conversas há pelo menos dez anos, são elas que guiam os meus movimentos como *educadoranarradorapesquisadora*: aquele que se dá em mim, entre o que escrevo, os textos que me acompanham e os nossos encontros que aconteceram em muitos lugares diferentes⁴⁰.

Belo Horizonte, outubro de 2013: conversas sobre educação popular

Eram seis horas da manhã quando Farinhada bateu o interfone lá de casa. Eu o esperava com o café pronto, pão fresco e muita sede em ouvi-lo. Ansiava por saber das suas últimas andanças e contar um pouco sobre as minhas ideias acerca do estudo no doutorado.

Depois de algumas horas saímos de casa, e o sol já começava a queimar a cidade quando nos sentamos nas cadeiras altas do fundo do ônibus 9502 – na rota do centro de Belo Horizonte até o Campus da UFMG, onde professores e estudantes o esperavam para a mística de abertura de um encontro da educação do campo. Olhávamos o trânsito na Av. Antônio Carlos quando comentei que estava iniciando uma pesquisa sobre a educação que acontecia nos espaços fora da sala de aula, especialmente na cultura popular e na narração de histórias. Olhando para a janela, Farinhada começou a me dizer o que pensava a respeito.

Na cultura popular, nas cantorias, nas festas tradicionais, a gente aprende porque vê o povo praticar e é convidado a experimentar. Se você chega numa roda de caxambu, de calango, se você não abre o ouvido, não adianta: você não aprende.

Esse “abrir o ouvido” de que fala Farinhada me faz pensar em uma conexão entre o imaginado, o memorado e ouvido. Estar em uma roda de caxambu, de calango, é experienciá-la, escutá-la com o corpo inteiro. É como diz Larrosa, “na escuta alguém está disposto a ouvir o que não sabe, o que não quer, o que não precisa. Está disposto a perder o pé e a deixar-se tombar e arrastar pelo que lhe

⁴⁰ Conheci Farinhada em 2005 e desde então sempre realizamos atividades juntos, como apresentações artísticas e oficinas de educação e cultura popular. Para além delas, nos encontramos sozinhos ou com as nossas famílias para conversar sobre política, arte, educação, sobre a vida.

vem ao encontro. Está disposto a transformar-se em uma direção desconhecida” (LARROSA, 2011, p. 10). No momento da escuta da qual falamos aqui, as narrativas estabelecem conexões entre as experiências de vida e dessas com o passado e com o futuro. É o que as fazem vivas no tempo de agora. Caso contrário, ela não *nos passa, não nos atravessa* (LARROSA, 2010). Suspeito que seja essa conexão, esse ouvir que estejam ameaçados desde a ascensão do capitalismo, que se inicia ainda no século XV e se intensifica, sobretudo no século XX – como aponta Benjamin. É a sensação cada vez maior de aceleração do tempo, de que as horas passam “voando”, justamente pelas técnicas reprodutivas que o capitalismo inventou, anulando o fazer artesanal e com ele o dizer e o escutar dos saberes de experiência.

Farinhada continua:

Hoje a educação trabalha com alguns elementos que são interessantes, porque se ela não traz a realidade que as pessoas vivem, não tem necessidade de ela existir. E a cultura fala da realidade das pessoas a partir do chão que ela mora. Quando vou cantar o congado com as crianças, por exemplo, eu vou falar de maneira contextualizada com a realidade delas, o trabalho com a terra, dos negros, da cultura afro. A educação tem que estar contextualizada com este espaço, território e seus atores sociais.

Farinhada se refere à educação popular como práxis social, ou seja, como aquela que acontece nos e com os grupos culturais e populares, que é determinada pela contextualização da realidade e da história. Os elementos da cultura popular que ele cita referem-se, no campo da educação, aos saberes populares. Um saber que é fruto de experiências de vida, e é a partir dele que o grupo se identifica como tal, troca conhecimentos entre si, interpreta a realidade em que vive. (GARCIA, 1979 *in* BRANDÃO, 1980). No livro *Cultura rebelde*, Brandão e Raiane Assunção reafirmam que a educação popular deve ser reafirmar a sua essência, “o compromisso com a causa do povo e uma prática pedagógica que pergunte às pessoas quem elas são, que se abre a ouvi-las” (BRANDÃO; ASSUNÇÃO. 2006, p. 93). Ou ainda, de maneira mais ampla, uma educação popular que crie condições para que o sujeito seja um ator cultural do “dever solidário de criar, passo a passo, o mundo social da crescente plenitude dos direitos humanos, estendidos a todos em todas as dimensões” (BRANDÃO; ASSUNÇÃO, 2006, p. 94). Quando escreve isso, Brandão nos traz um apelo, um aviso, um alerta sobre o crescimento de uma

educação voltada para a produção de sujeitos competitivos, individualistas, regidos para e pelo mercado. As práticas educacionais que ignoram os saberes trazidos pelos sujeitos, ou seja, as suas histórias de vida, as suas relações sociais, as suas maneiras de compreender o mundo e de nele interagir, ignoram uma série de elementos da cultura popular, silenciados por uma postura opressora e não dialógica. Quando Farinhada fala que ao cantar o congado ele vai fazer isso de maneira contextualizada com a realidade, com a terra, com a história, está travando processos de transformação, produzindo novas relações em direção ao tempo, à cultura, ao trabalho.

De calça colorida, camisa da Liga Camponesa e carregando violão, sacolas e malas, Farinhada vinha de mais uma viagem de mobilização junto aos movimentos sociais ligados à reforma agrária.

Agora vim de Rondônia, fizemos lá mais uma caravana de educação popular. As caravanas são um exercício de pensamento, conversamos de casa em casa, com homens, mulheres e crianças sobre a posse da terra, soberania, segurança alimentar, proteção, manejo e conservação dos recursos da terra, saúde, economia e trabalho, mercados, cidadania, conflitos, políticas públicas, cultura popular. É um momento de ouvir e de contar histórias da nossa vida, das nossas experiências, do que ouvia em casa, nos movimentos sociais e o que reconto por aí. E você sabe como é, vamos parando e falando. E as histórias, as narrativas que a gente conta saem de boca mesmo. Mas tem que saber o que falar.

Ao pensar na importância da integração narrador/ouvinte defendida por Benjamin, Hampaté Bâ e Brandão, pensando ainda que o narrador é aquele que sabe dar conselhos, podemos concluir sobre a representatividade que Farinhada guarda consigo ao compartilhar a tradição e as experiências. É o “poder” potencial do narrador, ocupado especialmente pela capacidade de organização das suas ideias juntamente com o seu corpo e a sua voz em uma forma de expressão única – o momento do ato narrativo, ainda que “de boca mesmo”, como afirma o Farinhada. Paul Zumthor define esse momento como vocalidade:

Vocalidade [...] parece-me uma noção antropológica, não histórica, relativa aos valores que estão ligados à voz como voz e, portanto, encontram-se integrados ao texto que ela transmite. O que simplifica a abordagem filológica, pois pouco importa que o texto tenha sido composto por escrito ou improvisado em performance. Se ele for composto por escrito em vista de uma performance (assim como a poesia destinada ao canto), sua vocalidade me aparece como uma intenção incorporada ao texto. (ZUMTHOR, 2005, p. 117).

A maneira como o *educadornarrador* organiza o seu texto e o transmite faz com que ele seja singular e incapturável, passando a ser uma referência na transmissão de muitos dos saberes e tradições de uma determinada comunidade. Como somente ele sabe fazê-lo daquela maneira, a comunidade acaba por confiar nele, uma função de autoridade e de sapiência. Um *educadornarrador* que se faz assim é fruto do convívio, do encontro, do exercício narrativo nas diversas oportunidades em que narra. Ensina-nos o mestre Hampâté Bâ (2010) que se a fala é força, é porque ela cria uma ligação de vaivém que gera movimento e ritmo, e, portanto, vida e ação. Acrescenta ainda que a fala pode criar a paz, assim como pode destruí-la. É como o fogo. Uma única palavra imprudente pode desencadear uma guerra, do mesmo modo que um graveto em chamas pode provocar um grande incêndio. Diz o adágio malinês:

O que é que coloca uma coisa nas devidas condições (ou seja, a arranja, a dispõe favoravelmente)? A fala. O que é que estraga uma coisa? A fala. O que é que mantém uma coisa em seu estado? A fala (HAMPÂTÉ BÂ , 2010, p. 94).

Paramos dentro da UFMG e, no caminho até a Faculdade de Educação, Farinhada observou o grande número de ônibus de diferentes lugares, trazendo militantes da causa rural, de diferentes regiões de Minas Gerais. Tirou o violão da capa e, enquanto o afinava, olhou mais uma vez para os ônibus e acenou tirando o boné vermelho do Movimento dos Sem Terra (MST). Homens, mulheres e crianças carregam bandeiras, pranchetas, tambores. Sem tirar os olhos dos ônibus, ele continua:

Está vendo ali? Aí está a importância da educação popular, o porquê que eu caminho junto aos movimentos sociais – nas escolas, nas feiras, nos terreiros. Ali eu falo dos rios, eu falo das bacias hidrográficas, da região onde está localizada a mata, o cerrado. Posso falar de como contar o tempo na batida do tambor ou nos acordes do violão. Quando falo do tambor, junto eu falo da cultura afro-brasileira, da língua, falo da madeira e também do couro do animal. E daí dá para trazer estes aprofundamentos. Tudo isso sem precisar explicar que eu estou ensinando geografia, história ou biologia. São pontos diversos sobre um mesmo tema. E para isso o educador popular tem que estudar, conversar, escutar, saber o que está acontecendo com a política, com a economia, mesmo que não tenha frequentado a sala de aula por muito tempo.

Enquanto conversa, Farinhada me ensina sobre transversalidade, ecologia dos saberes, experiência, memória e narrativa. Mas especialmente reflete sobre a

educação. Carlos Brandão, no livro *O que é educação*, fala de “situação de aprendizagem”, em que a

sabedoria acumulada do grupo social não ‘dá aulas’ e os alunos, que são todos os que aprendem, ‘não aprendem na escola’. Tudo o que se sabe aos poucos se adquire por viver muitas e diferentes situações de trocas entre pessoas, com o corpo, com a consciência, com o corpo-e-a-consciência. As pessoas convivem umas com as outras e o saber flui, pelos atos de quem sabe-e-faz, para quem não-sabe-e-aprende. Mesmo quando os adultos encorajam e guiam os momentos e situações de aprender de crianças e adolescentes, são raros os tempos especialmente reservados apenas para o ato de ensinar. (BRANDÃO, 1978, p. 07).

Dessa maneira, quando Farinhada nos fala que ao dizer sobre o tambor também está contando sobre a cultura afro-brasileira, sobre a língua, sobre o couro do animal, conseguimos “enxergar” os ouvintes ali, atentos, absortos nos gestos e nas palavras, fazendo-se aprendizes daquele saber.

Espera Feliz, junho de 2014: na fogueira de São Pedro, conversas sobre a festa popular como experiência educativa e narrativa

Pegar o ônibus da meia-noite na rodoviária de Belo Horizonte e chegar em Espera Feliz às 5 horas da manhã é um dos programas que sempre cumpro no final do mês de junho. É que dia 29 é comemorado o dia de São Pedro e, independentemente do dia da semana em que cai, é nesse dia que é realizada a Fogueira de São Pedro, também conhecida, lá na região do Pico da Bandeira, como a Fogueira do Farinhada. Em algumas das minhas idas, tive a oportunidade de acompanhar todo o processo, desde os dias anteriores, quando a família e a comunidade se juntam para os preparativos da comida, das bandeiras, da colheita e do roçado. Quando estive ali pela primeira vez, ela ainda era comemorada no São Domingos, onde ainda mora a família do Farinhada. Estava com dois amigos, e tivemos dificuldade em achar um lugar para estacionar o carro, me deu impressão de que ela era maior do que eu imaginava. Como nos perdemos um pouco pelo caminho, chegamos com a festa já em curso, por volta das dez horas da noite. A primeira imagem me impressionou muito: aproximadamente duas mil pessoas circulavam tranquilamente pelo terreiro, escutando o violão, a sanfona e o canto no palco. Nas laterais, mesas enormes com doces, broas e comida à vontade. Entre as

peessoas, uma simpática moça servia quentão. Ainda impactada com aquela festa comunitária, escuto a voz grave do Farinhada pedindo para as pessoas silenciarem aos poucos e convidando as crianças para perto do palco. Em seguida, anunciou que eu e o Chicó, “vindos da cidade grande”, contaríamos uma história.

Agora, a Festa de São Pedro acontece no assentamento Padre Jésus. Na manhã seguinte, quando todos já trabalhavam novamente na organização “da casa”, sentado em um toco, Farinhada começou a nos contar:

Lá em casa, a fogueira de São Pedro começa com uma promessa. Meu avô se chama Pedro, naquela ocasião estava doente e também o meu irmão precisava fazer uma cirurgia por um problema de vista. Então a minha mãe fez a promessa e alcançou a graça. Meu irmão não precisou fazer a cirurgia e o meu avô durou muito tempo ainda. Mas a minha família tem tradição de fazer fogueira. A minha avó fez a vida inteira fogueira de São João, a minha mãe sempre participou de fogueiras de vizinhos. E sempre foi uma coisa de família e a comunidade participa. Isso já vem acontecendo há 40 anos. E de um tempo pra cá a gente tornou essa festa ainda mais popular. No início, eu lembro, não tinha energia elétrica em casa, as broas, os biscoitos de polvilho, eram as comadres. Nessa época eu tinha umas irmãs de 12, 13 anos e já chegava uns moços rodeando. Meu pai chamava para moer cana. Moer cana para fazer a garapa, para fazer a broa, para fazer o café, para o povo pular a fogueira. Hoje as coisas mudaram. Mas continuamos tentando manter a tradição: não comprar nada. O pé de moleque, o canjicão, a canjiquinha, a broa de fubá. Não tinha som, era só o sanfoneiro e o cantor. Meus tios. Quando a garganta cansava, mascava um pouco de gengibre e o baile continuava. E sempre tinha 2 ou 3 sanfoneiros. Quando um tocava, o outro dava uma descansada. Hoje a gente tem som, a gente tem palco. Mas o ritual continua: levantar o mastro, fazer a procissão, acender a fogueira e depois servir a comida. A festa inteira é como se fosse uma história, como essa que você mais o Chicó contaram.

A fala de Farinhada e a festa em si me fazem recorrer às narrativas que, na obra de Benjamin, se configuram como uma espécie de rito de encontro, de partilha. Para Farinhada, a Fogueira de São Pedro é certamente uma festa pensada como uma experiência de encontro, de troca, uma experiência educativa. É um momento singular, quando as pessoas da sua comunidade e família interrompem a rotina de trabalho e de lida da casa para “festar”, como escreveu Brandão, com os vizinhos, amigos, coparticipantes da mesma crença e das mesmas tradições. Homens e mulheres transitam pelo assentamento, cada um com as suas funções, mas trabalhando juntos enquanto se esbarram, trocam uma conversa, riem e seguem os caminhos. Passei um bom tempo na cozinha, conversando com as mulheres, sobrinhas, tias e irmãos do Farinhada, que preparam a comida, e elas são enfáticas ao dizer que “o melhor da festa é esperar por ela”, o burburinho de como vai ser.

As nossas festas populares do campo e da cidade são imagens do que mulheres e homens fazem juntos quando se reúnem, numa quebra do cotidiano, para compartilhar algo, para conviver, rememorar, celebrar, festejar, honrar um deus, um santo ou alguma pessoa, enfim, comemorar algo: 'festar'. É muito comum que os atos práticos sejam considerados como um quase oposto dos gestos simbólicos, da mesma maneira como se costuma opor o trabalho à festa. Pois toda a celebração, toda a festa seria, afinal, um tempo-e-espço de ruptura da rotina da vida cotidiana dominada pelo exercício dos atos práticos do trabalho. Mas tanto nas mais pequeninas situações quanto nas maiores festividades, como os "quatro dias de folia" do nosso Carnaval, não é raro que ato-e-gesto estejam juntos e sejam vividos um após o outro, ou mesmo a uma só vez: um-com-o-outro. (BRANDÃO, 2007, p. 47).

Viçosa, maio de 2015: gravação do álbum *Vozes da mata*

São 7 horas da manhã, e eu acabo de chegar à casa do Fabrício Vassali, na Viroleira, zona rural de Viçosa-MG, onde montamos um estúdio de gravação. Passaremos os próximos três dias captando contos, coros, vozes e instrumentos. Será o disco *Vozes da mata*, o primeiro registro sonoro do trabalho do Farinhada. Enquanto o café vai ficando pronto, eu olho pela janela aberta para a montanha, no meio da roça, e por alguns minutos me perco pensando que foi ali que pisaram os meus antepassados mais longínquos e lembrando dos contos do meu avô e das canções da minha avó. Farinhada foi o primeiro a acordar e já está sentado do lado de fora, com o violão em punho, a entoar os versos que aprendeu distante.

Eu falei com o Chicó, eu nunca gravei assim em estúdio não. Os meninos vão participar né, o Julio, o Padero, a Adê, o Fabricio, os meninos do maracatu, do congado, a gente faz tudo junto e misturado mesmo. Bom que a gente vai ficar o tempo todo aqui, igual é nas festas populares. Come junto, trabalha, celebra, faz a cultura. O que eu vejo que as pessoas ainda não entenderam muito é esse tempo. O tempo da cultura popular, da educação popular, não é o tempo do relógio. O que é este tempo que precisamos seguir? O que venho fazendo até aqui, tá muito dentro daquilo que eu me inseri, que é o movimento popular. Vou colocar isso no disco, em forma de música, de história, de fala mesmo.

Ali estava o Farinhada *educadornarrador*, pesquisador e artista. A produção do seu primeiro disco precisava envolver um processo educativo desde o processo de gravação até o produto final, unindo a ética e a estética que Paulo Freire propõe como dimensões fundamentais.

Foto 09 - Umbilical: três gerações



Conviviam ali, durante os dias de gravação, educadores populares, artesãos, estudantes e professores Universidade Federal de Viçosa (UFV) – todos envolvidos na discussão da educação popular, da agroecologia e da cultura popular. Uma experiência educativa em que ética e estética caminhavam juntas, transformando a casa (e o disco) em um espaço sensível e reflexivo, em um diálogo entre teoria, prática, arte e política. Foram dois anos de pesquisa de campo para a produção do disco, com idas e vindas às cidades de Acaiaca, Araponga, Viçosa e Espera Feliz. Ao todo realizamos (Farinhada, Fabrício, Chicó e eu) quatro cursos de formação em narração de histórias e memória social com os professores, 12 apresentações artísticas e aproximadamente 80 horas de gravações em vídeo de conversas, entrevistas e registros das manifestações da cultura popular. Sabíamos, portanto, que apesar de estarmos ali com 12 pessoas para a gravação do disco em si, ele era composto por muitas outras vozes: estudantes e monitores das Escolas Famílias Agrícolas, educadores, benzedeiros, agricultores, homens, mulheres e crianças que constroem no cotidiano a transformação das suas realidades. O meu encontro com o Farinhada se dá em um processo de formação permanente, no sentido que afirma Paulo Freire, no livro *Medo e ousadia*:

[...] não importa se a educação se exerce de maneira informal, em casa, ou formalmente, na escola, através de relações informais entre pais e filhos, ou formais, na escola, entre professores e alunos – a educação tem a ver com um processo de formação permanente. (...) Mas este processo é, necessariamente, um processo artístico. É impossível participar desse processo de modelagem, que é como um novo nascimento, sem alguns momentos estéticos. Neste aspecto a educação é, por natureza, um exercício estético. Mesmo que não estejamos conscientes disto, enquanto educadores, ainda assim estamos envolvidos num projeto naturalmente estético. Outro ponto que faz da educação um momento artístico é exatamente quando ela é, também, um ato de conhecimento. Conhecer, para mim, é algo de belo! Na medida em que conhecer é desvendar um objeto, o desvendamento dá “vida” ao objeto, chama-o para a ‘vida’, e até mesmo lhe confere uma nova ‘vida’. Isto é uma tarefa artística, porque nosso conhecimento tem qualidade de dar vida, criando e animando os objetos enquanto os estudamos. (...) Penso que a natureza estética da educação não significa que isto ocorra, explícita e conscientemente, o tempo todo. Creio que a partir do momento em que entramos na sala de aula, do momento em que você diz aos alunos: ‘Olá, como vão?’, você inicia, necessariamente, um jogo estético. E assim é porque você é um educador que tem que representar um papel estratégico e diretivo na pedagogia libertadora. Assim, a educação é, simultaneamente, determinada teoria do conhecimento posta em prática, um ato político e um ato estético. Essas três dimensões estão sempre juntas – momentos simultâneos da teoria e da prática, da arte e da política, o ato de conhecer a um só tempo criando e recriando, enquanto forma os alunos que estão conhecendo. (FREIRE & SHOR, 1986, p. 76).

Após os dois anos de pesquisa e andanças pela Zona da Mata de Minas, essa imersão coletiva para a gravação de uma coletânea de cantos e contos, pesquisados pelo grupo a partir do olhar de Farinhada, passamos por esses momentos de que fala Freire, da teoria e da prática, da arte e da política, de criação e recriação. Gravar um disco com o Farinhada era traçar um amplo panorama político e histórico de Minas Gerais. Na contramão das imposições culturais feitas, seja pela colonização, seja pela elite, seja pela mídia, na sua condição de *educadornarradorviajante*, Farinhada conseguiu guardar pela sua experiência e pela das pessoas com quem se encontrou a força que é narrar a própria história pelo canto, pela poesia oral, pelo bater e tocar dos seus instrumentos. Consciente da sua função nesse lugar de *educadornarrador*, Farinhada segue perpetuando uma visão muito particular, um olhar de quem vê e vem de dentro, generoso nos detalhes, registrando e divulgando versos, causos, contos, canções e anedotas que ouviu nos interiores de Minas Gerais e do Brasil.

O povo só conseguiu resistir porque guardou, a sete chaves, a sua ancestralidade. Senão, não sobrava nada. Pega o sumo de fumo e aquilo ali cura 'bichera', pega o guiné e planta. Você pega uma cabeça de boi e coloca na porta do curral, do chiqueiro. Isso é uma defesa do povo, e se isso não é feito, a gente não sobrevivia não. O povo branco tinha medo disso... Então assim é uma defesa do povo. Como que é um povo vem num porão do navio, vive com comida sem nutriente nenhum, por que, que nutriente tem o angu?

A senzala. Eu nunca li isso em nada. A senzala era o grande templo dos negros. Era o principal momento da conexão. Na senzala. E o trabalho. Por isso o canto é forte. Porque se você trabalha cantando, você não tá só trabalhando cantando. O caxambu, o calango. A primeira música que eu tenho acesso é o calango. Meus tios, meu povo tudo ali cantando aqueles versos, tocando a sanfona – aquilo tudo é mandinga, é tudo combinação das coisas. E como esse povo sabia se ia chover, se ia dar sol, se ia nascer menino homem ou menina mulher?

Então assim, como que a gente consegue traduzir isso pro movimento social, para educação popular?

A nossa ancestralidade... a organização é algo que sempre aconteceu. Não é coisa do movimento social, não é coisa do MST, não é coisa do PT.

O povo se organizou para sobreviver. O tempo é quente, vamos fazer um sombrinha de folha de inhame.

Se essa terra não produz vamos nos organizar para caminhar para outra terra.

Nós somos herança de um povo que sempre viveu em comunidade. E que sempre caminhou. Por isso que a gente tem um monte de experiência bonita agora para contar, da agroecologia, das comunidades quilombolas. Porque o povo sempre "virou", juntou dois ou três, bora fumar um cachimbo, pensar junto, ver o que aparece.

Quando a cultura tá enraizada nas pessoas elas não aceitam nenhum tipo de dominação⁴¹.

Farinhada, nessa fala, traz o lugar do nomadismo, de que fala Zumthor. Esse é, também, o lugar da voz, que marca uma outra territorialidade: “pela voz, permanecemos da raça antiga e poderosa dos Nômades”. (ZUMTHOR, 1997, pp. 297-298). É da caminhada, do encontro, da partilha, da experiência que vem o conhecimento. Somos sobreviventes da poesia oral: são os cantos entoados em dias de festa, o discurso político, as histórias fantásticas e as narrativas de vida. Para Zumthor, as histórias, assim como os sonhos, só existem quando são narradas. Ele reconhece o valor de cada uma das vozes que participam do processo de transmissão e recriação e reelabora o conceito de tradição, integrando nele o presente e o futuro. Também diz que reconhecer a singularidade da voz equivale ao reconhecimento do autor, sejam histórias, “ou ainda um homem ou uma mulher testemunhando sua vida cotidiana, porta-voz, porém, de uma memória coletiva, assumida pessoal e comunitariamente” (ZUMTHOR, 1997 p. 210).

Escolhemos o suporte da gravação em disco para provocar uma experiência de escuta. A nossa modalidade é a oralidade. É preciso então escutar, escutar as palavras, e escutar com ouvidos polifônicos. A experiência da criação do álbum

⁴¹ Essa gravação foi cedida por Guilherme Padero, mestrando em Educação pela Universidade Federal de Viçosa.

Vozes da mata com Sebastião Farinhada permitiu a desaceleração do tempo, e somente na suspensão desse tempo cotidiano, confinado ao desespero da velocidade é que se possibilitou todo o processo de criação, gravação e finalização do álbum. Foram as vozes o sumo desse projeto, e nelas estavam a compreensão do tempo e do espaço. Ao ouvir Farinhada cantando e tocando o seu violão ornamentado de fitas, dentro de uma pequena sala, não era mais importante a captação do som pelos equipamentos, era a celebração de palavras que emanavam de algum lugar para além da garganta e da boca de Sebastião Farinhada. O seu canto me transportava para um tempo e um espaço diferentes, as cantigas, os maxixes, as toadas, os repentes revelavam a presença de uma voz ancestral, advinda dos lugares dos homens africanos, indígenas e caboclos. Sebastião Farinhada não cantava só, havia muitos dentro dele. O seu violão popular tinha a fisiologia do tempo, do passado, do antigo, da memória das violas medievais. São dessas marcas que Zumthor também nos fala em resposta sobre a afirmação de André Beaudet (em entrevista de 1986), que é possível escutar no presente alguma coisa da África, da América do Sul ou mesmo da Idade Média nas pulsões vocais. “De um lado, de fato, ao fundo das vozes que escutamos no presente ressoa, como por causa de uma memória fisiológica, o eco das vozes perdidas. De outro, concretamente, graças aos instrumentos que possuímos hoje e que permitem renovar certas performances vocais do passado, podemos, como você disse, ouvir um texto da Idade Média” (ZUMTHOR, 2010, p. 83).

Naquela espécie de comunhão, eu sabia que o que estava sendo feito ali, embora não fosse uma biografia do Farinhada, trazia uma carga emocional e afetiva experimentada na vida. Eu aprendia com as canções e com os contos, e eram eles que traziam aprendizados com relação às minhas “verdades”, me confrontavam, me faziam parar e olhar para as pessoas com quem eu convivía, com as coisas, com os lugares e especialmente com as narrativas que tantas vezes já tinha escutado, como se fossem a primeira. E então fazia o exercício de descobrir o que não tinha visto neles até então. A pergunta inicial continuava me “cutucando”: o que queremos levar ao ouvinte?

Recorro novamente à entrevista de Zumthor a André Beaudet. André diz: “Escutando, justo Marlene Dietrich⁴², tenho a impressão de que existe também uma nostalgia na voz.” Em resposta, Zumthor diz: “Esta nostalgia está na voz que canta, mas também está em nós que a escutamos [...]. Poderíamos citar vários outros exemplos: “Les feuilles mortes”, ou ainda, antes da Segunda Guerra Mundial, “Sombre dimanche”, canção pela qual pessoas se suicidaram” (ZUMTHOR, 2010, p. 84).

Havia na voz de Farinhada alegria, força, luta, solidariedade, e eu já não sabia se essas qualidades estavam eram em mim quando o escutava. Paro um pouco e reflito sobre a narrativa de Sebastião Farinhada. Ela nos fala de uma história, nos propõe uma viagem por caminhos diversos no qual a nossa cartografia deve ser constantemente reorganizada e recalculada, são pistas e atalhos que se apresentam a cada momento, a cada nova escuta, em que tudo soa já diferente. Zumthor nos diz em um equilibrado sentir que “a voz expande o corpo, deslocando seus limites para muito além da sua epiderme, mas em contrapartida, o corpo a ancora no real vivido” (ZUMTHOR, 2010, p. 89).

E foi na narrativa do Farinhada que buscamos os caminhos para a produção de um material sonoro que pudesse ser artístico e educativo – na dimensão freiriana desses termos. Antes de começar a definir o repertório, fizemo-nos a seguinte pergunta: “o que queremos levar para o ouvinte?”.

Ao escutar a fala de Farinhada, “quando a cultura está enraizada nas pessoas elas não aceitam nenhum tipo de dominação”, me parece muito claro que o disco que estamos produzindo é uma experiência artística que assume sentido político. O filósofo franco-argelino Jacques Rancière (2005), autor que não aprofundo nesta tese, nos diz sobre a partilha do sensível. Rancière traz o caráter político da arte, compreendida por ele como prática estética: a arte não é política no sentido da transmissão de mensagens, como meio de divulgação de palavras de ordem, panfletarismo, pregação ou messianismo. Nas palavras do pesquisador e educadornarrador Giuliano Tierno, lembrando Rancière:

⁴² Marlene Dietrich, nome artístico de Marie Magdelene Dietrich von Losch, foi uma atriz e cantora alemã.

A estética da política não se faz por uma estetização da política – sua captura pela unicidade do sentido, pela totalização da experiência, como usada nas campanhas do fascismo. A arte é política mesmo antes de qualquer tentativa nesse sentido, mesmo quando pretende se afastar radicalmente de qualquer intervenção social, de qualquer compromisso, qualquer aliança. (TIERNO, 2016, p. 69).

Ao todo foram gravadas 40 horas, o que pode ser considerado um amplo panorama político, histórico, musical e literário da região da Zona da Mata e de outras partes de Minas Gerais. Farinhada está falando da importância da memória ao dizer que “o povo só conseguiu resistir porque guardou, a sete chaves, a sua ancestralidade”. E que memórias queremos transmitir? Tudo isso estava presente nas nossas conversas. O que queremos levar com esse disco? Queremos levar coragem para enfrentar temas que por vezes não são falados. Nós estamos a favor dos negros, dos indígenas, da minoria, dos movimentos sociais. Definimos que essa seria uma obra comprometida com os movimentos sociais, com a cultura indígena, com os quilombolas, com a luta pela terra, com a partilha do sensível, da memória social. Contar uma história a partir do cotidiano, produzir e distribuir um trabalho que não esteja vinculado apenas à história oficial, desvinculado das práticas autoritárias e reacionárias. Esta não é a história com a qual estamos vinculados.

_ No começo eu não fazia este debate do negro. Então quando eu comecei a fazer este debate, quando eu comecei a discutir a questão racial, a minha memória voltou aos 4 anos de idade. Eu chegava na casa da tia Francisca e ela estava de costas pra gente e de frente pra mesa dos santos. Eu lembro que eu fui lá, moleque, o dia clareando, indo lá dar notícias de morte e ela me dizendo: vocês vieram falar isso, isso e aquilo, né? E os casos que a gente foi pedir. Uma vez as galinhas começaram a morrer. E chegamos lá, pedindo para tia Francisca benzer. ‘Bença!’, ‘Deus te abençoe! O que tá acontecendo com as galinhas?’ A minha irmã perdeu a fala. Daí eu fico pensando quando a gente conversa sobre a sua tese né, então, como que escreve isso? Como que você reafirma que é verdade? É só quem vive. Quanta coisa nós já vivemos, já falamos, nesse tempo de caminhada? Como que escreve, como?

Foto 10 - Transcrição do cotidiano



Convidei a minha avó para ir à gravação e contar uma história. Ela ficou horas ali no nosso estúdio volante, acompanhada pela minha mãe, contando um caso – o mesmo que eu ouvi durante toda a infância, e por fim trouxe uma canção que cantou com a minha mãe. Depois de muitas conversas, na troca com Farinhada, arrematamos:

_ Esse disco vai ser avó, vai ser mãe, vai ser bisavó, vai ser matriarca, vai ser vida e ancestralidade. Indígena. Negra. Rezadeira e fiandeira. Quilombola. Agricultora.

Foto 11 - Memória



Espera Feliz, 04 de junho de 2016

Acabo de voltar do casamento do Farinhada e da Maria Eliane, realizado na área rural de Espera Feliz, Minas Gerais. Comecei a rascunhar este texto ainda na festa, enquanto uma gente de todos os cantos do Brasil se reunia para a celebração que foi preparada para, aproximadamente, mil pessoas. O feijão foi plantado em dezembro de 2015, a chuva ajudou e há pouco menos de um mês os grãos foram ensacados, após a celebração da colheita. O casamento do Farinhada foi também a própria experiência narrativa e educativa. Em vez de contratar uma cerimonialista, criou-se um grupo de trabalho, formado por amigos e companheiros dos movimentos sociais. Farinhada e Eliane definiram os nomes das pessoas que eles queriam que, de alguma maneira, contribuíssem com a cerimônia. A mim, incumbiram de contar a história do casal.

Quando narrei as histórias deles, narrei também as minhas. É como explica a narradora e pesquisadora Doralice Alcoforado, acerca da memória armazenada pelo contador:⁴³

Essa memória armazenada pelo contador condensa um complexo de vozes e registros de outras épocas e lugares a que ele incorpora no momento da transmissão e criação da história, ou dos elementos de sua própria experiência de vida. [...] É importante enfatizar que a história transmitida não resulta de uma simples transmissão do texto ouvido da tradição, mas ele passa por um processo de reelaboração, em que marcas da subjetividade do contador estão ali registradas, marcas autorais, que dinamizam esse processo fazendo com que a narrativa que está sendo transmitida seja uma versão distinta de qualquer outra versão da mesma história mesmo quando transmitida por pessoas do mesmo universo sócio-cultural. [...] O contador recria o texto adaptando-o a sua realidade detalhando forma ao fluxo narrativo enraizado no imaginário e graças a sua mediação está passando para outras gerações não apenas a sua experiência de vida, mas também, uma experiência coletiva ancestral. (Doralice Alcoforado, no evento Boca do Céu – Encontro Internacional de Contadores de Histórias. (São Paulo - Acervo pessoal de Vivian Munhoz).

Para Eliane, o casamento como experiência educativa e narrativa “foi um verdadeiro encontro de povos que, em torno da celebração do amor, festejaram também sua história, sua cultura, a esperança e a alegria da luta em favor da vida, da cultura popular e da liberdade religiosa”.

O município de Espera Feliz está localizado ao pé do Pico da Bandeira, no Parque do Caparaó. É por essa paisagem que segui do outro lado do município até a festa. Continuei a escrita, no mesmo dia, por volta de meia-noite, na pousada Vale a Pena, onde por três dias dividi o quarto com mais quatro mulheres. Todas educadoras do campo. Foram dias intensos de formação, em que eu puxava a conversa com elas e outros 15 educadores sobre a dimensão da Cultura e da Arte na Educação do Campo.

No primeiro dia, antes de descer para tomar o café, uma das educadoras pediu silêncio no quarto e disse:

Espia só! Começou a alvorada. Os meninos tocam pra gente acordar. Isso quer dizer que logo vai ter a mística. A mística é o melhor momento, a gente esquece do mundo sem esquecer.

⁴³ Registrado em *Aprender pela arte a arte de narrar: educação estética e artística na formação de contadores de histórias*, de Vivian Munhoz.

Naquele dia eu seria a responsável pela mística. Fiquei pensando: como fazer para *esquecer do mundo sem esquecer*? E foi nesse momento que me veio a perspectiva narrativa e formadora da experiência da mística, que aprendi nas andanças com Sebastião Farinhada. Escolhi contar uma história e, em seguida, pedi que eles escrevessem no papel alguma experiência que tenha sido significativa – ao longo da vida na educação do campo. Recolhi os papéis e liguei o vídeo “O perigo da história única”, com a autora africana Chimamanda. A escritora atenta para os perigos da história única, ressalta o poder das histórias. “Histórias têm sido usadas para expropriar e tornar maligno. Mas histórias podem também ser usadas para capacitar e humanizar. [...] Histórias podem destruir a dignidade de um povo, mas histórias também podem reparar essa dignidade perdida.”⁴⁴

Enquanto isso, fui para a varanda e separei os textos por temáticas semelhantes. Por 20 minutos, pensei a melhor maneira de narrá-las e voltei para o grupo. Lembrando da colcha de retalhos que a minha avó fazia, comecei a contar aquelas experiências, como se fossem contos ou crônicas. Misturei a música e o canto, e celebramos a construção de uma teia de saberes daqueles educadores do campo.

Quando optei por não perguntar, logo no início da formação, quais ações culturais cada um já desenvolvia no seu lugar, optei por fazer este caminho: o da pesquisa de campo como prática pedagógica, onde pelo diálogo as pessoas vão tomando distância do seu cotidiano e tornando-o objeto de reflexão. Ao final, depois de dias de convivência e trocas, perguntei quais atividades culturais eram desenvolvidas em cada comunidade junto às Escolas Famílias Agrícolas (EFAs). Nesse momento, de maneira consciente, cada festival, mostra, roda de causos, festa, entre outros, deixou de ser apenas um exemplo para se tornar tempos e espaços de pensamento.

E seguimos em caminhada até a cachoeira que havia ali por perto. Lá, Bel – uma dançarina e militante do município de Ponte Nova – entrou dentro da água gelada para fazer a consagração do afeto. E, em uma dança tão ancestral quanto contemporânea, puxou um canto:

⁴⁴ Acessado em: < <https://www.youtube.com/watch?v=EC-bh1YARsc>>

Beira de Minas...
 Beira do Chico... Beira de minas...
 São Francisco! Franciscano! São Francisco rio diverso
 Ora largo, ora fino
 Suas águas vão levando
 Minha vida, meu destino...
 São Francisco! Franciscano! Ah! Meu Rio!
 Ah! Meu irmão! Suas águas vão lavando o rio do meu coração.

(Música de Josino Medina e Carlos Rodrigues Brandão)

Realizei a formação de professores das Escolas Famílias Agrícolas de Minas Gerais, com o tema cultura popular, nas vésperas do casamento do Farinhada, em um lugar onde ele sempre transita: a pousada Vale a Pena, aos pés da Serra do Caparaó. A organização da formação foi pensada a partir da data do matrimônio. Perguntei sobre isso ao Júlio Pacheco, um dos organizadores do encontro, que me escreveu:

Olha, eu penso que o Farinhada encoraja a gente a acreditar que o que estamos fazendo é interessante, é importante, tem com o que contribuir. Nesse sentido, me assumir como educador popular quando eu comecei a dar aula na EFA tem muito da afirmação dele pra mim mesmo que eu era educador. Eu tinha dificuldade de chegar nos lugares e falar 'eu sou educador', mas ele afirmava isso e eu ia tomando coragem de me assumir assim também. Até o ponto que eu passei a me sentir como um educador. A mesma coisa tem acontecido atualmente no que diz respeito a me assumir como alguém que optou por dedicar a um trabalho com arte e cultura. Ele encoraja a gente a assumir o que queremos ser. Eu ainda tenho uma trava pra me assumir como artista. Ainda não consigo, mas ele sempre reforça que somos artistas populares até o ponto que internalizamos isso e passamos a nos entender, de fato, dessa forma. Então eu acho que a presença dele pra minha história é de encorajamento, de construção da minha identidade pessoal.

Além disso, eu tenho ele como uma grande referência de que tipo de educador posso ser e também de qual perspectiva de arte eu quero trabalhar. Ele é um mestre pra mim, sabe... Vejo nele essa força de reconhecer as coisas que estão perto da gente, das coisas que a gente faz, de tornar o comum, o corriqueiro, as sutilezas do dia a dia, torná-las evidentes. É trazer à tona o que poderia passar despercebido e colocar num lugar de destaque, de evidência. Inclusive nas coisas que as pessoas têm. É alguém que sabe um verso, que toca um instrumento, que canta, que sabe construir alguma coisa... Ele dá destaque a essas coisas que poderiam passar sem ninguém saber. E daí quando ele evidencia isso, as pessoas passam a reconhecer em si mesmas essas coisas.

Lembrei-me de um encontro que foi realizado em Juiz de Fora, V Encontro Internacional de Ecomuseus e Museus Comunitários. Na ocasião, o poeta, professor e pesquisador Mário Chagas proferiu uma fala que me intrigou profundamente e me fez perceber a potência da memória como *ação rebelde*. Dessa forma, quando

Farinhada traz todos esses cantos da sua terra, da sua infância e para além dela, ele está nos dizendo: “eu sou dono da minha própria memória”. Mário continua:

Sem a memória não temos possibilidade de construir o futuro. Estamos aqui com potência. Memórias potentes. Memórias que se projetam adiante. Memória anda junto do conhecimento: memória é coletiva e é individual. A memória articula identidade e diferença. Ela é crucial. Ela articula permanência e mudança. Preservação e determinação. Poder e resistência. O espaço e o tempo. Pensar essas várias linhas de força, de articulação da memória. Memória e História. Repetição e criação. Revolução e conservação. Tudo isso atravessa a memória e nada disso se realiza em ela. A memória tem um poder revolucionário. E por isso é tão disputada. Quem vai ter presença mais adiante? É o que se guarda. Le Goff diz que ‘a memória, na qual cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir ao presente e ao futuro. Devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens’ (LE GOFF, 2003, p. 471.) (Chagas, 2015. Abertura do V Encontro Internacional de Ecomuseus e Museus Comunitários. Acervo pessoal).

Tenho consciência de que não consegui abranger a *infinitude* das possibilidades de diálogo com Sebastião Farinhada. Ainda poderia falar das experiências das práticas chamadas Terreiros Culturais, que Farinhada realiza em parceria com a UFV Universidade Federal de Viçosa-MG (UFV-MG), do seu trabalho diário junto a cada uma das EFAS de Minas Gerais. Poderia esmiuçar cada viagem junto aos movimentos sociais, refletir sobre as inúmeras oficinas que realizamos juntos, trazer o seu profundo conhecimento sobre as plantas medicinais, as rezas e a agroecologia. No entanto, escolhi utilizar fragmentos de memórias – e não narrativas completas. As presenças desses fragmentos na tese contribuem, a meu ver, para uma reflexão essencial: a resignificação do *educadornarradorviajante* nos *temposespaços* de agora. O ensaísta português João Barrento, no livro *O gênero intranquilo. Anatomia do ensaio e do fragmento*, chama esse lugar do fragmento de “dês-pretensioso”:

O fragmento é o lugar dê-s-pretensioso – sem pretensões de dar expressão a totalidades – onde o intratável – precisamente a totalidade, o espaço sem espaço – se tornou tratável. Porque é um espaço-tempo interior e in-tensivo. E dê-s-dobrável, abrindo para vazios que se enchem. No interior da nossa alma o verbo envolto pelas letras, como o miolo da noz pela casca, e a vida pela carne (Lutero). Por outro lado, nas grandes construções do sentido há portas laterais que dão para as salas mais belas, secretas e aprazíveis. São as portas do fragmento. (BARRENTO, 2010, p. 148).

Gosto muito de pensar o fragmento como *portas*. Essa imagem me traz a narrativa como caminho que se faz junto e permite uma escrita que não é sobre o Farinhada, mas com o Farinhada. Quando narro com ele, narro também com muitos outros narradores tradicionais que transitam na contemporaneidade, buscando identificar as características dessa maneira de narrar no século XXI.

Foto 12 - O Rei Congo



Silas da Fonseca: os saberes de experiência de um educador narrador camponês

O bairro do Pompéu é um dos muitos que rodeiam a histórica Sabará, região metropolitana de Belo Horizonte. A cidade sobe pelos morros e vai se espichando por ruas de pedra, igrejas e praças, onde crianças caminham com as suas avós; homens e mulheres seguem para os trabalhos; gente de toda idade se cumprimenta e joga conversas sobre o tempo. Um lugar que ainda guarda os saberes do

passado, que traz poetas e cantadores escondidos entre as montanhas. Conta-se por lá que nos meados do século passado existia uma casa com gradis para ornamentar, uma vez que as portas de jacarandá ficavam abertas dia e noite. Era ali no lar de Dona Feliciano, chamada de Vovó Gorda, que se encontravam os mestres da Folia de Reis, as donas Marias, Fias e principalmente os andarilhos que tinham pouso garantido e traziam com eles as histórias do mundo. Era uma casa sempre cheia e que tinha como um dos ouvintes mais atentos um rapaz de pouca idade chamado Silas. Um menino que ainda mora no mesmo terreno em que cresceu e virou o Silas da Fonseca, um educador narrador do seu lugar – poeta, compositor e cartógrafo do Pompéu.

Silas caminha apressado com uma marcha firme, de um lado para o outro, fazendo coisas para além do limite do grande portão azul e amarelo que marca a entrada do Moinho d'Água ou casa da Dona Maria. Ele usa tênis coloridos, geralmente arrecadados em bazares, bermuda no joelho, camisa social, óculos vermelhos e um chapéu de sambista.

Essa imagem me aproxima das reflexões de Michel de Certeau acerca dos lugares e os seus caminhantes: na medida em que os caminhantes traçam o seu caminho, o lugar começa a se desenhar. Silas atravessa, com Certeau, um espaço em que as pessoas se reconhecem, traz no jeito altivo “um domínio do ambiente social”, ali está uma parcela conhecida do espaço no qual ele se sente reconhecido. Morador do Pompéu há 60 anos, anda fácil por todos os lugares. Aos seis anos vendia picolé de casa em casa, caminhando de sete a dez quilômetros todos os dias. Passava de casa em casa, na escola, no final da missa, descobria onde teriam rezas e esperava ansioso pela hora do trem. O trem da Central do Brasil passava diariamente pelo Pompéu e ficava só 1 minuto na estação, chamada de “Paradinha”. Era para lá que as crianças, jovens e velhos iam com os seus balaios de doces, saias coloridas e chapéus de palha, para debulhar horas de conversa sobre o cotidiano. Quando o trem partia, da janela os passageiros acenavam com os lenços brancos bordados à mão. Essa é uma das muitas histórias que Silas conta para quem chega por lá. Enquanto narra, sentado na varanda do seu rancho, todo o cotidiano ganha forma de linguagem e imagens.

Para chegar à sua casa, entramos pelo grande portão amarelo e azul. Ao lado esquerdo está a casa de Dona Maria, também conhecida como “Maria do Ora-pro-nóbis”. Cores não faltam por ali: paredes amarelas com flores pintadas de vermelho, azul e roxo. Ao pé da casa, jaboticabeiras abrem caminho para uma grande horta, onde o ora-pro-nóbis é o prato chefe. Bem em frente, o restaurante Moinho d’Água e a Bitaca da Colega. Um terreno que serve de estacionamento nos finais de semana nos conduz até a simpática placa “Rancho da Cultura” e a porteira “Se a nossa simplicidade não te tornas estrangeiro, sintate em casa”. É o portal que dá acesso à casa do Silas. A casa da frente abriga a esposa Fia e as duas filhas Nádia e Laura – que agora dividem o tempo entre Belo Horizonte e a casa dos pais. Algumas palmas, seguidos por um “*Ô de casa!*” e chegamos finalmente à casa que abriga as memórias, histórias e narrativas que refletem e refratam o mundo cotidiano, criado na experiência e recriado na rememoração. O espaço que hoje chamamos de Rancho da Cultura foi a primeira casa em que eles moraram, depois de casados. Agora há poemas na parede, junto com objetos e fotografias, livros acoplados em uma varanda-biblioteca. A visita ao espaço pode ser só para um dedo de prosa ou ter outras finalidades: voltada para memória e sustentabilidade (focada nas histórias da comunidade ligadas à água, passeio pelo rio e caminhada lítero-ecológica nas trilhas feitas ao longo do quintal do Rancho), memória e cultura (tomar café com broa na cozinha, visitar a exposição com fotografias, passear pelo Pompéu, visitar a Capela e ouvir um pouco da história do bairro contada por um dos mais antigos moradores da comunidade). Há a opção de apresentação artística com música e contação de histórias. Ali é também lugar do sagrado, onde se reza o terço. A família recebe os moradores da comunidade e demais pessoas interessadas para um momento de devoção ao santo padroeiro. Nessa oportunidade, após o terço, há leilão de prendas oferecidas pelos visitantes enquanto se saboreia um cafezinho com quitandas típicas da região. O dinheiro arrecadado com o leilão e as doações é totalmente repassado para as obras sociais da comunidade. Também se realizam fogueiras de Santo Antônio (quando são contadas histórias, simpatias e causos que aconteceram por ali). Há ainda o encontro da Folia de Reis que há muito não se encontrava.

Antes de se dedicar totalmente aos projetos do Rancho, Silas trabalhou durante muitos anos na prefeitura de Sabará. Levantava às cinco da manhã, pegava o ônibus e seguia para o trabalho. Já fez de tudo: de relações públicas a chefe de transporte. Certeza certamente o chamaria de “homem ordinário”, aquele que inventa o cotidiano com mil maneiras de “caça não autorizada”, escapando silenciosamente a essa conformação. São as “artes de fazer”, “astúcias sutis”, “táticas de resistência” que vão alterando os objetos e os códigos, e estabelecendo uma (re)apropriação do espaço e do uso ao jeito de cada um.

Apresentamos aqui uma narrativa proposta por Silas, a partir de um encontro entre as nossas memórias: a minha, que sempre escuta alguém contar esta história, e a dele, um narrador-testemunho.

>> O marreco que virou ora-pro-nóbis

Silas conta que tudo começou quando, vindo não sei de onde, chegou na casa da sua mãe, a Dona Maria Torres, um argentino de nome Hernandez.

‘Ele tinha ouvido falar dela e seus dotes culinários e não pensou duas vezes: veio bater por aqui no Pompéu com mulher e filho. Minha mãe, boa que é, não se fez de rogada e preparou tudo em vinte minutinhos. Até hoje lembro do argentino suspirando enquanto chupava os dedos: hunnnn... Dona Maria, que hermoso!’

Foram tantos elogios em portunhol que Dona Maria nem quis cobrar. E ainda mandou a família voltar.

‘E voltaram mesmo. Começaram a frequentar a casa uma vez por mês. Depois, quinzenalmente, e por fim, nos finais de semana, feriados e dias santos. Sempre traziam alguma coisa. Um presente, um tipo de carne, um vinho...’

Até o dia em que Hernandez, entre uma conversa e outra, teve uma ideia: criar marrecos no sítio dela. Seriam apenas uma ou duas dúzias.

D. Maria acabou aceitando.

‘Daí a uma semana chegou Hernandez em uma caminhonete totalmente abarrotada de caixas de papelão cheias de ‘marrequinhos’. Minha mãe levou um baita susto!’

— Hernandez de Deus, você tá doido?’

E Hernandez explicou que tinha encontrado os tais marrecos em promoção e comprou logo mil e quinhentos. Mas que não se preocupasse, a ração seria por conta dele. E ela poderia vender os marrecos para os restaurantes da cidade.

‘É, mas minha mãe – mineira... não quis tomar sozinha a decisão de aceitar aquele desatino e reuniu os filhos. Um dizia sim, outro dizia não, outro não queria se meter nem com sim nem com não. No fim, improvisou-se um cercado no fundo do quintal, desviou para ele uma bica d’água e descarregaram os marrecos.’

Muitas pessoas no bairro ficaram sabendo da empreitada e para lá se dirigiam só para ver a marrecada. E assim corriam-se os dias e aumentava o peso e a quantidade de marrecos.

Assim foi até o dia em que Hernandez não apareceu no fim de semana. O povo pensou que podia ter acontecido algum imprevisto. Foram à cidade, compraram fiado a metade da ração e, para controlar a bicharada, o irmão de Silas, Ademar, deu a ideia de dar ‘pau-de-bananeira’ bem picadinho pro jantar. Arrumaram dois sacos e jogaram na arena.

‘Cinco minutos! E cadê comida? Cadê comida e cadê Hernandez! No outro fim de semana, o argentino também não apareceu. Foi batendo o desespero. Em nós e nos

marrecos. O telefone de Hernandez não atendia. A gente não tinha o endereço dele, o dono da casa de ração já não queria vender fiado... uma tragédia!

No sítio não ficou uma bananeira de pé. E nada de Hernandez aparecer. Até o dia em que, quando o pior já estava por acontecer, ao ler um jornal no serviço da prefeitura, Silas viu um anúncio de venda da firma de Hernandez, em Belo Horizonte.

'Na mesma hora, pedi licença pro chefe, corri até em casa com o jornal na mão, chamei Ademar e nos mandamos pra capital no encalço do argentino. Lá chegando fomos atendidos pelo dito cujo, que puxou a conversa'.

A empresa de Hernandez tinha falido.

'Saímos de lá pior do que chegamos. Agora era chegar em casa, dar a má notícia e ver o que fazer com as contas de ração a pagar. E o mais difícil: ver o que fazer com mais de mil marrecos magros e famintos'.

Em razão da falta de uma alimentação sadia, os bichos estavam cada dia mais magros. E nos dias que se seguiram, cortaram as últimas bananeiras, encomendaram restos de verduras em todos os supermercados da cidade e foram enganando a fome dos marrecos que, a essa altura da situação, já era moeda corrente na família.

'Minha mãe dizia:

— Filho, pega três marrecos pra pagar a passagem e vai na rua buscar as verduras. Ernane, pergunta Sô Zé Raimundo quantos marrecos ele quer por aquelas bananeiras dele'.

No portão, uma cartolina foi afixada no portão do sítio com um cartaz com os seguintes dizeres: vendem-se marrecos, a prazo. R\$1,00 cada. Quem comprar um, ganha outro.

'E minha mãe nunca foi tão generosa. Ela ganhava um 'bom dia' e dava logo dois marrecos pro simpático interlocutor. Se alguém lhe pedia a bênção, isso valia três marrecos. Comadre que lhe fosse fazer uma visita nunca saía sem um par de marrecos em cada uma das mãos... E assim chegamos a 700 marrecos, que ainda eram difíceis de manter, sem falar nas contas a pagar pro moço da ração'.

Foi quando convidaram Dona Maria para montar uma barraca de tira-gosto, no 1º Festival da Cachaça de Sabará. A princípio, desorientada que estava, quase disse não. Mas lembrou-se dos marrecos, do ora-pro-nóbis verde e farto por sobre os muros do Pompéu e exclamou: "Ora-pro-nóbis com marreco!" Na sexta-feira, primeiro dia do Festival, nada sobrou dos trinta e cinco marrecos preparados com ora-pro-nóbis. No sábado e domingo foram mais de quatrocentos marrecos. E enquanto houve Festival, a barraca de D. Maria esteve lotada.

Pagas todas as despesas e limpo o honrado nome da família, o que restou de marrecos no quintal, pouco mais de cem, foi alimentado com ração de primeira para aguardar o festival de julho, para o qual o prefeito, pessoalmente, disse a Dona Maria que não poderia faltar o ora-pro-nóbis com marreco.

'E no festival de julho lá estava a minha mãe na praça Melo Vianna, repetindo o mesmo sucesso. Dessa vez, antes do fim do festival, já teve que apelar pros frangos, pois como ela mesmo conta "os marrecos não deram nem pra meia missa"'.
'E foi assim que o ora-pro-nóbis passou a ser prato obrigatório em todas as festividades do Pompéu. A princípio, os donos de restaurantes da cidade pensaram tratar-se apenas de um modismo, coisa passageira. Mas em pouco tempo mudaram de ideia e trataram de incluir o ora-pro-nóbis no seu cardápio. A varanda da casa virou restaurante nos sábados e domingos.

'E daí pra instalar um restaurante de verdade foi um pulo. Vendo todo aquele movimento, eu propus à minha mãe e ao meu irmão que eles aproveitassem um cômodo perto do moinho para expandir o negócio. Pro nome sugeri Moinho D'Água, pois o moinho ali existente era o único da região, devia ter mais de um século de existência e ainda funcionava normalmente, podendo moer o milho e fornecer o fubá para confecção do angu a ser consumido com ora-pro-nóbis.'

Em dois anos o restaurante já atraía um público de mais de 300 pessoas nos sábados e domingos. Já não havia marrecos, mas todo mundo queria conhecer a 'D. maria dos marrecos'.

Depois veio mais um restaurante em Pompéu. Tudo em nome do ora-pro-nóbis. E a fama foi assim, crescendo, até que em 1997 o prefeito viu a importância dessa folhinha suculenta e gostosa e convidou a comunidade do Pompéu a ser parceira de sua administração na criação do Festival do Ora-pro-nóbis.

'E o Hernandez sumiu. Talvez nem saiba que seus marrecos e nossas merrecas tenham gerado uma das mais lindas festas do calendário da cidade, onde o grande protagonista é sem dúvida o ora-pro-nóbis. Ele, suculento e verdinho, continua desfilando o seu sucesso nos palcos da gastronomia mineira. E tudo começou onde? Foi mesmo no Pompéu, uma vilazinha a cinco quilômetros do Centro Histórico de Sabará, que tem é muita história para contar'.

Figura 06 - Jeitos de narrar



Silas contou-me essa história durante a Troca de Saberes. Depois a escutei com Dona Maria. Em seguida por outros irmãos, parentes e amigos. Os detalhes, a sequência e os nomes se misturam cada vez que me contam. Depois recontamos de maneira coletiva para gravar em um disco, convidando várias pessoas da comunidade, entre idosos e crianças, para participar. A faixa está gravada no disco anexo ao trabalho.

Para este estudo, nos propusemos ao exercício de escrevê-la. Conversando sobre todos esses formatos, percebemos como a ideia de invenção acompanha inegavelmente toda conversa acerca das narrativas escritas a partir das lacunas da memória. Se a vida é, como diz Ricoeur, um tecido de histórias narradas, a narração, por sua vez, se apresenta como um deslocamento criativo entre o lembrar

e o esquecer, um alimentando as potencialidades do outro. É preciso ter tempo para se apropriar da narrativa, digeri-la e praticá-la para não esquecer.

O repertório de Silas é formado por histórias ouvidas e/ou vividas durante a vida, narradas por algum familiar contador ou por outro narrador no trabalho, nas rezas ou nos quintais. Ele reconta oralmente ou transforma em crônicas e poemas. Em uma das nossas conversas, ele contou que perguntaram a ele qual era o seu estilo na contação de histórias: “meu estilo é familiar mesmo, eu respondi. Eu conto as coisas que eu vivo e que eu escuto aqui mesmo. No máximo quando vou à cidade e volto. Gosto de ficar aqui no Rancho e que vocês venham aqui. Sair só se for importante demais”. Silas é um narrador do cotidiano, tece redes de práticas e de conhecimentos e, na experiência, na necessidade de transmitir ao outro o que vai sendo acumulado, se expressa pelas histórias – contadas e recontadas tantas vezes. (CERTEAU, 1994).

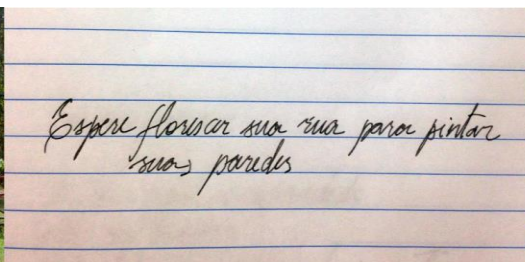
Na relação de Silas com a comunidade, percebo que narrar é, ao mesmo tempo, a maneira como ele se expressa sobre o seu cotidiano sempre que deseja transmiti-lo e, também, um dos modos de se organizar a história do cotidiano. Certeau chama de “um discurso em histórias”. São histórias que contemplam um amplo repertório de saber: ali estão desde o reconhecimento psicológico de alguém, quando se contam as respostas rápidas que se tinha quando criança.

A possibilidade de aprender a partir dos acontecimentos do mundo que nos rodeia está ligada ao exercício de escuta. Ali no Rancho da Cultura, quando nos sentamos em volta da mesa para escutar o que acontece, é a materialização de uma educação que se desenvolve ao longo de toda a vida. É como escreveu Hampâté Bâ: “todos os dias, costuma-se dizer que o ouvido ouve aquilo que ainda não ouviu. Assim a educação podia durar a vida inteira (1998, p. 200).

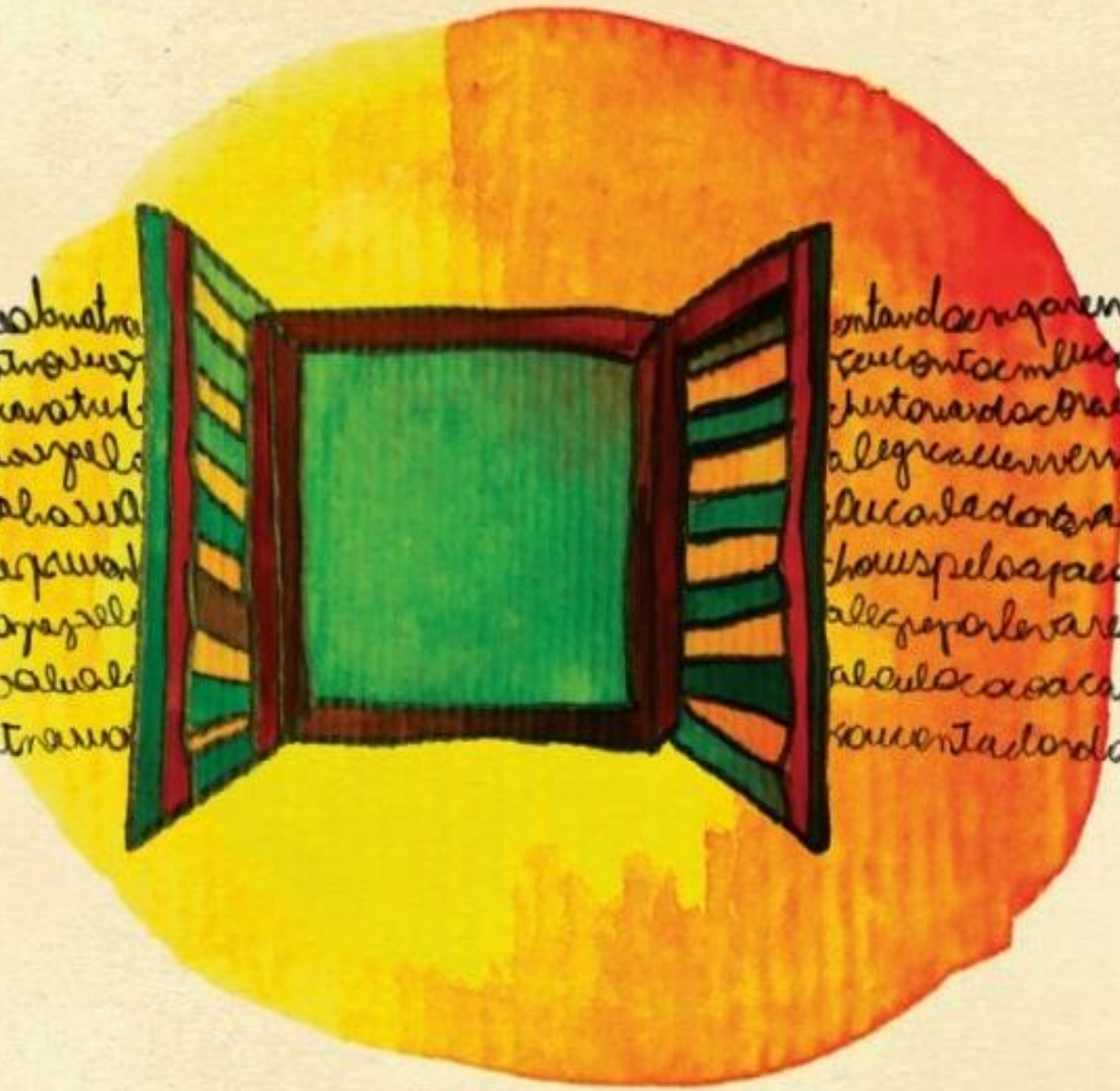
Quando Silas passa a dar sentido às ações que pareciam corriqueiras na vida das pessoas com quem ele convive, ou conviveu, assim como a lugares que visitou ou ao próprio Pompéu, ele transforma em “história” o cotidiano. E é com os detalhes desse cotidiano que Silas passa a construir algo que garanta um lugar na memória de quem o escuta. Ele transforma fatos em experiências a serem contadas, compartilhadas. E é assim que a “palavra” de Silas vai criando ou estreitando laços de amizade e de cumplicidade com quem senta para escutá-lo.

Uma escuta que é cada vez mais rara.

Foto 13 - Esperar para escutar



ganerqanobnatra
nollmestruer
oasbabnatul
amemellapelo
lunobabosul
etopalepauat
arerehoyzelle
abaraxalual
bababutrauo



ontandaengaremipela
seuontcemlucantoreun
hutoradacpaaocombrak
alegacellerniabrasle
lucabadosarlenstrag
houspelospaesteseuar
alegaperlerarecontande
alculoacacdadater
souentadorloalemtena

4. O EDUCADOR NARRADOR: FORMAÇÃO PELA EXPERIÊNCIA

Quando fui chamada pela primeira vez para ministrar um curso de narração oral para professores, fiz-me algumas perguntas: como ensinar algo que aprendi de ver e de ouvir? Por que os professores querem aprender a contar histórias? Que tipo de história ou de aprendizado seria este?

Ao longo de 10 anos, fui guardando questões desses professores. Para algumas, demorei muito tempo até saber a resposta, para outras descobrimos juntos; muitas delas retornei a partir das minhas vivências, e ainda existem aquelas que não aprendi. Encontrei na produção da tese a oportunidade de refletir sobre a educação popular e a narração oral, e também de compilar as perguntas que me são feitas constantemente pelos professores e pensar nelas a partir dos intercessores desse trabalho. Uma maneira de organizar as próprias experiências e pensar no narrador como um educador. E vice-versa.

Optei por fazer um último movimento/capítulo que pudesse, ao costurar as reflexões sobre a educação popular e o narrador, oferecer um panorama, em que pesquisa, memória, voz, corpo, experiência e conversa sejam possibilidades para pensar a dimensão educativa da palavra do educador narrador na contemporaneidade. São pequenas narrativas, em uma tessitura composta por diversos encontros e diferentes maneiras de ver, pensar e dizer a narração oral. Foi com os educadores que pude desenvolver a minha própria metodologia para a formação de narradores orais. Tive a oportunidade de viajar por todo o Brasil ministrando oficinas, algumas maiores (20 a 30 horas) e outras mais curtas (06 horas), para secretarias municipais e estaduais de educação, instituições públicas e privadas.

Escolho como títulos desses fragmentos falas ditas por professores ao longo dessas formações.

“Quando eu ouvi você contar eu lembrei de um tempo em que se viam cadeiras na calçada. Era um tempo em que havia mais estrelas⁴⁵”

Começo as oficinas de narração de histórias com um conto. As pessoas geralmente chegam carregadas de muitas outras informações, cansadas, com tarefas pendentes e ao mesmo tempo afoitas a aprender.

Penso que esse seja um dos momentos fundamentais da oficina. É preciso parar para se abrir à escuta. Está aí um dos princípios para ser um *educadornarrador*: “formando, pouco a pouco, uma disposição interna para escutar sempre suas perguntas mais importantes” (MACHADO, 2015, p. 104). Regina Machado, narradora e uma das primeiras pesquisadoras brasileiras sobre o tema, nos diz também que “a escuta é um termo que se refere à observação, à percepção, à curiosidade e ao contato com imagens internas”. A narrativa chega ao ouvinte a partir do momento em que ele, ao terminar de ouvi-la, passa a ter sensação de que vivenciou um cinema particular. Quando conto a história da *Árvore Generosa*⁴⁶, por exemplo, ela nunca é a mesma. Quando a narro, visualizo uma mangueira, mas para cada um será uma árvore diferente, ou seja, aquela que esteja mais próxima do seu repertório pessoal. Em uma oficina na cidade de Contagem-MG, perguntei a cada um dos professores como era a sua árvore. Foram 30 respostas diferentes. Afinal, éramos 30 pessoas diferentes, com histórias diferentes.

A *Árvore Generosa* é um dos contos que mais gosto de narrar; no entanto, já me acostumei ao exercício de olhar para o rosto das pessoas, ou de repente há alguém que conversou comigo antes, ali no corredor, na hora do café, então penso em um gancho com alguma história. E assim é aquela narrativa que vem. Pode ser um conto. Pode ser um poema. Ou pode ser mesmo uma história minha, que aconteceu comigo e que eu queira partilhar.

Começo a narrativa devagar, as pessoas vão silenciando à medida que a narrativa segue. Esse primeiro momento é também uma possibilidade de criar espaços de escuta. Não escutas vazias, mas aquelas “encandeadas de sentidos”. (TIERNO, 2016, p. 49). Aprendi com Sebastião Farinhada que a escuta é essencial para que o ciclo se complete.

⁴⁵ Rodrigo Peres, professor de ensino fundamental I e II – Poços de Caldas-MG, parafraseando Mário Quintana.

⁴⁶ Livro de Shel Silverstein, de 1964, que conta a história de amizade entre uma árvore e um menino

Quando eu estou lá na frente que começo a contar um caso, uma história, a compartilhar das minhas lembranças sobre os velhos, ou numa roda, de calango, de ciranda, eu percebo que só comecei mesmo quando a aura muda. O povo fica diferente, para, respira, abre o ouvido e se conecta. (Conversa gravada em 10 de out. de 2015 – acervo pessoal).

Remeto-me à frase que abre esse fragmento, quando o educador Rodrigo Peres diz de uma época em que se podiam ver as estrelas. Rodrigo não mora em uma capital, trabalha na área rural, e ainda assim traz essa lúcida leitura do contexto cultural e social que o mundo vem produzindo. A cidade oferece menos possibilidades para o encontro com o “maravilhoso” ou com o “conto de fada” de que nos fala Benjamin⁴⁷. Foi essa “sensação de aceleração do tempo, causada pelo aperfeiçoamento das técnicas produtivas inventadas pelo capitalismo – que suprimiu o fazer com as próprias mãos e com ele o processo de dizer e escutar saberes de experiência – que desencadeou o emudecimento das populações urbanas” (TIERNO, 2016, p. 23).

A qualidade das experiências, especialmente aquelas ligadas ao ouvir e contar histórias, certamente deixava o céu mais bonito. Hoje, quase não olhamos para cima e, ainda que olhássemos, as estrelas nos aparecem quase apagadas, embaçadas pela poluição ou pelas luzes das lojas, das ruas, dos *outdoors*. As imagens visuais têm preferência à escuta e à contemplação. É como diz Silas da Fonseca, no poema “Antigamente”:

Antigamente,
tudo aqui era mais belo.
Tinha um ipê amarelo
carregadinho de flor.
Tinha um banquinho
amarrado com cipó
onde à tarde a minha avó
contava histórias de amor.

E era lindo,
toda noite na Capela
tinha reza à luz de vela
e Mariazinha estava lá.
Mamãe passava
meu terminho já surrado
que eu vestia com cuidado
para não amarrotar.

⁴⁷ Walter Benjamin (1994) considera esse narrador “o primeiro narrador verdadeiro” e sobre a importância dos contos de fada, ele afirma “O conto de fadas nos revela as primeiras medidas tomadas pela humanidade para libertar-se de pesadelo mítico.” (BENJAMIN, 1994, p. 215).

Ah, que saudade
da rolinha cor de terra
que descia lá da serra
pra cantar no meu quintal,
e do gramado,
onde hoje é uma praça
para mim bem mais sem graça
com seus bancos de cristal.

Mas foi como disse
o doutor lá da cidade:
— Com a tal de eletricidade
o progresso vai chegar!
E o progresso chegou assim:
De repente!
Roubando o tempo que a gente
reservava pra se amar.

Silas parece nos confirmar a ameaça que Benjamin sinalizou ainda na sua juventude, especialmente nos textos “A pobreza da experiência” (1933) e “O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov” (1936). O filósofo discute o empobrecimento da experiência que anula o dizer e o escutar, resultando no desaparecimento da figura do narrador e as suas partilhas. Contudo, tanto Silas quanto Rodrigo continuam – cada um à sua maneira – a narrar. Silas, que sempre contou histórias na sua comunidade, para os mais próximos, agora também conta para as crianças das escolas que toda semana agendam visitas à sua casa. Ele também tem aceitado os convites para ir a teatros, praças e centros culturais. “*Conto do meu jeito, mas conto*”, afirmou em uma das nossas conversas. É como se, após um longo silenciamento da palavra oral no espaço urbano, ela voltasse em outro formato e potência.

Benjamin talvez não imaginasse esse ressurgimento da arte de contar histórias, no entanto ele falava sobre o potencial daquilo que ressurge, depois de esquecido por muito tempo. Retomo uma passagem do autor, inclusive já citada na tese⁴⁸, em que ele fala que uma narrativa de Heródoto ainda hoje pode nos impactar: “Ele se assemelha a essas sementes de trigo que durante milhares de anos ficaram fechadas hermeticamente nas câmaras das pirâmides e que conservam até hoje suas forças germinativas.” (BENJAMIN, 1994, p. 204).

Seriam os narradores contemporâneos essas sementes de trigo? E que agora têm retornado com os seus “poderes germinativos”?

⁴⁸ Pag. 109

“Eu achava que ia ser um curso de teatro ou de promoção à leitura, mas aí já no primeiro dia eu entendi que era outra coisa”⁴⁹

Nas comunidades tradicionais, a palavra do *educadornarrador* permaneceu desperta; o que não aconteceu nos centros urbanos. Durante muitos anos, não se contaram histórias. E quando falo “contar histórias”, não me restrinjo à forma literária oral, mas sim a uma prática social, de encontro, de troca de saberes e de fazeres, parte integrante da cultura popular e do cotidiano.

Foi um sono profundo das palavras orais. No entanto, algo aconteceu, que fez com que, na segunda metade do século XX, em muitas partes do mundo ocidental, ressurgisse a prática de contar histórias na cidade, para além da função de incentivo e promoção à leitura.

Esse ressurgimento [...] é praticado por indivíduos vindos de todos os horizontes, com técnicas, repertórios e gêneros muito variados, em situações e lugares também diferentes. Essa multiplicidade de ações testemunha necessidades importantes não satisfeitas tanto para os que realizam essas ações narrativas como para os públicos aos quais se destinam. É um movimento amplamente artístico e quase espontâneo que aparece hoje. E mesmo que reivindique muitas vezes para si a herança do passado, trata-se, evidentemente, de uma nova arte da palavra que se reformula e que continua ainda em larga medida, em gestação. (SALLE apud MACHADO, 2015, p. 33).

Ainda busco respostas para este “algo que aconteceu”, e me apoio nas conversas com as professoras que fazem os cursos comigo e também com leituras e debates junto a narradores de histórias. Embora tenha tido importantes contribuições espaçadas ao longo do século XX, a bibliografia sobre o tema começou a se ampliar há poucos anos. Das pesquisas mais atuais, podem-se tomar como referências os livros de Gislayne Matos, Inno Sorsy, Maria de Lourdes Patrini e Regina Machado, algumas coletâneas de artigos, além de teses e dissertações – em geral nas áreas de Artes, Letras e Educação. É importante registrar outras publicações sobre a arte de contar histórias, como a publicação da professora Otília de Oliveira Chaves em 1941, com *A Arte de Contar Histórias*, e, em 1957, a publicação do livro de Malba Tahan (heterônimo do professor do Colégio Pedro II do Rio de Janeiro, Julio César de Mello e Souza) *A arte de ler e de contar histórias*.

⁴⁹ Emanuela Mello, professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte.

Tomando o contexto histórico mundial, Giuliano Tierno (2016), na tese *O narrador: considerações sobre o contador de histórias na cidade*, defendida em 2016, afirma que as motivações desses movimentos foram desde dar uma resposta à *sociedade do espetáculo* (DEBORD, 1997), até uma ferrenha oposição aos desvarios do capitalismo. Tierno se apoia no estudo da professora Maria de Lourdes Patrini, que no livro *A renovação do conto: emergência de uma prática oral* traz um panorama do ressurgimento dessa arte na França. Segundo a autora:

No final dos anos [19]60, na França, os primeiros sinais de um renovação do conto oral pareciam coincidir com o movimento de tomada da palavra popular. Foi neste ambiente e a partir desta nova forma de olhar o homem, a sociedade e suas manifestações que o movimento de Maio de 1968 estimulou, entre outros fatos, a reabilitação do conto e a produção de uma oralidade em reação às artes estabelecidas.

Assim, a partir de 1968, o oral emergiu por meio dos novos contadores de histórias na França e em diversos países da Europa e da América do Norte. A biblioteca seria o lugar, entre outros, da emergência do conto e da prática do dizer e do contar histórias. (PATRINI, 2005. p. 33-34).

Maria de Lourdes Patrini relata que houve na França, assim como em diversos países europeus, Estados Unidos e Canadá, um claro movimento da *renovação do conto*. Com a tomada da palavra, “um fenômeno de reabilitação do conto oral e da prática de sua transmissão renascia nas sociedades. [...] Maio de 1968 nos trouxe dados sobre uma geração que realizou uma inovação formidável” (PATRINI, 2005, p. 38). Associar esse retorno ao Movimento de Maio de 1968 me parece essencial para pensar a narração de histórias a partir do seu caráter político e social. Como afirma Patrini, pela primeira vez depois de um longo período, a palavra foi tomada por diversas vozes:

se evocarmos hoje Maio de 1968 e uma de suas reivindicações, o medo de que a memória morra, podemos dizer que os novos contadores de histórias, nas suas formas atualizadas de oralidade, continuam a manter essa palavra que acompanha o homem desde muito tempo e conserva seu patrimônio narrativo (2005, p. 38).

Refletir sobre a retomada dos contos, durante os cursos de formação, é desconstruir um pensamento ingênuo sobre a narração de histórias e colocar na pauta a importância e o desejo das populações das cidades em expor a palavra nos espaços públicos.

A partir das minhas experiências e escutas, percebo que há, em diversos espaços (educativos, culturais, sociais e de também de gestão pública), uma tendência na crença de que contar histórias basta para que tenhamos espaços de escuta e partilhas. Concordo com Tierno quando ele diz que:

essa ingenuidade pode produzir discursos generalizantes como ‘as histórias encantam’ ou ‘contar histórias é um remédio para a alma’. Encantam quem? De quais almas estamos falando? O que estamos dizendo quando afirmamos tais discursos? Quais práticas se busca legitimar com esses argumentos? (2016, p. 96).

No Brasil, e mesmo em outros países da América Latina, embora não haja registro de um único movimento que desague nessa retomada da narração oral, é importante trazer algumas contribuições e pensar especialmente no período histórico, quando se fez a primeira fenda que deu lugar à luz das histórias em contexto urbano. Uma das fundadoras desse movimento de retorno da narração oral foi a arte-educadora Nícia Grillo, que desenvolveu a proposta pedagógica “aprendendo com histórias”. Nícia foi aluna de dona Noêmia Varela na Escolinha de Arte do Brasil no Rio de Janeiro. Falamos um pouco sobre esse espaço no capítulo II, ao trazermos a narrativa histórica da Educação Popular no país.

Poucos sabem que Paulo Freire esteve ligado a Arte/Educação desde os inícios de sua ação educacional. Foi presidente da Escolinha de Arte do Recife nos anos 1950 e sua mulher Elza Freire pode ser considerada uma das pioneiras da integração da Arte na Escola Pública, dando ênfase às produtivas implicações do fazer artístico com a alfabetização [...] Durante o exílio, Paulo Freire e Dona Elza mantiveram um estreito contato com a Escolinha de Arte de São Paulo que de 1968 a 1971 desenvolveu pesquisas orientadas de longe por Paulo Freire e de perto pelos livros que nos enviava de Geneve. Talvez por ser esta ligação com a Arte/Educação pouco conhecida é que tenha sido possível introduzi-lo à Universidade de São Paulo através dos trabalhos nesta área (BARBOSA, 2005, p. 637).

Em entrevista a Julia Grillo, na dissertação *O rio atravessa o deserto. Considerações sobre o conto tradicional e a aprendizagem na Escola de Arte Granada*, a professora Nícia Grillo fala um pouco sobre essa relação entre o início do trabalho com a narrativa e a sua passagem pela Escolinha de Arte do Brasil:

Na Escolinha de Arte do Brasil, descobri que existia um caminho, não só de dança como de artes cênicas, de pintura, desenho, modelagem... Que maravilha que eram essas aulas! Aí eu fui lá atrás, peguei a criança em mim e fui para a escola de novo... O que senti foi um momento de grande

felicidade. Então vi como a arte podia produzir grande felicidade, bem-estar mesmo, sem ser nenhum 'artista', nenhum Portinari, nenhuma Pavlova, e no entanto sentir uma enorme felicidade em poder dançar, desenhar, cantar... Pintar... De uma forma espontânea, sem tensão, sem competição, sem pressão. [...] Mais adiante descobri que a arte tinha tomado um desvio, um desvio escalafobético.

[...] Achava-se capaz de dizer tudo, não se via como algo que tem um compromisso com a harmonia.

[...] A arte está separada, a educação artística se separou da literatura, da palavra. Música é música, artes plásticas é artes plásticas, teatro é teatro, folclore é folclore, está tudo separado, tudo fragmentado. E eu comecei a ver a coisa integrada, o movimento iniciado na Escolinha de Arte do Brasil ensina a arte integrada.

O que fui descobrindo na Escolinha de Arte do Brasil foi essa possibilidade de integrar as artes; que literatura é arte, poesia é arte, folclore é arte, figurino é arte, construção do espaço de trabalho para contar uma história também é arte... Então fui buscando as histórias, as histórias foram dando temas para eu desenvolver a integração das artes.

Aí então era um trabalho mais completo ainda, porque as histórias são um conhecimento, uma sabedoria. Então além de se expressar artisticamente você tinha também a expressão de uma sabedoria, estava se familiarizando também com aquela sabedoria, porque as pessoas muitas vezes não entendem uma história na primeira nem na segunda leitura. Você vai se familiarizando com ela à medida que vai trabalhando e entendendo os muitos níveis que uma história tem.

A história tradicional, mesmo a mais simples, tem muitos níveis. A história do patinho feio tem muitos níveis. Tem um nível que é totalmente espiritual, um nível que é totalmente psicológico, um nível que é totalmente infantil e simplesmente mostra que cada um é um e tem seu lugar, e tem seu lugar onde vai se sentir bem... É um caminho. As histórias tradicionais são estratégias, dão mapas, desenhos estratégicos para a solução de problemas humanos. Então foi assim que adotei a forma de trabalhar arte, sempre com temas, que eram histórias tradicionais do mundo inteiro, histórias filosóficas, como diz J. C. Carrière no *Circle des Menteurs*. (GRILLO apud GRILLO, 2012, p. 70-71).

Nesse trecho da entrevista, Nícia Grillo destaca a concepção da arte narrativa como integração de linguagem, situando a presença da história como geradora de temas/propostas de aula. É a partir da sua experiência na Escolinha de Arte do Brasil e das práticas da Educação Popular que Nícia Grillo inaugura um pensamento que coloca a narração de histórias no âmbito pedagógico e artístico. Um objetivo central do uso dos contos enquanto prática na educação é desenvolver o potencial dos alunos e dos professores, fornecendo recursos que estimulem o valor da metáfora e desenvolvam a sua capacidade de aprendizado e comunicação. Para

isso, proporcionam-se experiências arte-educativas, nas quais cada participante vivencia a sua criatividade a partir da sua própria experiência, desenvolvendo a capacidade de leitura, de análise e compreensão de texto de forma simultaneamente sensível e crítica. Outro objetivo é proporcionar o crescimento do que é individual em cada ser humano, pois essa singularidade contribui para a legítima variedade da vida em relação ao contexto social dos alunos, dos professores e das escolas. Além disso, essa proposta difunde e restaura um antigo e efetivo instrumento na arte de educar: o ensinar contando histórias, desde o repertório do folclore universal até um relato pessoal significativo. Nícia Grillo na década de 1980 já trabalhava a narração de histórias na educação e na alfabetização, a partir do Método Paulo Freire.

Nícia criou em 1980 a Associação Artesanal de Trabalho Educativo (Associarte). Com o projeto Aprendiz Criador, foi realizado durante dez anos, em inúmeros estados do país e no exterior, o curso “O Processo Criativo na Arte de Contar Histórias”, preparando grupos de contadores de histórias e contribuindo para a formação de grupos de estudo e pesquisa. Nos anos 1990 formou-se o Grupo Granada de Contadores de Histórias, que passou a realizar estudos, pesquisas, publicações de livros e apostilas, compilações e apresentações de histórias tradicionais da cultura popular mundial. (GRILLO, 2012, p. 89).

Meu pai: marceneiro de ofício. Na sua oficina ele parecia saber parar o tempo para trabalhar e cantar. Cantar e narrar as histórias mais bonitas e mais tristes que já ouvi. Então eu vim pra cidade e há uns cinco anos, levei minha neta numa praça e tinha um contador de histórias, ele contou “Pele de Asno”. Um dos contos que meu pai mais gostava. Naquela hora eu voltei imediatamente à infância. Por isso vim aqui para também aprender a contar. (Maria de Lourdes Pinheiro⁵⁰)

Maria de Lourdes queria aprender a contar histórias. Teve um pai que foi um grande narrador, aquele que contava enquanto trabalhava manualmente. Assistiu a um narrador na praça, junto com a neta. A memória voltou à infância. E foi assim que decidiu procurar um curso para também contar.

Durante muito tempo me questionei: *mas narrar se aprende?* Demorei a descobrir a resposta. E hoje eu digo que sim, narrar se aprende. De maneiras diversas, é verdade. Mas se aprende, sim. As pessoas que vão fazer as oficinas

⁵⁰⁵⁰ Moradora de Belo Horizonte, fala durante uma oficina oferecida na Festa Literária de Belo Horizonte, julho de 2015.

costumam perguntar: “mas tem que ter *dom*, não tem?”. A que outras respondem: “é, tem sim, tem que ter *dom*, nascer assim”. Nunca acreditei em *dom*. Mas também não sabia exatamente como era o processo de aprendizagem, e era preciso encorajar os participantes das oficinas, especialmente os professores, para que pudessem começar a contar.

Para chegar a uma resposta, ou algo próximo disso, conversei com contadores de histórias tradicionais, especialmente com o Farinhada e o Silas, e também com narradores da cidade, como Gislayne Matos (Belo Horizonte-MG), Linete Matias (Piaçabuçu-AL), Regina Machado (São Paulo-SP), Sandrita Aravena (Chile). Falamos sobre a retomada do conto em contexto urbano. Nos últimos 10 anos, ampliou-se também a bibliografia sobre o tema no Brasil, e esta pesquisa se esbarrou em muitos pensadores recentes. Narradores que também seguem pensando a prática do narrar. A partir dessa busca, apresento uma narrativa sobre a chegada da narração oral no contexto urbano e sobre esses *modos de aprender*.

Começo conversando com Regina Machado, pesquisadora e narradora oral, coordenadora do Festival Boca do Céu, um encontro internacional bienal, que acontece em São Paulo-SP e traz narradores do mundo inteiro para apresentar e refletir sobre a narração oral. Para ela, o que muitas vezes é chamado de “*dom* de contar histórias é, na verdade, um exercício constante, um aprimoramento contínuo de possibilidades internas de ver o mundo de outras formas” (MACHADO, 2015, p. 106). É importante, nesse contexto, compreender a possibilidade de se ensinar e aprender a arte de narrar histórias como conhecimento humano, e não apenas como expressão humana. Ana Mae Barbosa (2005), educadora e pesquisadora brasileira, pioneira na arte-educação, afirma que a arte precisa deixar de ser tratada simplesmente como um “grito da alma”. Assim, somente a partir do momento em que se compreende a arte de contar histórias como conhecimento que se torna possível entender a possibilidade do seu ensino e aprendizado. Regina nos coloca ainda que uma concepção de aprendizagem que influenciou o ensino da arte foi a da repetição e de exercícios de imitação.

Transferindo esse pensamento para a concepção dos cursos de formação para a arte de contar histórias, de pouco adianta apenas apresentar técnicas sobre como falar, como respirar, como se movimentar, como memorizar, o que pode e o

que não pode ser usado (MUNHOZ, 2010). Vivian Munhoz, a partir de Regina Machado, diz que:

A técnica pode constituir-se como instrumento do fazer artístico, mas, não se produz arte de forma tecnicista. Ao contrário, por meio da compreensão da arte, ou do contato com a arte, alguém pode aprender a contar histórias com uma qualidade muito superior. A concepção de aprendizagem, mais afinada com a contemporaneidade, aponta que a aprendizagem é fruto de processos complexos de pensamento, nos quais a ação mental do sujeito que aprende é determinante para a aprendizagem. É óbvio que os sentidos cumprem um papel importante, pois são portas de entrada pelas quais se tem acesso aos estímulos e informações do meio externo. Mas, por detrás do olho que vê e do ouvido que escuta, existe uma ação cerebral que processa, interpreta, digere e reelabora, o que chega, para enfim, permitir que o sujeito se aproprie do conhecimento, não como uma cópia; mas, como uma nova produção. Esse é o esforço que todos fazem para tornar seu, o conhecimento que está no mundo. Como bem afirma Martins (1998, p. 128), 'só aprendemos aquilo que, na nossa experiência, se torna significativo para nós'. Cabe citar uma frase, colhida por Seber (1997, p. 241), de um menino da antiga 4ª série do Ensino Fundamental sobre o que é aprender. Disse Guilherme que 'aprender é quando a gente já sabe alguma coisa, daí a professora fala uma coisa que a gente entende e daí o que a gente já sabe fica maior'. Pode-se considerar verdadeira a afirmação de que ninguém pode ensinar o outro a contar histórias, posto que este saber não é transmissível, não é de natureza que pode ser depositado ou imposto de 'fora para dentro'. (MUNHOZ, 2010, p. 68).

Não se aprende a contar histórias “de fora para dentro”. Foi a partir dessa concepção que comecei a buscar as possíveis situações de aprendizagem adequadas. “Esse é um saber que está no mundo, a partir da assimilação, da compreensão, da elaboração e da transformação que se opera dentro de si, por meio da interação reflexiva com a arte de contar histórias” (MUNHOZ, 2010, p.20). Aprende-se pelo saber de experiência, essa de que nos fala Larrosa (2010), ao propor que pensemos a educação a partir do par experiência/sentido de maneira “mais existencial (sem ser existencialista) e mais estética (sem ser esteticista)” . O pai de Maria de Lourdes, assim como Silas e Farinhada e tantos outros narradores tradicionais, não aprenderam a contar histórias em cursos ou oficinas. Silas conta que aprendeu a contar no dia a dia:

_ O Pompéu por si só já é cheio de histórias. Eu aprendi a contar histórias vendo as pessoas contar. Tenho um irmão que fala rápido demais, chega a ficar gago. Eu vejo ele falar, contar suas histórias, quando vou contar um caso dele, o jeito que ele fala, vem pra mim. De escrever eu sempre gostei também. Eu trabalhei de carteiro antes de ir lá pra prefeitura. Conhecia todo mundo do Pompéu e daqui de perto. Eu mesmo escrevia cartas para as moças. Aí fui tomando mais gosto. Um dia fiz uma meia dúzia de versos e mostrei pro Zé

Alves, que pegou o violão e musicou. Aí o Zé me ensinou umas posições no violão. E são essas que eu sei até hoje. (Silas Fonseca - conversa gravada em 20 de mai. de 2014).

Voltando ao fio da oficina, após a primeira narrativa, antes de me apresentar ao grupo, peço que cada um aproveite aquele momento de escuta e escreva em uma folha de papel um pedaço da sua própria história de vida. Não há regras quanto a tamanho, tempo cronológico ou estilo. Costumo ler o conceito de *experiência* proposto por Jorge Larrosa com o intuito de incentivar que eles escrevam algo que lhes tenha passado, tocado⁵¹. Após alguns minutos, com os textos em mãos, eu saio da sala e volto alguns minutos depois. Nesse intervalo, faço uma costura entre as histórias, dividindo-as em temáticas que geralmente aparecem: infância, família, amor, superação, medo, humor. Ofereço esse curso em parceria com o músico Chicó e, juntos, escolhemos as músicas que vão narrar junto com as histórias. Ao voltar para a sala, fazemos uma sessão de contos – mas com as histórias dos participantes.

Faço isso porque, para uma pessoa saber contar histórias, primeiro deve saber contar a sua própria história. Quando escuto o Farinhada narrando, por exemplo, percebo que ele é um narrador porque sabe contar a sua própria história. Quando os participantes escrevem um fragmento, muitas vezes não imaginam que ela possa ser narrada, que ela tenha algum sentido para outra pessoa. Em entrevista gravada com Gislayne Matos, ela diz:

[...] é contando a nossa própria história que nós podemos encontrar, nos heróis do conto, nos personagens, uma identificação com aquilo que somos nós. Quando a gente conta uma história que ela é verdadeira, que você conta uma verdade, você não está contando a história do outro. Você conta a própria história através de outros personagens e a nossa história é isso que nós temos de igual, esse universal que nós somos iguais a qualquer pessoa(Conversa gravada em 2010. Arquivo de Vivian Munhoz).

A escritora colombiana Yolanda Reyes diz que “literatura é tudo que acontece entre a vida e a morte” (REYES, 2010, p. 4). Os contos falam disso: de amor, de perda, de inveja, de injustiça, de vaidades, de amizades, de conquistas. Quem nunca passou por essas situações na vida? No momento em que passamos a nos reconhecer nas narrativas, a contar a nossa própria história ali, percebemos que o

⁵¹ Guardo comigo grande parte dessas narrativas e tenho uma média de mil delas. Para escrever este capítulo, esparramei pelo quarto e passei algumas horas sentada no chão, relendo. Assim como fiz com os meus diários, na “Nota de Abertura”.

conto fala disso: do que somos, do que vivemos. “Para mim o verdadeiro educadornarrador é aquele que conta a sua própria história enquanto conta as histórias que nos vem de longe. Alguém que conta algo que nada tem a ver com ele, não está dizendo uma verdade, está falando de algo que ele não conhece, que ele não sabe, que ele não é um testemunho”, afirma Gislayne Mattos (2010).

Apoio-me no conceito de experiência de Larrosa (2010), no encontro com narradores tradicionais e a partir da minha busca pessoal de aprender a contar histórias para pensar mais algumas questões nos cursos de formação. Ali há um formato professor-aluno. Um professor contratado para ensinar um grupo a contar histórias – algo que, há até alguns anos, era comum no cotidiano familiar. Como *quebrar* esse formato e promover uma experiência que, no caso da narrativa oral, é única e pessoal?

Após trabalhar a própria história, busco na literatura brasileira as figuras dos narradores tradicionais, como a Velha Totonha, de José Lins do Rêgo, no livro *Menino de Engenho*:

A velha Totonha de quando em vez batia no engenho. E era um acontecimento para a meninada. Ela vivia de contar histórias de Trancoso. Pequeninha e toda engelhada, tão leve que uma ventania poderia carregá-la, andava léguas e léguas a pé, de engenho a engenho, como uma edição viva das *Mil e Uma Noites*. Que talento ela possuía para contar as suas histórias, com um jeito admirável de falar em nome de todos os personagens! Sem nem um dente na boca, e com uma voz que dava todos os tons às palavras. As suas histórias para mim valiam tudo.

Ela também sabia escolher o seu auditório. Não gostava de contar para o primo Silvino, porque ele se punha a tagarelar no meio das narrativas. Eu ficava calado, quieto, diante dela.

Para este seu ouvinte a velha Totonha não conhecia cansaço. Repetia, contava mais uma, entrava por uma perna de pinto e saía por uma perna de pato, sempre com aquele seu sorriso de avó de gravura dos livros de história. E as suas lendas eram suas, ninguém sabia contar como ela. Havia uma nota pessoal nas modulações de sua voz e uma expressão de humanidade nos reis e nas rainhas dos seus contos.

O seu Pequeno Polegar era diferente. A sua avó que engordava os meninos para comer era mais cruel que a das histórias que outros contavam.

A velha Totonha era uma grande artista para dramatizar. Ela subia e descia ao sublime sem forçar as situações, como a coisa mais natural deste mundo.

Tinha uma memória de prodígio. Recitava contos inteiros em versos, intercalando de vez em quando pedaços de prosa, como notas explicativas...

Havia sempre rei e rainha, nos seus contos, e força e adivinhações. E muito da vida, com as suas maldades e as suas grandezas, a gente encontrava naqueles heróis e naqueles intrigantes, que eram sempre castigados com mortes horríveis. O que fazia seus descritivos.

Quando ela queria pintar um reino era como se estivesse falando dum engenho fabuloso. Os rios e as florestas por onde andavam os seus personagens se pareciam muito com o Paraíba e a Mata do Rolo. O seu Barba-Azul era um senhor de engenho de Pernambuco. A história da madrasta que enterrara uma menina era a sua obra-prima...

Todo o poema era uma abundância de detalhes. E na voz plástica da velha, a tragédia parecia a dois passos de nós. Ficava arrepiado com esse canto soturno. Vinha-me então um medo antecipado de embarcar em navios, pelo horror das cenas do naufrágio desse pobre Bahia. Depois Sinhá Totonha saía para outros engenhos, e eu ficava esperando pelo dia em que ela voltasse, com as suas histórias sempre novas para mim.

Porque ela possuía um pedaço do gênio que não envelhece.

Nesse fragmento, podemos trabalhar muitos aspectos do narrador de histórias. Velha Totonha era uma narradora viajante, levando histórias que faziam parte dos acontecimentos do cotidiano. O que a fazia contar histórias tão bem? O que é subir e descer ao sublime? Os detalhes em abundância, os silêncios, a certeza de que o perigo estava a alguns passos dali?

Que qualidade é essa que se apresenta na pessoa do contador de histórias, possibilitando a cada ouvinte um passeio por sua própria paisagem interna, enquanto passeia pela paisagem da história tendo como guia a voz do contador?”, (MACHADO, 2004, p. 97).

Nessa hora, enquanto conversamos sobre a Velha Totonha ou outros personagens narradores da literatura brasileira, como Joana Xaviel, contadora de histórias dos Sertões de Guimarães Rosa, sempre há uma lembrança de um avô, avó, tio, vizinha, mãe, pai, que também tinha o *poder* de silenciar os ruídos externos e fazer o tempo parar. Recorda-se das mãos, do cheiro, do horário que a história predileta era contada. E as imagens dos contos vão se misturando à realidade. *“Parecia que eu ia acordar e ia dar de cara com a mula sem cabeça ali embaixo da minha cama, só esperando para dar o bote”*, conta a professora Vanessa, durante oficina realizada em Belo Horizonte (2015).

Enquanto conversamos sobre os contos, as narrativas de vida, as recordações de quem nos contou histórias pela primeira vez, as lembranças de um neto, um aluno, um velho, percebo que o *aprender a contar histórias* vai se tornando mais possível para todos. Inicia-se um desejo de narrar, ainda que eu não tenha respondido diretamente algumas perguntas que aparecem logo no começo, como:

- Posso contar histórias que falem de morte?

- Que histórias podem ser contadas para a Educação Infantil?
- Tem que usar figurino ou fantoche?
- Quais as técnicas?
- Como faço para que prestem atenção?
- Pode mudar o final do conto?

São perguntas que não precisam ser respondidas com exatidão, porque narrar é uma experiência única. No lugar delas, ao longo desses anos, busquei outras:

- Para que eu quero contar histórias?
- Que tipo de narrativas quero contar?
- O que eu quero levar para o outro quando narro?
- Por que eu gosto de narrar?
- O que o conto, ou poema, ou narrativa de vida, ou testemunho, que eu escolhi tem para mim? E o que eu tenho para ele?

Foto 14 - Lugares do narrar



São perguntas que levam a compreender a intenção do narrar. Aprendi sobre isso principalmente ao conversar com os narradores tradicionais. No caso do Farinhada, ele conta que nunca parou para se perguntar se poderia contar essa ou aquela história diante de um público:

Para mim, funciona assim: eu vou contar uma história de assombração que aconteceu lá perto de casa. Aí vou contar essa história em outro canto do Brasil, ou de Minas Gerais. Lá em Rondônia, por exemplo. Eles lá não sabem como que é a Serra do Caparaó, não sabem que ali viveram os índios Puri. Uns podem até saber, mas a maioria não. Então, primeiro eu levo eles pra lá – falando como que é. Se era noite, como era o caminho, a vegetação, dou mais detalhes do caminho, conto um pouco da história do lugar, da formação, do que se come, do que se planta. Isso tudo pra eles poderem se inspirar, imaginar como que é lá, e

depois ouvir o causo. Às vezes trago uma música antes, dessas da cultura popular. É assim que eu faço. Espero o povo silenciar e mando ver. É também um jeito de educar, de ensinar sobre o que é Minas Gerais. Aquela conversa toda que a gente já teve sobre educação popular. Tá tudo misturado. Se a gente escolhe uma história de uma pessoa como o Dom Pedro Casaldaglia, por exemplo, a gente tá contando também e falando pro povo sobre resistência, tá ajudando na emancipação. (Conversa gravada, maio de 2017)

Foto 15 - Ensinando



Como na narrativa da Velha Totonha, Farinhada também nos traz conhecimentos importantes sobre a arte de contar. Assim como ela, como Silas, como Sherazade de *As mil e uma noites*, como Patativa do Assaré, como Joana Xaviel, de Guimarães Rosa, como Chicó e João Grilo, de Suassuna, os narradores tradicionais conhecem os seus atributos de *educadornarrador* porque aprenderam a exercitá-los durante a experiência. O que por vezes chamamos de *dom* é, na verdade, um exercício constante de escuta, primeiro, de dentro para fora. Nós nos formamos aprendendo a escutar. Regina Machado diz que “a escuta é um termo que se refere à observação, à percepção, à curiosidade e ao contato com imagens internas” (2015, p. 104). A partir de Regina, podemos dizer que essa escuta é ampla e acolhe a escuta de si mesmo, dos contos, da escuta de outros contadores, da escuta da audiência, das crianças, do próprio corpo como instrumento, da interação narrativa – “o que o move para escolher seus modos de narrar”. Segundo Benjamin (2004), o narrador primeiro segue os ensinamentos do conto na sua vida para depois passá-los adiante. Quando narra, fala da própria experiência transformada em nova versão do conto. Coloca a sua experiência a serviço do

conto, do próprio conto que lhe permitiu a experiência. Quando ele narra, os ouvintes mergulham em um universo de imagens e sensações, entregues à sua voz que os guia para terras distantes, aventuras e feitiços. Tão próximos e tão distantes ao mesmo tempo! Em um raro momento de concentração, prazer e comunhão.

Falando sobre a minha própria experiência ao narrar, uma das histórias que mais gosto de levar é um conto chamado “O par de sapatos”, do autor francês Pierre Griparie. Além de me identificar com a história em si, ela guarda uma memória que me é irretocável: a primeira vez que a escutei com o narrador Giba Pedrosa, tive certeza de aquilo é o que eu queria continuar fazendo o resto da vida. Embora a intenção nunca seja de imitá-lo, a presença dele me guia e me faz referência. Por isso, para as formações, faço um momento que chamo de apreciação. Coloco vídeos e CDs de narradores diversos, com características diferentes, de lugares diferentes do Brasil e do mundo. Por vezes faço o exercício de colocar narrações curtas em outros idiomas, para que possamos perceber mais a intenção do que a história em si. Vivian Munhoz nos diz:

É importante apreciar os contadores em situação de performance para desenvolver a capacidade de julgamento estético, através da compreensão da arte narrativa. A apreciação constitui parte essencial da alfabetização estética do narrador. O exercício desse julgamento, a reflexão e análise da capacidade do narrador em oferecer imagens por meio de gestos, objetos e espaço cênico contribuem para conhecer arte de uma forma geral e entender seu lugar na contemporaneidade. (2010, p. 147).

A apreciação faz parte dessa busca pessoal de aprender a contar histórias. Reconhecer no outro aquilo que nos toca, que nos atravessa.

Promover momentos de apreciação artística foi um processo que também desenvolvi ao longo do tempo. No início me perguntava se os participantes não encarariam essa exposição como um “jeito de fazer o tempo passar”. Assim comecei aos poucos. Colocava um vídeo antes do intervalo ou uma história em áudio/CD no final do encontro. Comecei a perceber que despertava um interesse, curiosidade em alguns. Daí passei a compreender que é preciso, sim, educar o olhar, ampliar a capacidade de experiência e aprendizagem por meio da percepção. Na atualidade, a nossa visão e audição são convocadas o tempo todo, mas muitas vezes de forma superficial. Passei a transformar aqueles momentos de apreciação em uma

possibilidade real de alcançar uma profundidade no tema da narração oral, situando o espectador no contexto histórico, cultural e social de cada material que era levado. Talvez fosse o único momento do dia em que aquelas pessoas pudessem parar e escutar a si mesmas.

“Olha só como que o conto fala tanto, ele por si só já diz tudo que eu pensei em falar depois dele. Não precisa mais. Agora eu posso contar histórias em todos os lugares, não só aqui para as crianças. Lá em casa, nas festas da família, até em reunião de condomínio.”⁵²

A fala de Vanessa aconteceu após uma formação de 40 horas, em uma Unidade de Educação Infantil de Belo Horizonte, e me fez compreender que aprender a contar histórias pode provocar a construção de processos pedagógicos emancipatórios que resgatem conhecimentos populares e práticas solidárias mais autônomas e conscientes. Pela arte de narrar, formam-se bases de uma educação mais solidária e humana.

Compreender isso é voltar ao início do mundo e nos perguntar, como nos inspira Brandão:

Como terá sido a noite esquecida de todas as memórias? A primitiva noite ancestral da aurora da história, em que um pequeno ser vivo depois chamado Homem chamou para perto da fogueira acesa o seu neto e, apontando com dois dedos da mão uma estrela, entre muitas no céu, pronunciou pela primeira vez o seu nome?

[...]

Como terá sido, anterior de mil milênios uma outra noite ainda mais perdida na trilha do tempo, em que um ancestral primitivo daquele primeiro homem terá descansado sobre os ombros do neto o braço e, entre movimentos das mãos apenas e do olhar, terá ensinado a ele pela primeira vez um segredo, num tempo em que sob as estrelas do espaço não existiam sequer as palavras? Sequer os nomes do mundo. Como terá sido o desenho daqueles gestos sem voz e tão humanamente simples que sob a guarda dos astros o avô e o neto adormeceram sem imaginar que havia ali o milagre de aprender, e que ali nasceu para o Homem o seu poder de ensinar e assim fazer que o saber não morra? (BRANDÃO, 1985, p. 87).

Não saberemos como terá sido. Mas já começamos a aprender como é e como poderá ser, se trabalharmos a palavra oral no seu âmbito pedagógico, artístico, estético e, principalmente, político.

⁵² Vanessa Marques, professora da Educação Infantil, Belo Horizonte-MG.

Figura 08 - Poema de Silas da Fonseca

Acredito ter guardado em mim
Lições que não aprendi
Mas que um dia
Haverão de me surpreender
Quando uma luz se acender
Em um determinado caminho
E eu sentir que sozinho
Não haveria de absorver
Tal claridade.
Talvez eu trilhe então
O caminho inverso
E num objeto
Ou num verso
Redescubra o universo
Que trouxe guardado em mim
Daquilo que não aprendi
Quando vi e ouvi
Mas que fez todo sentido
Quando me vi surpreendido
Por uma luz
Que não estava ali.

NOTAS PARA CONTINUAR

Na abertura deste estudo, contei um pouco sobre o meu grau de envolvimento com o tema educação e narrativa. No entanto, não poderia ainda dimensionar como esse envolvimento se manifestaria ao longo dos quatro anos de pesquisa. Uma *experienciassentido* que, ao me permitir escutar, também me deu licença para narrar, numa tessitura única, a palavra dos teóricos, dos *educadoresnarradores*, dos ouvintes e a minha própria. Escrever a tese foi como narrar à moda tradicional, com um jeito particular de conhecer e intervir no mundo.

Sem perder o respeito à autoria, tão necessário em um texto acadêmico, busquei tomar conta, a partir da própria experiência, de tudo que li e escutei. Para isso, recorri ao que chamo de *saberes de experiência*: encontros que pude estabelecer com *educadoresnarradores* – tradicionais e urbanos –, com os autores, os pensadores, os professores, assim como com os textos teóricos, literários, além, é claro, da análise da minha própria experiência. Trago o *saber de experiência* como aquele que, ao me fazer passar por algo, me permite narrar o lido, o ouvido, o lembrado, o sentido, o imaginado, como uma referência tão consistente quanto qualquer produção teórica.

Assumi a escritura de um texto que seguisse por curvas. E como já foi dito, para alcançá-las, desacelerei. Fiquei atenta à escuta e à palavra. Escolhi pensar nessas curvas como as curvas necessárias tanto para fazer uma produção acadêmica quanto para narrar um conto ou ministrar um curso de formação para professores. O que vem antes delas; e durante; e depois? Paul Zumthor me ajuda nessa construção, ao dizer que as pessoas, os objetos e os acontecimentos existem em dois planos: na medida em que são percebidos e em que passam a fazer sentido:

Como esses dois planos estão geralmente dissociados, há um caminho a ser percorrido para ir de um ao outro. Mas esse caminho está mais ou menos balizado: não se avança – pelo menos não completamente – ao acaso. Se, por uma razão qualquer, faltam balizas, procuramos nos informar, consultamos um sábio, um sacerdote, um bruxo ou um velho do vilarejo: sempre encontramos alguém graças a cujo discurso a pessoa, o objeto, o acontecimento se tornam signo – significam. (ZUMTHOR, 2005, p. 105).

Um caminho a ser percorrido ao encontro do outro, para perceber e fazer sentido. Quando me faltaram balizas, procurei fazer as curvas, desacelerar, me informar, me consultei com um sábio, um velho de um vilarejo, um sacerdote, um bruxo. Ao longo de todo o trajeto percorrido, durante as conversas, busquei quem me aconselhasse à maneira *benjaminiana*: “aconselhar é menos responder a uma pergunta que fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada. [...] O conselho tecido na substância viva da existência tem um nome: sabedoria” (BENJAMIN, 1994, p. 200). E foram esses encontros, esses “conselhos” que me deram abertura para comunicar experiências. Experiências tão raras nos dias de hoje, como nos aponta Larrosa ao dizer que “o homem moderno volta à noite para sua casa extenuado por uma imensidade de acontecimentos – divertidos ou tediosos, insólitos ou comuns, atozes ou prazerosos – sem que nenhum deles tenha se convertido em experiência” (AGAMBEN, apud LARROSA, 2015, p. 53).

Ao revisitar o texto “O Narrador”, que traz, mais do que uma nostalgia, um alerta sobre o desaparecimento do narrador de histórias, nasceram em mim muitas outras reflexões sobre o que permanece e o que se transforma dentro do contexto atual da arte da narrativa – qual sua intenção, forma e função. Lembro-me da primeira vez que li Benjamin e como fiquei impactada ao pensar na perda da capacidade humana de narrar. Somente alguns anos depois pude compreender sobre o tal esvaziamento da experiência do homem moderno. Dialogar com as experiências dos contadores de histórias pressupõe também recuperar como, historicamente, essa prática foi sendo construída pela humanidade. No entanto, não podemos compreender o ofício de contar histórias na atualidade como uma sobrevivência do passado no presente. Ao contrário, é muito mais uma experiência do presente do que tão somente a recuperação ou preservação. É uma experiência constituída no tempo de agora. O tempo de agora é um tempo em que coexistem passado, presente e futuro. O futuro está aqui pela utopia, pelas possibilidades que ele cria. O passado também está aqui porque ele *encharca* o presente.

Pensando na conexão entre *narrar* e *educar*, fui buscar na *palavra* as articulações para compreender esse contexto atual da arte da narrativa. Então, encontrei-me com Brandão, que coloca o *educador*

[...] não como um sujeito da Escola, mas da História. Um profissional que usa a palavra como instrumento de trabalho, arma de prática coletiva. [...] Convida-nos a pensar a Educação para além do método, do sistema, da escola. Torná-la viva e presente: ofício, poema, exercício de crítica e busca de caminhos. (BRANDÃO, 1982, contracapa).

Mais do que respondedores de perguntas, são os *educadoresnarradores* atuais, artistas da palavra, como enunciou Paulo Freire – seres dos sentimentos, das paixões, dos desejos, do medo, da adivinhação, da coragem de amar, de ter raiva. São diferentes dos *educadoresnarradores* tradicionais, afinal, não há um narrador que saiba, apenas ele, o que aconselhar em sua cidade. No entanto, ele ocupa outro espaço. Um espaço necessário para a escuta, para abrir fendas sonoras e imagéticas, para anunciar uma realidade em contraposição à das grandes narrativas, especialmente as midiáticas.

[...] o contador do terceiro milênio é um ‘contador aventureiro e nômade’: conta por toda parte, desloca-se e viaja através de seu país e do estrangeiro. Diferentemente do contador tradicional, transmite suas histórias através de uma arte nômade, na velocidade da ‘sociedade do espetáculo’. (PETRINI, 2005, p. 205).

Não tenho dúvidas de que termino esta tese completamente transformada pelo encontro com o outro, pelas conversas e pela constante lembrança. Mudei a minha maneira de narrar oralmente, de pesquisar e de educar. O conhecimento sobre o *educadornarrador* contribuiu para que eu pudesse propor, para mim e para o público, um consciente esquecimento para que seja possível aparecer outro tempo fora do relógio cronológico. Percebo que o que liga ao antigo narrador são elementos cruciais: a própria narrativa e o desejo pelo convívio, pelo contato mais próximo entre os iguais.

No entanto, em um tempo de industrialização do lazer, de espetacularização da vida, há uma dicotomia própria do capitalismo: ao mesmo tempo em que se prega o individualismo, há necessidade da massificação que legitima a produtividade. E o ato de narrar muitas vezes é visto como ferramenta, como instrumento, como útil a alguém ou a alguma coisa. É como se não fosse necessário refletir sobre ele, sobre o que se conta, como e o porquê.

Falando também no lugar dessa artista da palavra, o que percebo é que tem se perdido a noção do que é arte de narrar, e isso vem acontecendo justamente pela busca excessiva da utilidade. Busca-se muito mais um animador do que um narrador.

Embora sempre tivesse convicção de que o meu lugar era o da narradora, hoje percebo que essa certeza me move. Foi também por isso que, ao realizar uma pesquisa com o cotidiano, optei por me encontrar pessoalmente com os sujeitos que circulam pela tese. Travar diálogos fecundos com Sebastião Farinhada, Jorge Larrosa, Silas Fonseca, Carlos Rodrigues Brandão, Gislayne Matos, Linete Matias, entre outros, foi essencial para exercitar uma revisão bibliográfica que se fez pela conversa e pela memória. Tornou-se possível promover o encontro e a partilha do conhecimento, compreendendo a conversa como fundamentação teórica, na medida em que os autores vivos eram também lidos, ouvidos e estudados. Há em mim um desejo de, em breve (ou não), produzir cadernos com essas conversas.

Fecho o ciclo da tese com mais desejos, mais vontade de encontrar os professores ávidos a aprender sobre o contar histórias. Revisito as formações de *educadoresnarradores*, mobilizo as minhas próprias reflexões, experiências e saberes. Ao longo do tempo em que fiz a pesquisa, passei por um processo significativo de aprendizagem sobre o ensinar outros *educadoresnarradores*. Esse percurso me confirma como o aprender dessa arte se faz em uma trajetória pessoal, alimentada por experiências, conversas, encontros, leitura, escuta, reflexão – que é constantemente recriada.

A sensação que tenho ao escrever as últimas páginas da tese é de que estou nas estradas de terra que percorri em busca de tantas histórias ao longo dos anos. São muitos becos, entradas, pontes em que se pode entrar e conhecer um universo de novas narrativas. Escolher não é tarefa fácil, nem depende apenas de um querer anterior.

Em uma pesquisa com o cotidiano, podemos pensar na semente que não se pensa como semente, que apenas quer germinar e ser. O estudo sobre a memória quando entrei no processo seletivo do doutorado era a discussão principal. Aos poucos, a memória foi se tornando um presente invisível em toda a tese, embora não apareça em forma de revisão bibliográfica. Agora, ao terminar, observo que há

rachaduras – justamente por onde entram as luzes, franjas vão ficando pelo caminho. Exatamente por isso esta é uma conclusão que não termina, é para continuar. Seja em mim, no leitor, nos sujeitos com quem converso, penso, reflito, crio. Estes quatro anos de doutorado foram períodos de uma produção profícua junto aos sujeitos com quem conversei.

Em 2015, foi produzido o álbum *Memórias do Pompéu*, resultado de muitos encontros, rodas de conversa e trocas de saberes e de fazeres. Um CD com 05 faixas que traz de maneira nova a antiga prática da narrativa, formada por uma equipe de crianças, jovens, adultos e idosos que se debruçou em cima de contos e causos para uma transcrição literária e musical. Dias de escrita, reescrita, gravação, edição, produção gráfica, impressão e distribuição nas escolas, bibliotecas e centros culturais de Sabará e região metropolitana de Belo Horizonte.

Entre 2015 e 2017 foi produzido o álbum *Vozes da Mata*. Pude contar um pouco sobre ele no 3º Movimento, ressaltando sobre sua produção, pesquisa e finalização. Saiu do forno junto com a tese. No segundo semestre de 2017 será lançado e distribuído na região da Zona da Mata de Minas Gerais. Guarda ali a resistência da palavra indígena e africana.

Em maio de 2017 idealizei, pelo Instituto Abrapalavra, em Belo Horizonte, a Candeia: I Mostra Internacional de Narração Artística. Em meio a um golpe político que avassala o país, resistimos em uma harmônica toada que levou ao teatro *educadoresnarradores* de Minas Gerais, Amapá, Alagoas, São Paulo, Chile e Colômbia. Foram cinco dias e cinco noites de uma profunda escuta, proporcionada apenas pela expressividade da palavra espontânea. Não tenho dúvidas do quanto a reflexão feita ao longo deste trabalho me ajudou a pensar e a desenvolver a Mostra, feita por apresentações artísticas e mesas de debate sobre a palavra, sobre a narrativa como prática de educar, sobre o lugar do *educadornarrador* nos tempos atuais. Escreveria um movimento inteiro sobre a Mostra, sobre o que foi encontrar ali professores das cidades do interior que pediram licença dos seus trabalhos para tomar posse de outras experiências e da sua própria, para recuperar e partilhar a vibração de um corpo cheio de vida.

No entanto, não coube aqui como um Movimento, mas como uma menção para continuar. Um dos participantes, como narrador e como ouvinte, foi o bibliotecário Rodrigo Teixeira, que me escreveu um email que fica como essa possibilidade, essa janela aberta ao tempo:

Tem um livro chamado Uma história de pinguim, lindo. Nele a pinguim (qual o feminino de pinguim?) Edna está inconformada com o mundo que é sempre branco, preto e azul (o gelo, a noite e o mar). Ela procura incansavelmente por alguma 'outra coisa'. O incômodo leva Edna a procurar pela sua outra coisa e se encantar quando finalmente encontra a prova de que o mundo não é só branco, preto e azul. Conto isso porque quero que você leia Uma história de pinguim (eu sempre quero que as pessoas leiam livros), mas não apenas isso. Eu quero contar um caso de incômodo, busca e transformação, como o da Edna. Porque como ela, nem sempre a gente sabe o que está buscando. E muitas vezes essa rotina de mesmice (branco, preto e azul. Branco, preto e azul) nos engole as vontades, nos apaga o brilho no olhar. Era nessa toada baça e seca que eu vinha. Não era assim tão seca, mas eu quero inventar, pra aumentar a carga dramática. Rotina, correria e aquela cansaça que é mais que cansaça, é falta de vontade das coisas.

Eu estava sem vontade na vida quando o Candeia me convidou pra estar lá. Era o mundo dando uma cutucada. Primeiro pelo medo. Era só uma pontinha, mas era a pontinha mais importante da vida. Os contadores de história que eu mais respeito iam estar lá. E eu sou um cara que lê. E que quando conta, senta e conversa. Você me chamou sabendo disso, eu sempre me orgulhei de ser assim, mas nesse ambiente tão cheio de violões, tambores, fantasias e malabarismos, a gente fica resabiado, se sentindo pequeno. Menor que a pontinha que vai fazer. Mas aí o Candeia começou. E ele veio com uma alma própria, feita da alma de vocês que organizaram. Era leve, quente, alegre e de uma simplicidade sábia.

A alma do Candeia trouxe um outro ritmo. E aí eu estava feliz e exatamente do tamanho da pontinha que eu ia fazer. Eu era um belo-horizontino lendo o livro de um belo-horizontino (eu quero que as pessoas conheçam os livros) pro pessoal de tudo quanto é lugar. Foi uma coisa que me deu muito orgulho. E eu estava infinitamente grato por ser só uma pontinha, porque o que eu queria mais era ouvir! Eu estava diante dos mestres. Das pessoas que, mesmo sem saber, me inspiravam e que me formaram. E de gente muito diferente e maravilhosa, que veio descortinando um monte de realidades a partir das palavras que carregavam.

Eu ouvi e senti tudo que meu corpo conseguiu, porque eu queria a alma do Candeia pra mim. Não vou fazer aqui uma lista de tudo o que me agradou, porque todo o mundo já fez e porque eu não ia ser justo. Nada que eu falar vai explicar exatamente a dimensão do que foi que me aconteceu.

Do mesmo jeito que a pinguim da história, eu estive diante de uma 'outra coisa'. Reforço: o Candeia foi outra coisa na minha vida.

E depois do Candeia eu quis continuar buscando as pessoas, as histórias e a mim mesmo. Depois, a minha Palavra era outra Palavra.

Por isso, termino esse caso com a última frase do livro Uma história de pinguim (é, eu tô estragando a surpresa, mas tem a licença poética), porque ela descreve o maior dos efeitos que a alma do Candeia me fez: 'que outra coisa existirá?'

Que essa pergunta, feita pelo Rodrigo, também fique aqui. Que outras narrativas existirão? Que outras maneiras de contar a mesma história? Que outras formas de pensar a educação popular para além da prática narrativa?

E foi nesse entremeio, na busca por reflexões, em uma caminhada que não separa teoria e prática, que criamos, na comunidade do Pompéu, um conselho *educativonarrativo* para pensar a Educação Popular e a Narrativa. Dali nasceu um

projeto, que no início do ano conseguiu financiamento e fez nascer o Casulo – Escola popular de cultura e turismo comunitário. Uma escola livre, sem saberes hierarquizados, onde o tempo é o nosso principal aliado. Uma escola que volte ao sentido original de *scholé* que, em grego, significa tempo livre. O primeiro curso será o de tricô, oferecido pela Fia, esposa do Silas. “Vou ensinando os pontos, enquanto a gente vai conversando, toma um chá, conta as histórias daqui, passa a agulha de um lado ao outro e nem vê o tempo passar”, é assim que Fia explica sobre o curso para uma senhora de 75 anos que foi a pé, de Sabará ao Pompéu, para saber mais sobre o projeto. É como as palavras fazem com o *educadornarrador*, fazendo com que ele seja o artesão que trança as experiências para que surja uma nova narrativa. E essa narrativa, ao ser lançada ao público, ganha novos pontos, novos nós, e assim se transforma outra vez – agora pela escuta e pelas experiências do ouvinte.

Outros momentos vão tecer o Casulo, como o curso de “Temperos: rememorando cheiros e sabores” e “Imagem e patrimônio: o que eu tenho para o lugar e ele tem para mim?”. Haverá um intercâmbio de saberes em uma imersão profunda com o Silas Fonseca e o Sebastião Farinhada, a partir de uma prática de alternância, intercâmbios e diálogos entre gerações, de corpos que ao narrarem são tão falantes quanto a própria voz. Para mim, especialmente, será como ver a tese continuar com outros caminhos. E que o Casulo venha a ser uma Escola que, em um futuro próximo ou distante, possa contribuir ainda mais para outras pesquisas acadêmicas.

Enfim, esta é uma tese que não termina, porque ela continua viva em mim e em tudo que faço. É para isto que eu vivo. Sou convidada a dar aulas por isto. Viajo a lugares distantes por isto. Crio por isto. Durmo, acordo, tomo café da manhã com as narrativas. Nasci e vou morrer embalada por elas.

Certa de que a figura do narrador não desaparece, mas se reconfigura e reaparece no cenário contemporâneo, penso na sua fundamental importância nestes dias escuros em que estamos vivendo. Não escuros como as noites no sítio dos meus avós. Ao contrário, uma escuridão que nos obriga a tatear o medo e a sermos fochos de luz. É preciso pensar sem pressa, sem emocionalismos rasos e, sobretudo, não deixando de considerar quantos mistérios podem estar ocultos em

toda escuridão. Gislayne Matos, durante a Candeia, citando o francês Michel Hindenoch, disse que todas as vezes que a humanidade esteve em risco, todas as vezes que nós, como humanidade, estivemos à beira do precipício, os contadores de histórias brotaram como se fossem da terra. Em todos os cantos. Porque eles são aqueles que vão trazer algo que vai dar sentido, nos fazer repensar o mundo, para que não caiamos de vez no abismo. Não é à toa que, no Brasil, o ressurgimento dos narradores tem o seu *clarão* com a arte-educadora Nícia Grillo, logo após a sua vivência na Escolinha de Arte do Brasil, na década de 1970, em plena ditadura militar. Escola que recebia os *conselhos*, à moda benjaminiana, de Paulo Freire, nessa época no exílio. E segue até hoje, como compromisso político, educativo, social e cultural. Arriscaria dizer que, em tempos de silêncio forçado, os *educadoresnarradores* são um dos profissionais mais necessários do planeta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Martha.; SOIHET, Rachel. *Ensino de História, Conceitos, Temáticas e Metodologias*. Rio de Janeiro, Casa da Palavra, 2003.

ALMEIDA, Maria Inês de e QUEIROZ, Sônia. *Na captura da voz – as edições da narrativa oral no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica; FALE/UFMG, 2004.

ALMEIDA, Armando; ALBERNAZ, Maria Beatriz; SIQUEIRA, Maurício. *Cultura pela Palavra: coletânea de artigos, discursos e entrevistas dos ministros da Cultura 2003-2010/ Gilberto Gil e Juca Ferreira*. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Versal, 2013.

ALPHEN, Pauline. *A odalisca e o elefante*. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

ALVES, R. ; BRANDÃO, C. R. *Encantar o mundo pela palavra*. São Paulo: Papyrus, 2006.

ARENDRT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1972.

AYALA, Marcos e AYALA, M. I. Novais. *Cultura popular no Brasil*. São Paulo: Ática, 1995.

BACHELARD, Gaston. *O ar e os sonhos – Ensaio sobre a imaginação do movimento*. Tradução: Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARBERY, Muriel. *A elegância do ouriço*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

BARBOSA, Ana Mae. *Arte: educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo : Cortez, 2005.

BARRENTO, João. *O gênero intranquilo. Anatomia do ensaio e do fragmento*. Lisboa: Assírio & Alvim, 2010.

BARTHES, Roland. *Aula*. 9. ed. São Paulo: Cultrix, 2008.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002.

_____. *Rua de Mão Única*. In: Obras escolhidas. Trad. R. Rodrigues Torres Filho e J. C. Martins Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 1987. v. 2

_____. Sobre o conceito de História. In: ROUANET, Sérgio Paulo (Org.). *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BOSI, Alfredo. (org.) *Cultura brasileira: temas e situações*. 4ª ed. São Paulo: Ática, 2006.

_____. *Reflexões sobre a arte*. 7ªed. São Paulo: Ática, 2006. BRITO, Teca Alencar de. *Música na educação infantil*. 2ª ed. São Paulo: Peirópolis, 2003.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A cultura na rua*. Campinas: Papyrus, 1989.

_____. *A festa do santo preto*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Folclore; Goiânia, Editora da UFGO, 1985.

_____. *A partilha da vida*. São Paulo: Geic; Cabral, 1995.

_____. *A pergunta a várias mãos: a experiência da partilha através da pesquisa na educação*. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. *Aqui é onde eu moro, aqui nós vivemos: escritos para conhecer, pensar e praticar o município educador sustentável*. 2. Ed. Brasília: MMA, 2005.

_____. *Casa de Escola: cultura camponesa e educação rural*. 2. Ed. Campinas: Papyrus, 1984.

_____. *Cultura popular e educação: salto para o futuro*. In: SILVA< René Marc da Costa. *Cultura popular e educação*. Brasília: MEC, 2008.

_____. *De tão longe eu venho vindo: símbolos, gestos e rituais do catolicismo popular em Goiás*. Goiânia: Editora da UFGO, 2004.

_____. *Ler e escrever: as palavras e o mundo*. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org). *De angicos a ausentes: quarenta anos de educação popular*. Porto Alegre: Mova-RS, 2001

_____. *Minha casa, o mundo*. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2008.

_____. *No rancho fundo: espaços e tempos no mundo rural*. Uberlândia: Edufu, 2009.

_____. *O divino, o santo e a senhora*. Rio de Janeiro: Cia de Defesa do Folclore Brasileiro, 1978.

_____. *O que é folclore*. 13 ed. São Paulo: Brasiliense, 2003.

_____. *O que é método Paulo Freire*. 16 ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

_____. *O trabalho de saber*. Cultura camponesa e escola rural. 2 ed. Porto Alegre: Sulina, 1999

_____. *O vento de agosto no pé do Ipê: escritos do sertão*. Goiânia. Editora da UCG. 2005c.

_____. *Saber e ensinar: três estudos de educação popular*. 3 ed. Campinas: Papyrus, 1985

_____. *Somos águas puras*. Campinas: Papyrus, 1994.

_____. *Lutar com a palavra: escritos sobre o trabalho do educador*. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; FREIRE, Ana Maria Araújo. *Paulo Freire, o menino que lia o mundo: uma história de letras e palavras*. São Paulo: Editora da UNESP, 2005.

CALVINO, Ítalo. *Fábulas italianas*. São Paulo: Cia das Letras, 1992.

CANCLINI, Néstor Garcia. *Culturas híbridas – estratégias para entrar e sair da modernidade*. 4ªed. São Paulo: Edusp, 2008.

CANETTI, Elias. *As vozes de Marrakech – anotações sobre uma viagem*. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

CASCUDO, Luís da Câmara. *Antologia do folclore brasileiro*. Volume 1. 7ª ed. São Paulo: Global, 2002.

_____. *Antologia do folclore brasileiro*. Volume 2. 4ª ed. São Paulo: Global, 2002.

_____. *Literatura oral no Brasil*. 2ª ed. São Paulo: Global, 2006.

CASSIRER, Ernest. *Linguagem e mito*. 4ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

CATTANI, Idea B. *Arte contemporânea: o lugar da pesquisa*. In: BRITTES, Bianca e TESSLER, Edida. *O meio como ponto zero: metodologia de pesquisa em artes plásticas*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2002.

CAVALCANTI, Joana. *Caminhos da literatura infantil e juvenil*. 2ª ed. São Paulo: Paulus, 2002.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1, Artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

COELHO, Nelly Novaes. *Os contos de fadas*. São Paulo: DCL, 2003.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 1984.

CHAVES, Otília O. *A arte de contar histórias*. Rio de Janeiro: Confederação Evangélica do Brasil, 1963.

COELHO, Betty. *Contar histórias – uma arte sem idade*. 10ª ed. São Paulo: Ática, 2006.

COELHO, Nelly Novaes. *O conto de fadas*. São Paulo: Ática, 1991. 339 .

COLI, Jorge. *O que é arte*. São Paulo: Brasiliense, 1981. COLL, César e TEBEROSKY, Ana. *Aprendendo arte*. São Paulo: Ática, 2004.

COSTA, Eliane Sarmiento. *Com quantos gigabytes se faz uma jangada, um barco que veleje: o Ministério da Cultura, na gestão Gilberto Gil, diante do cenário das redes e tecnologias digitais / Eliane Sarmiento Costa*. – 2011. (Dissertação)

COUTO, Mia. *O fio das Missangas*. Companhia das Letras, 2009.

D'ANGELO, Martha. *A modernidade pelo olhar de Walter Benjamin*. Estudos Avançados, São Paulo, v. 20, n. 56, p. 237-251, jan./abr. 2010.

_____. *Arte, política e educação em Walter Benjamin*. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

DELEUZE, Gilles. *Cinema 1: a imagem-movimento*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *Rizoma*. Lisboa: Assírio & Alvim, 2006.
- DERRIDA, Jacques. *A escritura e a diferença*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- DEMO, Pedro. *Pesquisa: princípio e método educativo*. São Paulo: Cortez, 1990.
- DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- DEWEY, John. *El arte como experiencia*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A., 2008.
- DIAS, Marina Célia M.; NICOLAU, Marieta L. M. (Orgs.). *Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância*. 2ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003.
- DOHME, Vânia D'Angela. *Técnicas de contar histórias*. 2ªed. São Paulo: Informal Editora, 2005.
- DOIMO, Ana M. *Movimento social urbano, Igreja e participação popular*. Petrópolis: Vozes, 1985.
- _____. *A vez e a voz do popular: movimentos sociais e participação política no Brasil pós-70*. Rio de Janeiro: ANPOCS: Relume Dumará, 1995.
- DURAND, Gilbert. *As estruturas antropológicas do imaginário*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- ELIADE, Mircea. *Mito e realidade*. 6ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- FERNANDES, Calazans; TERRA, Antônia. *40 horas de esperança: o método Paulo Freire: política e pedagogia na experiência de Angicos*. São Paulo: Ática, 1994.
- FERNANDES, Florestan. *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- FERNANDES, Frederico A. Garcia (Org). *Oralidade e literatura – manifestações e abordagens no Brasil*. Loderina: Eduel, 2003.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- _____. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- _____. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- _____. *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- _____. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- _____. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1982.
- _____. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

_____. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho D'Água, 1993.

_____. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'Água. Referências Bibliográficas, 1995.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo e Faundez, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. São Paulo: Paz e Terra, 1985

FREIRE, Paulo e Horton, Myles. *O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança*. Petrópolis: Vozes, 2003.

FREIRE, Paulo e Shor, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *História e narração em Walter Benjamin*. São Paulo: Perspectiva, 2011.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Após Auschwitz. In: SILVA, Marcio S. (Org.). *História, memória, literatura: o testemunho na era das catástrofes*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003b.

GIRARDELLO, Gilka (Org.). *Baús e chaves da narração de histórias*. Florianópolis: SESC-SC, 2004.

GLUSBERG, Jorge. *A arte da performance*. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

GOMES, Lindolfo. *Contos populares brasileiros*. 3ª ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1965.

GOMES, Ilse, COUTINHO Joana, *Estado, movimentos sociais e ONGs na era do neoliberalismo*, Anais do V SIMPÓSIO INTERNACIONAL LUTAS SOCIAIS NA AMÉRICA LATINA, s.d. Disponível em: < <http://www.uel.br/grupo-pesquisa/gepal/segundosimposio/ilsegomesejoanaaparecidacoutinho.pdf>> acessado em 12 de dez. de 2016.

GOÉS, G. R., João. *Manuelzão e Miguilim: (Corpo de baile)*. 11ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

_____. *Grande sertão: veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006. (Biblioteca do Estudante).

GÓES, Moacyr de. *De Pé no Chão Também se Aprende a Ler. (1961-1964) Uma escola democrática*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A., 1980.

GRILLO, Julia Goldman de Queiroz. *O rio atravessa o deserto*. Considerações sobre o conto tradicional e a aprendizagem na Escola de Arte Granada. São Paulo, 2012. (Dissertação).

GULLAR, Ferreira. *Cultura Popular e Cultura e Nacionalismo*. Arte em Revista, São Paulo: Kairos, 1965.

HAMPÂTÉ BÂ, Amadou. *Amkoullel, o menino fula*. São Paulo: Palas Athena: Casa das Áfricas, 2003.

_____. *A palavra, memória viva na África, 1973*. In: Correio da UNESCO: África e sua história. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1979.

HAMPATÉ BÂ, Amadou. Tradição viva. In: História geral da África I. ZERBO, J.K (org.). Brasília: MEC/Unesco, 2010.

HEAD, Herbert. *A educação pela arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
IAVELBERG, Rosa. Para gostar de aprender arte – sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2003.

JEANDOT, Nicole. *Explorando o universo da música*. 2ª ed. São Paulo: Scipione, 1997.

JECUPÉ, Kaka Wera. *A terra dos mil povos*. 3ª ed. São Paulo: Peirópolis, 1998.

KOUDELA, Ingrid Dormien. *Jogos teatrais*. 4ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.

KOTHE, Flávio R. *Para ler Benjamin*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1976.

KHUSRU, Amir. *O jardim e a primavera – histórias de quatro dervixes*. São Paulo: Attar Editorias, 2006.

LEITE, Eudes Fernandes.; FERNANDES, Frederico. (Orgs.). *Oralidade e literatura 2 – práticas culturais, históricas e da voz*. Londrina: EDUEL, 2007.

LARROSA, J. Tremores. *Escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

_____. *O papel da educação é subverter as regras*. Entrevista com Jorge Larrosa. In: Envolverde. Jornalismo&Sustentabilidade. Publicado em 12 abr. 2013. Disponível em: <http://portal.aprendiz.uol.com.br/arquivo/2013/04/09/o-papel-da-educacao-e-subverter-as-regras/> Acesso em: 19 set. 2015.

_____. *O professor ensaísta*. Entrevista com Jorge Larrosa. Revista Educação, ed. 193, maio 2013. Disponível em: <<http://www.revistaeducacao.com.br/o-professor-ensaista/>> Acesso em: 19 set. 2015.

_____. *Palavras desde o limbo*. Notas para outra pesquisa na educação ou, talvez, para outra coisa que não a pesquisa na educação. Revista Teias, v. 13, n. 27, 2012. Disponível em:

<<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24265>>

Acesso em: 11 dez. 2015.

_____. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Revista Brasileira de Educação, n. 19, jan./abr. Tradução João Wanderley Geraldi. São Paulo: Autores associados, 2011.

_____. *Las paradojas de la autoconciencia* – Un cuento, con prólogo y moraleja, según algunos fragmentos de las Confesiones de Rousseau. In: RODRÍGUEZ, M. L.; LARROSA, J. (Org.). *Déjame que te cuente – ensayos sobre Narrativa y Educación*. Barcelona, Espanha: Editorial Laertes, 1995.

LIMA, Francisco Assis de Sousa. *Conto popular e comunidade narrativa*. São Paulo/Recife: Terceira Margem/Editora Massangana, 2005.

LIMA, Rossini Tavares de. *Escola de folclore: estudo e pesquisa de cultura espontânea*. São Paulo: Escola de Folclore, 1983.

LIMA, Heloisa Pires; HERNANDEZ, Leila Leite. *Toques do griô*. São Paulo: Melhoramentos, 2010.

MACHADO, Regina. *Acordais: fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias*. São Paulo: DCL, 2004.

_____. *O violino cigano e outros contos de mulheres sábias*. São Paulo: Cia da Letras, 2004.

_____. *Arte-educação e o conto de tradição oral: elementos para uma pedagogia do imaginário*. São Paulo: ECA/USP, 1989 (tese de doutorado).

_____. *A arte da palavra e da escuta*. 1. ed. São Paulo: Reviravolta, 2015.

MACHADO, Mário Brockmann. *Notas sobre política cultural no Brasil*. In: MICELI, Sérgio (org.). Difel São Paulo, 1984.

MATOS, Gislayne Avelar. *A palavra do contador de histórias*. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

MEJÍA, Marco Raúl & AWAD, Myriam. *Pedagogías y Metodologías en Educación Popular*. Quito: Fe y Alegría, 2001.

MEJIA, Raul. *Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas*. In: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy (Orgs.). Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social – teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2002.

MUNDURUKU, Daniel. *O banquete dos deuses*. São Paulo: Global Editora, 2009.

MUNHOZ, Vivian R. *Aprender pela arte a arte de narrar: educação estética e artística na formação de contadores de histórias*. Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010. (Tese de doutorado)

NICOLAU, Marieta L.; DIAS, Marina Célia M. (Orgs.). *Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância*. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

NOGUEIRA, Antonio G. *Inventário e patrimônio cultural no Brasil*. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/his/v26n2/a13v26n2.pdf>>, São Paulo, 2007.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. *Arte, educação e cultura*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2007.

PATRINI, Maria de Lourdes. *A renovação do conto*. Emergência de uma prática oral. São Paulo: Cortez, 2005.

PILLAR, Analice Dutra (org). *A educação do olhar no ensino das artes*. 4ª ed. Porto Alegre: Mediação, 1999.

PIMENTEL, A. e TRIGUEIRO, O. *Contos populares brasileiros – Paraíba*. Recife: Massangana, 1996.

PIRES, Cornélio. *Conversas ao pé-do-fogo: conversa caipira*. Itú-SP: Ottoni Editora, 2002.

_____. *Quem conta um conto...* Itú-SP: Ottoni Editora, 2002.

_____. *Seleta caipira*. Itú-SP: Ottoni Editora, 2006.

PRIETO, Benita (org.). *Contadores de histórias*. Um exercício para muitas vozes. Rio de Janeiro: Prieto Produções artísticas, 2011.

PROPP, Vladimir. *As raízes históricas do conto maravilhoso*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

RAMOS, Graciliano. *Alexandre e outros heróis*. 44ªed. São Paulo: Record, 2003.

RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível*. Estética e política. São Paulo: EXO experimental org./ Editora 34, 2005.

READ, Herbert. *A educação pela arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

REGO, José Lins do. *Menino de engenho*. 82 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2001.

ROCHA, Gilmar. *Cultura Popular: do folclore ao Patrimônio*. Mediações - Revista de Ciências Sociais, ISSN: 1414-0543, Londrina-PR, 2009. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/viewFile/3358/2741>> Acesso em 05 de jan. de 2015.

ROSA, João Guimarães. *Grande Sertão: Veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

ROSSI, Maria Helena Wagner. *Imagens que falam* – leitura da arte na escola. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2003. SAITO e ZORZO-VELOSO. In: FERNANDES, Frederico A. Garcia (org). *Oralidade e literatura*. Loderina: Eduel, 2003.

RUBIM, Antônio A.C. *Políticas culturais no Brasil*. Salvador : edufba, 2007.

SANTOS, Inaicyr Falcão dos. *Corpo e ancestralidade: uma proposta pluricultural de dança-arte-educação*. 2ª ed. São Paulo: Terceira Margem, 2006.

SILVA, Bianca Carolina Pereira da. *Trabalho decente, divisão do trabalho e integração regional: Educação profissional para imigrantes boliviano em São Paulo*. São Paulo, 2015 (Dissertação).

SHAH, Saira. *A filha do contador de histórias* – uma jornada aos confins do Afeganistão. São Paulo: Cia das Letras, 2004.

SHAH, Tahir. *Nas noites árabes* – uma caravana de histórias. Rio de Janeiro: Roça Nova Ed., 2009.

SIMONSEN, Michele. *O conto popular*. São Paulo: Martins Fontes, 1987. SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SUASSUNA, Ariano. *Iniciação à estética*. 8ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2007.

STRECK, Danilo R. *A educação popular e a re(construção) do público*. Há fogo entre as brasas? *Revista Brasileira de Educação*. ANPED, Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação. , V 11, n 32, Maio/Agosto. 2006.

SORSY, Inno. *O ofício do contador de histórias*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

TAVARES, Simone. Simon Rodriguez, plantador de uma nova educação. Disponível em: <<http://www.iela.ufsc.br/noticia/simon-rodriguez-plantador-de-uma-nova-america>>, São Paulo, 2013.

TIERNO, Giuliano (Org.). *Narra-te Cidade. A Casa Tombada*, São Paulo, 2016.

VARGAS, Lisete A. Machado de. *Escola em dança* – movimento, expressão e arte. Porto Alegre: Mediação, 2007.

VILHENA, L. Rodolfo. *Projeto e Missão: O Movimento Folclórico Brasileiro, 1947-1964*, Funarte/Fundação Getúlio Vargas, 1997.

WARNER, Marina. *Da fera à loira* – sobre contos de fadas e seus narradores. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

YAMA, Yaguare. *Puratig* – o remo sagrado. São Paulo: Peirópolis, 2001.

YUNES, Eliana (org.). *Pensar a leitura: complexidade*. Rio de Janeiro: Ed. Puc-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa – como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZAMBONI, Silvio. *A pesquisa em arte: um paralelo entre arte e ciência*. Campinas: Autores Associados, 2001.

ZARCATE, Catherine. *Enigmas do vampiro – histórias da Índia*. São Paulo: SM, 2007.

ZUMTHOR, Paul. *A letra e a voz – a “literatura” medieval*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

_____. *A tradição e o esquecimento*. Tradução de Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: HUCITEC, 1997.

_____. *Escritura e nomadismo*. Tradução de Jerusa Pires Ferreira e Sônia Queiroz. São Paulo: Ateliê Editorial, 2005.

_____. *Introdução à poesia oral*. Trad. de Jerusa Pires Ferreira (et all). Belo Horizonte: Editora: UFMG, 2010.

_____. *Performance, recepção e Leitura*. Tradução de Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: EDUC, 2001.

ANEXOS

Anexo 1 – Pompéu

Anexo 1.1 – Disco Memórias do Pompéu



Anexo 1.2 – Disco Memórias do Pompéu



Anexo 2 - CASULO – Escola Popular de Cultura e Turismo Comunitário

Anexo 2.1 – Cartaz de divulgação da Escola



Anexo 2.2 - Folder de divulgação da CASULO



Anexo 2.3 – Logo do Rancho da Cultura



Anexo 2.4 – Modelo de programação mensal do Rancho da Cultura



Anexo 4 – Disco Vozes da Mata



Anexo 4.1 – Transcrição do disco Vozes da Mata – foram transcritas apenas as narrativas feitas pelo Sebastião Farinhada.

**FAIXA 1: No Meio da Mata.
VOZ: Sebastião Farinha**

“No meio da mata assoprou um vento que arrepiou, era a força de folha verde do verde que o vento abraçou. Seu caboclo quando viu o tambor e a bandeira falou: Vou juntar com essa irmandade de negro, essa cultura de valor, a história de um povo guerreiro não acaba e nem se calou, mas existe num canto de um povo gente linda de origem nagô. Se o céu apontasse uma estrela e eu tocasse o seu traço com uma flor, seria magia que existe nos filhos de Zambi entoando um louvor”.

FAIXA 2: Casca de Coco.
VOZ: Sebastião Farinha

SÓ MÚSICA.

FAIXE 3: Histórias do Congado
VOZ: Sebastião Farinha

“O congado ou a congada como diz, né, na cultura popular, ele é uma manifestação cultural de origem afro-brasileira, é a herança do povo afro, do povo que veio da África, a sua devoção, a sua crença à Nossa Senhora do Rosário. O congado quando sai na rua, a bandeira Nossa Senhora do Rosário vai frente, cantando, anunciando a boa-nova, a libertação do povo negro. Quando a gente canta o congado, a gente relembra os negros que vieram da África, de vários lugares da África que aqui mantêm a sua devoção, a sua cultura e a sua identidade afro-brasileira”.

FAIXA 4: Histórias do Calango.
VOZ: Sebastião Farinha

“Então, o calango são os cantos de improviso né, são cantos brincantes, e os calangueiros eles cantam fazendo desafio assim como as trovas, como o jongo. E o calango é o bicho, então o bicho é esperto, o bicho é ligeiro. Ele muda de cor para se defender e assim tem que ser o calangueiro, ele não espera o seu parceiro terminar o verso para ele já [tá] com a resposta pronta. E o calango é essa brincadeira brincante de calanguear, ela tem história com a cultura afro-brasileira nas colheita de café, nos plantios de roça, né, que no final da tarde o povo se ajuntava para [calangar] para fazer os desafios. Alguns terminavam até em briga, e tinha uns calangueiros que perdiam no calango e depois brigava e perdia na briga, então perdeu duas vezes. Então por isso a gente vai calanguear falando algumas linguagens na linha do A, na linha do DÃO e na linha do IA”.*

**Formal: estar, calanguear.*

FAIXA 5: Já Não Ginga Só por Gingar**VOZ: Sebastião Farinhada**

“Então, esta canção, ela é uma dedicação ao povo negro, né, às lutas populares. O Zé Pinto é o um poeta da Zona da Mata, né, que nasceu aqui em Araponga, na Zona da Mata, hoje vive em Rondônia, e tem essa sensibilidade, né, de perceber que na luta do povo, a resistência do povo, se faz também através da música, e essa herança, né, que a gente recebeu do povo negro, com a sua resistência, com a sua luta. E esse canto é mais uma prova do que a música é uma ferramenta importante pra gente lutar pela liberdade, então é uma homenagem na verdade a Zumbi dos Palmares que é o nosso grande rei lutador pela liberdade”.

FAIXA 06: Eu Vi Folia de Reis**VOZ: Sebastião Farinhada**

“Essa música é do compositor Rubinho do Vale, Rubinho é da cidade de Rubim, né, do Vale do Jequitinhonha, ele vem estudar em ouro Preto e então em Ouro Preto ele passa a ouvir outros músicos né Milton nascimento, Chico Buarque e ele compôs essa música [pro] festivale, né, no final ai dos anos setenta e ganha o festivale com essa música, que representa muito bem Minas Gerais, né, e fala das belezas e da cultura de Minas Gerais. E a Folia tem essa força né, porque canta o anúncio, a chegada do menino Jesus, né, na festa de natal, essa devoção à cultura popular, à Folia de Reis. Quando a bandeira vai na frente, ela vai, né, levando alegria e vai expulsando também toda coisa ruim que tem pelo caminho. Então, a folia é a manifestação cultural, assim, que aproxima muita a nossa religiosidade popular”.*

**Formal: para o.*

FAIXA 07: A Cantiga de Roda e a Ciranda**VOZ: Sebastião Farinhada**

“Esta ciranda é cultura popular pernambucana, é música resgata e cantada pela Lia de Itamaracá”

FAIXA 08: Lírio Roxo
VOZ: Sebastião Farinhada

SÓ MÚSICA.

FAIXA 09: Maracujá
VOZ: Sebastião Farinhada

SÓ MÚSICA.

FAIXA 10: História da Moranguinha
VOZ: Sebastião Farinhada

“Lá [praque]l banda do Caparaó tinha um fazendeiro muito ruim que ele via assim uma propriedade pequena, o seu confrontante, ele contratava jagunço e tomava a terra do seu vizinho, com isso ele se tornou um dos maiores fazendeiro naquela região. Mas ele não sabia que um dia ele ia morrer né, e quando ele morreu, e, ele não ganhou a salvação. E ai todo mundo que passava depois das 10 horas da noite naquele trecho de propriedade que entrava na fazenda onde ele tinha tomado as terra do seus vizinhos, escutavam a voz: - Onde eu ponho, aonde eu ponho. Era ele com uma estaca querendo marcar a divisa de terra. Um parente meu que gostava de tomar uma cachaça certa vez tava num botequim, e ele, todas as vezes que ele ia [pu]* botequim ele levava uma moringa. A moringa pegava assim uns dois litros, ele enchia a moringa, e leva pra casa, pra beber em casa, e ai um dia ele [interteu]* lá na venda e os seus colega falou assim: - oh se eu fosse ocê não ia embora não, porque aquele fazendeiro que morreu, a alma dele tá penando, e depois das dez e meia da noite ele fica lá com a estaca na mão querendo marcar a divisa de terra, e perguntando: - aonde eu ponho, aonde eu ponho. Mas, esse parente meu tomou mais uma e falou assim: - ah vamo bora pra casa, não to acreditando muito nessa história não. E foi embora, e depois de andar assim uns dois quilômetros depois da venda que entrou nessa região onde era a fazenda que ele tinha tomado as terras tudo no bico da carabina, começou escutar uma voz longe lá na grotta, ele foi andando, e essa voz foi chegando pra perto: - aonde eu ponho, aonde eu ponho. E foi chegando pra perto, ele continuou andando, quando ele pensou que não, aquela voz tava bem do lado dele: - aonde eu ponho, aonde eu ponho. Ele pegou e falou*

assim: - Ah se for cachaça cê põe aqui na minha moringa, agora se for outra coisa cê vai por lá nos quintos dos infernos. Deu uma explosão, e aquela voz sumiu e nunca mais assombração apareceu no lugar, porque precisava de um homem de coragem, pra mandar, enviar aquela alma pra onde ela tinha que ir mesmo, porque era um fazendeiro ruim e o lugar que ele merecia era o inferno. E foi pra lá que ele foi e nunca mais apareceu assombração naquele lugar”.

**Formal: para aquelas, para, entreteve.*

FAIXA 11: História da Moranguinha

VOZ: Aline Cantia

POEMA DECLAMADO.

FAIXA 12. Ordem e Progresso

VOZ: Sebastião Farinhada

“A canção ordem e progresso do compositor Zé Pinto ela é uma música que fez parte de um trabalho do MST na década de noventa muita na resposta que o brasil precisava dar sobre a questão da terra sobre reforma agrária. Quando Zé Pinto compôs essa música foi logo depois do massacre em Eldorado dos Carajás. É uma música que traz a realidade deste país que a gente tanto sonha, com uma produção alternativa, com os trabalhadores de fato possuindo a terra, e da terra gerando vida, gerando alimento”.

FAIXA 13: Cordel da Agroecologia

VOZ: Fabrício Vassali

POEMA DECLAMADO.