

*Salto para o Futuro é um programa da TV Escola, canal da Secretaria de Educação a Distância (SEED) do Ministério da Educação (MEC), que tem como objetivo a formação continuada de professores da Educação Básica.*

*O programa utiliza diferentes mídias – televisão, internet, fax, telefone e material impresso – no debate de questões relacionadas à prática pedagógica e à pesquisa no campo da Educação. Os debates são transmitidos ao vivo, de segunda a sexta-feira, de 19h às 20h e reprisados ao longo da semana.*

*Assista ao Salto. Converse com outros professores. Participe das discussões.*

*Salto para o Futuro: parceiro do professor.*



Cultura Popular e Educação • Salto para o Futuro



*Cultura popular e educação reúne textos produzidos para séries do Programa Salto para o Futuro, no período de 2003 a 2007. A relação educação e cultura, a dimensão educativa das manifestações culturais populares, o modo peculiar de ser e estar no mundo de diferentes grupos sociais, a diversidade cultural brasileira, a relação escola e comunidade... Todos esses aspectos foram tomados como norteadores em diferentes momentos do programa. A perspectiva foi sempre considerar o universo cultural das comunidades em suas múltiplas expressões e visões de mundo e, de forma não hierarquizada, buscar promover o diálogo entre múltiplos saberes. Para isso nos apoiamos não só nos pesquisadores que têm se dedicado aos estudos das manifestações populares mas, sobretudo, nos ensinamentos dos Mestres, dos aprendizes, dos brincantes, enfim, daqueles que cotidianamente produzem cultura, culturas. Essa coletânea é um convite aos professores e professoras para a reflexão sobre aspectos fundantes de nossa identidade como nação multicultural e pluriétnica. Com mais essa iniciativa a Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação reafirma seus propósitos de, por meio da TV Escola e do programa Salto para o Futuro, dar visibilidade a temas significativos para a formação de professores e alunos das escolas brasileiras.*

Rosa Helena Mendonça



Ministério  
da Educação





**Presidência da República Federativa do Brasil**

**Ministério da Educação**

**Secretaria-Executiva**

**Secretaria de Educação a Distância**

**Coordenação da TV Escola**

**Organização**

René Marc da Costa Silva

**Ilustrações**

Rafael Lobo

**Colaboração Técnica**

Carlos Frederico Rolim de Andrade

Rafael Mesquita

Rosa Helena Mendonça

**Projeto Gráfico, Diagramação, Capa e Impressão**

Gráfica e Editora POSIGRAF S/A

**Tiragem:** 80.000 exemplares

**Publicação**

Ministério da Educação – MEC

Secretaria de Educação a Distância – SEED

Esplanada dos Ministérios, Bloco L, 1º andar

70047-900 – Brasília – DF

Telefone: (61) 2104-8975

Fax: (61) 2104-9159

E-mail: [seed@mec.gov.br](mailto:seed@mec.gov.br)

[tvescola@mec.gov.br](mailto:tvescola@mec.gov.br)

Internet: <http://tvescola.mec.gov.br>



Cultura popular e educação / Organização René Marc da Costa Silva. -  
Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, 2008.  
246 p. - (Salto para o futuro).

1. Cultura popular. 2. Cultura e educação. I. Silva, René Marc da Costa.  
II. Brasil. Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância.

CDU 37.014.2



Secretaria da  
Educação a Distância

Ministério  
da Educação



# **CULTURA POPULAR E EDUCAÇÃO**

*Brasília, 2008*





# CULTURA POPULAR E EDUCAÇÃO

*Salto para o Futuro*

Organização

**René Marc da Costa Silva**

Doutorado em História pela Universidade de Brasília  
Professor de História, Ética e de Cultura Política no programa de mestrado  
no Centro Universitário de Brasília - UniCeub

Salto para o Futuro / TV Escola / SEED / MEC



# SUMÁRIO

## **Apresentação do organizador**

Cultura popular e a educação .....	07
------------------------------------	----

## **Capítulo 1**

Cultura Popular, linguagens artísticas e educação .....	13
Entendendo o folclore .....	21
Viver de criar cultura, cultura popular, arte e educação .....	25
O que vamos aprender hoje .....	39
Jongo: Uma didática a caminho da escola .....	49
Cultura popular urbana e educação: o que a escola tem a ver com isso? ..	57
Engenho e arte .....	65
Linguagens artísticas da cultura popular .....	75

## **Capítulo 2**

Memória, Identidade e Patrimônio .....	83
A fotografia como objeto de memória .....	91
As festas populares como objeto de memória .....	95
A música como objeto de memória .....	103
Os lugares da memória .....	111
Patrimônio imaterial: novas leis para preservar... O quê? .....	119

## **Capítulo 3**

Conto e reconto, literatura e (re) criação .....	125
Histórias da tradição oral: os contos etiológicos .....	133
Histórias dos índios lá em casa .....	141
Cantos e re-encantos: vozes africanas e afrobrasileiras .....	151
Aventura partilhada .....	171
Conto popular, literatura e formação de leitores .....	179

## **Capítulo 4**

Aprender e ensinar nas festas populares .....	189
Festas de Santos Reis .....	197
Festas juninas .....	211
Festas carnavalescas .....	219
Festas de trabalho .....	231
Festas da afro-descendência .....	241





# CULTURA POPULAR E A EDUCAÇÃO

René Marc da Costa Silva<sup>1</sup>

Cultura popular e educação podem adquirir significados muito diferentes, dependendo do contexto ou da sociedade a partir da qual forem pensadas. Numa sociedade como a brasileira, profundamente marcada por múltiplas hierarquias e desigualdades, a idéia de “cultura” – antes de tudo associada à sofisticação, à erudição e à *educação* formal – uma vez aproximada à categoria “popular” produz uma estranha dissonância. Cultura popular identifica, então, o *cultivo* dos elementos, significados e valores comuns ao povo, essencialmente diferentes dos meus – sofisticados, elaborados, superiores – posto que são também, eles, diferentes de mim, se vestem e falam de outro modo, habitam outros lugares.

No Brasil a idéia de cultura (pelo menos a denominada “cultura de verdade” ou a “alta cultura”) remete para um conjunto de bens materiais ou imateriais possível de ser apropriado e elaborado por uma minoria, uma elite endinheirada. Acessíveis a poucos, a perspectiva de universalizar esses bens somente os desvaloriza e apequena. Decorre disso que escola (e educação) no nosso Brasil continua sendo, de certa forma um lugar de exclusão. O acesso aos bens e equipamentos culturais de qualidade ainda é extremamente restritos. Livros, computadores, museus são em grande medida marcadores de lugares sociais específicos entre nós, apesar das políticas públicas voltadas para democratizar o acesso aos chamados “bens culturais”.

Assim, a lógica dominante que hierarquiza, a partir do valor financeiro e do mercado, as diversas formas de expressão simbólica no país em que vivemos, reproduz também estas desigualdades em outras tantas escalas. Regiões do país, como o Sul-Sudeste, onde estes mercados são mais pujantes concentram uma produção cultural mais vinculada à indústria cultural transnacional, para a qual são canalizados os principais recursos e investimentos disponibilizados pelo Estado.

Este “colonialismo cultural” interno se materializa no fato

---

<sup>1</sup> É antropólogo e doutor em história pela Universidade de Brasília – UnB, professor de história, ética, além de cultura política no programa de mestrado em direito do Centro Universitário de Brasília – UniCeub.

de que a maioria das manifestações identificadas como “populares” ocorre hegemonicamente em outros lugares, fora do eixo Rio-São Paulo, onde estão concentrados os principais meios de difusão. A relação entre cultura popular e poder no Brasil, portanto, passa quase sempre primeiro pela região, depois pelo Estado, pelo município e, na maior parte das vezes; somente lá no distrito, isolados em lugares extremos do território brasileiro estão os grupos artísticos de criação popular. Essa mesma estrutura desigual de poder se reproduz no interior das grandes cidades, geralmente habitadas nas suas periferias por migrantes que bravamente recriam as manifestações tradicionais de sua cultura. Nessas comunidades, lá, aonde quase não chegam recursos e apoio do Estado, a relação entre “cultura” e poder é, então, a mesma. Configura uma equação inequívoca – criação artística popular e pobreza material/fraqueza política.

Não é difícil, então, compreender que os conflitos culturais assentados nesta oposição entre cultura popular e cultura de elite são, na verdade, correlatos a diversos outros conflitos – raciais, de classe, políticos, econômicos e simbólicos. Esta estrutura cultura popular/precariedade material/escasso poder político vigente no país, se manifesta também no fato de que um enorme contingente de mestres populares são negros. É dessa maneira que resta inegável que *uma grande parte da censura, do silenciamento, da opressão, da dificuldade que muitos grupos de cultura popular sofrem no Brasil é consequência, sobretudo, da realidade municipal, de prefeituras racistas, opressoras, preconceituosas e terrivelmente classistas* (Carvalho, 2006). Não é por outra razão que *os brincantes dos Pretinhos do Congo do histórico município de Goiana, em Pernambuco, os quais preservam uma das manifestações mais expressivas da cultura popular local moram à beira do rio, literalmente quase caindo na água, em uma situação deveras precária*. Ou, por outro lado, que em Uberlândia *os brancos poderosos da cidade estão querendo retirar a igreja central como ponto de referência obrigatória do circuito devocional dos Congados e construir uma segunda igreja do Rosário bem longe do centro, na periferia urbana, para que os negros não circulem mais pelo centro da cidade*.(Carvalho, 2006).

Negros, pobres, isolados, trabalhando no mais das vezes com poucos recursos, estes mestres e brincantes da cultura popular são também artesãos, desenvolvem um trabalho em tudo comunitário, territorializado, apontando em muitos casos para o



sagrado. Diferenciam-se da indústria cultural na medida em que esta utiliza elementos tecnológicos próprios da segunda revolução industrial (fotografia, televisão, rádio, cinema), produzindo o que se convencionou chamar de simulacro (Baudrillard, 1991, 1996).

Ao contrário da indústria cultural, os brincantes da cultura popular produzem cultura a partir de uma tecnologia mecânica simples, em tudo diferente da tecnologia característica do capitalismo tardio. A energia que as manipula é basicamente humana, centrada na corporalidade, no uso das mãos, do controle do processo produtivo/criativo pelo corpo, esvaziando assim os elementos de força produtores do simulacro, reencantando-os, ao mesmo tempo em que trazendo-nos de volta para uma dimensão mais próxima do real. Por este motivo resistem um pouco mais a serem capturados pela lógica da mercadoria cultural feita em série, barata, desencantada, cujo maior valor agregado é o simulacro, onde os suportes materiais produzem bens simbólicos como puros efeitos virtuais. Esse é o contexto político-cultural e socioeconômico em que se situa a subalternidade da “cultura popular”. Esta, ainda que se utilize em alguma medida de tecnologia, nunca alcança o nível manipulado pela indústria cultural, *dimensão que organiza e dá sentido majoritário à vida simbólica nas sociedades altamente industrializadas.* (Carvalho, 2006).

Enfim, é preciso recusar a hierarquização das expressões culturais e sua articulação em culturas subalternas e culturas dominantes. É necessária uma outra visão do processo cultural como um todo, mas também da educação e da escola.

Recusar a subalternidade da cultura popular, recuperar sua importância fundamental é concebê-la a ocupar um lugar privilegiado de onde se pode pensar e ver criticamente, perspectiva analítica capaz de pensar em profundidade os principais nós e estrangulamentos da história do Brasil e da cultura brasileira em geral. A partir da cultura popular, é possível pensar um outro país, uma ou várias alternativas de Brasil. Isto porque a cultura popular brasileira é um estoque inesgotável de conhecimentos, sabedorias, tecnologias, maneiras de fazer, pensar e ver nossas relações sociais e, nessa exata medida, um lugar em que mais do que simplesmente criticar o modelo genocida e autodestrutivo de desenvolvimento, é possível resistir a ele com outras propostas de sentido do viver e de humanidade.

Só depois de nos despir dos entulhos de mais de 500 anos de vigência de noções hierárquicas e desiguais será menos absurdo

pensar também a possibilidade de uma outra escola, de uma outra maneira de ensinar e, sobretudo, de ensinar outras coisas. Recusar a subalternidade da cultura popular é, portanto, ser capaz também de conceber o mestre, o local/nacional no processo de ensino nas escolas e nas universidades.

Finalmente, saberemos se somos capazes de reorientar, num sentido mais igualitário e mais equilibrado, os projetos de desenvolvimento nacional, se formos antes, mas igualmente, capazes de reorientar a escola e a educação para um sentido menos instrumental, menos utilitarista e mais humano. Construir uma nação livre, tolerante e igualitária é, de outra forma, sermos capazes de torná-la plural, multissapiente, multicultural, multiétnica e multirracial. Uma nação que possibilite a comunicação horizontal entre centro e periferia, eliminando as oposições hierarquizantes existente entre estes dois pólos, uma nação com indivíduos capazes de re-conhecer a diversidade como elemento fundante e característica fundamental para a existência de uma sociedade disposta a fazer-se democrática, justa e igualitária. Isto tem, portanto, tudo a ver com cultura popular, escola e educação.

Este é o espírito que anima o presente volume, cuja temática é Educação e Cultura Popular, da série *Salto para o Futuro*, programa realizado pela TV Escola, canal de Educação a Distância da Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação, produzido pela TVE Brasil. Essa coletânea é fruto do esforço para contribuir com a reflexão dos professores sobre questões tão relevantes para a formação de estudantes das escolas públicas.

Dessa forma, apresentamos os diversos textos, com abordagens distintas, que fazem parte dos boletins de séries realizadas nos anos de 2000 a 2007. Sua organização foi pensada com o intuito de propor novas leituras, por isso, os textos foram agrupados por temas, dos quais derivaram quatro capítulos:

- Capítulo 1: Cultura Popular, linguagens artísticas e Educação
- Capítulo 2: Memória, identidade e patrimônio
- Capítulo 3: Conto e reconto, literatura e (re) criação
- Capítulo 4: Aprender e ensinar nas festas populares

## Bibliografia

Baudrillard, Jean. *Simulacros e Simulação*. Lisboa, Relógio d'Água, 1991.

\_\_\_\_\_. *A Troca Simbólica e a Morte*. São Paulo, Edições Loyola, 1996.

Carvalho, José Jorge. *Fomento, Difusão e Representação das Culturas Populares*. São Paulo: Instituto Polis; Brasília: Ministério da Cultura, 2006.

Kant de Lima, Roberto. *A Administração dos Conflitos no Brasil: a Lógica da Punição*. In: Velho, Gilberto & Alvito, Marcos (Orgs.). *Cidadania e Violência*. Rio de Janeiro, Editora da UFRJ/Editora da FGV, 1996.





# CAPÍTULO I CULTURA POPULAR, LINGUAGENS ARTÍSTICAS E EDUCAÇÃO





## CULTURA POPULAR, LINGUAGENS ARTÍSTICAS E EDUCAÇÃO

René Marc da Costa Silva<sup>1</sup>

Ninguém hoje em dia, com toda certeza, negaria o papel de enorme importância que a escola tem na defesa, promoção, difusão e conhecimento das manifestações culturais populares. Entretanto, talvez não esteja da mesma maneira claro para muitos de nós a significativa contribuição que as manifestações culturais populares podem trazer para a escola.

São muitas; todavia, a mais importante talvez seja a possibilidade que as manifestações culturais populares têm de, uma vez integradas no interior do sistema e do processo de ensino formal, revolucioná-lo. A começar por nos permitir pensar algo mais amplo: quem sabe, uma nova e mais humanizada estratégia de educação.

Os textos que compõem esta primeira unidade têm o escopo de nos estimular a pensar a necessidade de construir histórica e coletivamente a escola como um espaço onde diferentes linguagens possam produzir, portanto, um novo sujeito.

A modernidade<sup>2</sup>, com suas demandas cada vez maiores de um conhecimento em tudo instrumental, mais e mais pautado pela obsessão da utilidade, produtividade, funcionalidade, tem orientado nossas escolas a atender prioritariamente, em termos de habilidades e capacidades adquiridas, as expectativas de um sistema produtivo alienante e desumanizante.

A linguagem sabemos, é a capacidade de expressar, de simbolizar e comunicar idéias, sentimentos, sensações... enfim, de dizer o mundo. Portanto, aquilo que existe de mais humano no homem. Uma escola concebida como um espaço onde pudesse vicejar uma multiplicidade de linguagens permitiria florescer, também, uma

<sup>1</sup> É antropólogo e doutor em história pela Universidade de Brasília – UnB, professor de história, ética, além de cultura política no programa de mestrado em direito do Centro Universitário de Brasília – UniCeub.

<sup>2</sup> “Modernidade sugere um sentido de época. (...) Do ponto de vista da teoria sociológica alemã do final do século XIX e começo do século XX, do qual derivamos grande parte de nosso sentido atual do termo, a modernidade contrapõe-se à ordem tradicional, implicando a progressiva racionalização e diferenciação econômica e administrativa do mundo social (Weber, Tonnies, Simmel) – Processos que resultaram na formação do moderno Estado capitalista-industrial (...)” FEATHERSTONE, 1995, p. 20)

pluralidade de sentidos, de novos sentidos do humano. Uma escola apta a fazer do ensino um instrumento sustentador de valores e não mais pura e simplesmente reprodutora de aprendizado técnico.

A lógica do capitalismo transnacional e globalizado vem nos adestrando em linguagens instrumentais, o mercado tem-nos exigido a adequação e a conformação de nossas escolas, currículos e conteúdos a pautas basicamente informativas, fragmentadas, produzindo “textos” sem nexos mínimos de significação, condenando-nos todos à solidão e a uma vivência marcada por um individualismo exacerbado. A lógica do “farinha pouca, meu pirão primeiro” e da violência generalizada disseminada entre nós torna inviável o compartilhamento de experiências e proporciona, no mais das vezes, existências esvaziadas de sentido e propósitos.

Qual o papel da escola em todo este complexo de fatores? O que exatamente a educação tem a ver com isso? Em que a cultura popular pode oxigenar a escola e o processo formal de ensino, de modo a capacitá-los a enfrentar a pós-modernidade<sup>3</sup> globalizada de posse de valores capazes de re-fundar o humano, tais como: respeito, solidariedade, liberdade, igualdade, pluralidade? É exatamente o esforço de repensar estes problemas, estes estrangulamentos a proposta desta unidade.

O texto *Entendendo o folclore*, primeiro texto dessa unidade, mostra não apenas um panorama interessante sobre a trajetória dos estudos sobre o folclore no Brasil, caracterizando-o, a partir de muita informação, mas também como a síntese mais bem acabada da cultura popular entre nós. Além disso, desconstrói a idéia da imobilidade do folclore e da cultura popular de maneira geral, assinalando o dinamismo, a circulação e o intercâmbio daquele com a *cultura erudita* e a *cultura de massa*, como marcante característica.

Entretanto, selecionamos este texto para abrir a unidade, principalmente, pelo que nele sobressalta o papel fundamental do folclore no desabrochar de uma nova idéia de educação no país, marcada pelas noções de igualdade, pluralidade e tolerância. É neste sentido que Maria Laura Cavalcanti, autora do trabalho, destaca o papel essencial que o grande Mário de Andrade conferia ao folclore.

---

<sup>3</sup> “O Pós-modernismo é percebido antes como um aprofundamento das tendências antinômicas do modernismo com o desejo, o instintivo e o prazer liberados para levar a lógica modernista as suas últimas conseqüências, exacerbando as tensões estruturais da sociedade e a disjunção dos domínios”.(FEATHERSTONE, 1995, p. 26)

Para ele, o folclore seria nada menos que a expressão maior de nossa brasilidade e elemento decisivo de formulação de um ideal de cultura e identidade nacional. Mas também, e, sobretudo, como fator de compreensão entre os povos, incentivando o respeito às diferenças, permitindo a construção de identidades diferenciadas entre nações que partilham de um mesmo contexto internacional — foi precisamente este, assinala a autora, o papel sobranceiro que o folclore desempenhou no pós-guerra, diante da necessidade de fortalecimento e consolidação da paz no mundo.

Igualdade, pluralidade e tolerância continuam sendo os aspectos relevantes do universo temático do texto seguinte, *Viver de criar cultura, cultura popular, arte e educação* do Professor Carlos Rodrigues Brandão. Mostra o autor que cultura é um conjunto diverso, múltiplo de maneiras de produzir sentido, uma infinidade de formas de ser, de viver, de pensar, de sentir, de falar, de produzir e expressar saberes, não existindo, por conta disso, uma só cultura, ou culturas mais ricas ou evoluídas que outras tampouco, gente ou povos sem cultura. Recusar, portanto, o *etnocentrismo* — essa tendência de valorizarmos unicamente nossa maneira de ser e de viver, enfim, nossa cultura — é reorientar o nosso olhar prioritariamente em direção a uma vocação mais multicultural, no interior da qual possamos jamais perder de vista que as culturas humanas são diferentes, mas nunca desiguais. São qualidades diversas de uma mesma experiência humana, mas qualquer hierarquia que as quantifique é indevida.

A importância da cultura popular para Brandão advém, principalmente, da descoberta de que ela nos oferece de formas de aprendizagem e ensinamentos menos utilitários e instrumentais do que os disponibilizados em geral por nossas escolas. A cultura popular, portanto, concebida como um sistema outro de conhecimentos, sentidos e significados, seria capaz de resgatar para a escola no processo educacional, toda a riqueza da experiência de diferentes formas de compreender e interpretar o real, a vida e a condição humana.

Pareceu-nos adequado também que o texto *O que vamos aprender hoje* viesse a seguir, principalmente porque é uma ótima orientação ao professor de como materializar essas linguagens artísticas populares, a infinidade de brincadeiras, histórias contadas ou cantadas, parlendas, trava-línguas e adivinhas no dia-a-dia de sala de aula. A partir do projeto Tangolomango, Marisa Silva mostra como



no âmbito da oralidade, característica muito própria dos saberes populares, se pode repensar conteúdos curriculares, se redesenhar disciplinas, práticas, pessoas, a escola e a própria educação.

No texto *Jongo: Uma didática a caminho da escola*, o tema da escola como um espaço produtor e reproduzidor de hierarquias e desigualdades sobre um conjunto múltiplo e diverso de conhecimentos e saberes volta a ser enfatizado. Délcio José Bernardo assinala que foi justamente na escola que conheceu de perto o preconceito. Exatamente por isso, o trabalho de Bernardo certamente faz pensar na intensidade da violência experimentada por aqueles – como ele próprio – lavradores e lavradoras que perderam suas roças, e ganharam, de presente, os morros dos centros das cidades, e que vêm a escola, ao recebê-los, tratar os saberes que herdaram de seus antepassados como coisa sem importância, algo que “não vai tornar você alguém” ou “não vai preparar você para a vida”. Beleza maior, todavia, foram as possibilidades múltiplas descortinadas pela experiência educacional que os mestres populares, detentores das técnicas ancestrais e mistérios da dança do jongo, mostraram serem viáveis dentro de uma proposta de trabalho social numa perspectiva multicultural, sem deixar dúvidas de tudo o que ela pode realizar nas escolas daquela e de muitas comunidades país afora.

A reflexão sobre as complexidades inscritas na relação das escolas do meio urbano com as culturas populares continua presente no texto *Cultura popular urbana e educação: o que a escola tem a ver com isso?* Neste instigante estudo, Carlos Henrique de Souza Martins mostra como um processo vertiginoso de produção de novas identidades nas sociedades modernas e urbanas, na maior parte das vezes valendo-se de suportes midiáticos e comunicacionais próprios da última Revolução Tecnológica, não precisa necessariamente se constituir em elemento desorganizador, dissolvente ou inferiorizante do popular, mas, ao contrário, pode ser aproveitado num conjunto de atividades orientadas para a reelaboração de outras práticas e conhecimentos, integrando as comunidades, desmarginalizando e incluindo suas expressões artísticas dentro da escola, numa troca permanente de saberes e questões.

Ao final desse percurso, em que os diversos textos e autores nos possibilitaram ajuntar elementos e reflexões para desconstruirmos idéias equivocadas, hierárquicas e discriminatórias nas quais o popular está sempre condenado ao domínio do irracional

e da inconsciência, da “espontaneidade” e do simplório, no mais das vezes visto em oposição ao escolarizado, ao urbano, ao erudito, ao intencional, sofisticado e à grande arte, é que podemos melhor aproveitar a acurada reflexão sobre o artesanato e o papel da escola na valorização da arte popular, proposta por Ricardo Gomes Lima. No texto *Engenho e arte* encontramos, então, com artesãos outros – não aqueles artífices repetidores de conhecimentos ancestrais cristalizados, criadores individualizados, inseridos no âmbito de um processo social e cultural de produção artística complexo, que os configura como porta-vozes de suas comunidades.

Selecionamos, à guisa de conclusão desta unidade, o texto *Linguagens artísticas da cultura popular*, de Eleonora Gabriel, na medida em que a autora se coloca a pensar ou repensar os principais eixos e linhas de força destacados nas reflexões anteriores, por um ângulo, entretanto, diferente. Aqui, a proposta é também problematizar a relação professor/aluno, é discutir os entraves na integração escola/comunidade ou mesmo a complexidade da articulação cultura/arte e educação; todavia com um olhar percuciente que busca desvelar, em cada um desses eixos, caminhos ou soluções menos divorciadas da pluralidade de matrizes étnicas, raciais, lingüísticas, religiosas em relação às quais construímos um sentimento de pertencimento (e, portanto, de identidade), assinalando, sobretudo, a tarefa da escola no sentido de conhecer, respeitar e valorizar essas diferenças.

### **Bibliografia:**

FEATHERSTONE, Mike. *Cultura de consumo e pós-modernismo*. São Paulo, Studio Nobel, 1995.



## Texto 1

### ENTENDENDO O FOLCLORE\*

Maria Laura Cavalcanti<sup>1</sup>

A palavra folclore provém do neologismo inglês folk-lore (saber do povo), cunhado por William John Thoms, em 1846, para denominar um campo de estudos até então identificado como “antigüidades populares” ou “literatura popular”.

Nesse sentido amplo de “saber do povo”, a idéia de folclore designa muito simplesmente as formas de conhecimento expressas nas criações culturais dos diversos grupos de uma sociedade. Difícil dizer onde começa e onde termina o folclore, e muita tinta já correu na busca de definir os limites de uma idéia tão extensa. É o frevo, o chorinho, o xote, o baião, a embolada, mas será também o samba, o funk, o rock? É o Natal, a Páscoa, o Divino, o Boi-Bumbá, mas será também o desfile das escolas de samba? É o artesanato em barro, madeira, trançado, mas será também a arte de Louco ou de Geraldo Teles de Oliveira?

Pensamos e pesquisamos um bocado sobre o assunto. Chegamos à conclusão de que mais importante do que saber concretamente o que é ou não folclore é entender que folclore é, antes de qualquer coisa, um campo de estudos. Isso quer dizer que a noção de folclore não está dada na realidade das coisas. Ela é construída historicamente e, portanto, a compreensão do que é ou não folclore varia ao longo do tempo. Para se ter uma idéia, aqui no Brasil, no começo do século, os estudos de folclore incidiam basicamente sobre a literatura oral, depois veio o interesse pela música, e mais tarde ainda, nos meados do século, o campo se amplia com a abordagem dos folguedos populares. Para entender o folclore, é preciso conhecer um pouco de sua história.

---

\* Esse texto integra o boletim do programa “O que é, o que é: folclore e cultura popular” da série “Cultura Popular e Educação”, março, 2003. [www.tvebrasil.com.br/salto/](http://www.tvebrasil.com.br/salto/)

<sup>1</sup> A antropóloga Maria Laura Cavalcanti, do IFCS/UFRJ, foi pesquisadora do Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular e hoje dirige a Associação de Amigos do Museu de Folclore Edison Carneiro.

## I

Os estudos de folclore são parte de uma corrente de pensamento mundial, cuja origem remonta à Europa da segunda metade do século XIX. Ao mesmo tempo em que procuravam inovar, esses estudos eram herdeiros de duas tradições intelectuais que se ocupavam anteriormente da pesquisa do popular: os Antiquários e o Romantismo.

Os Antiquários são os autores dos primeiros escritos que, nos séculos XVII e XVIII, retratam os costumes populares. Colecionam e classificam objetos e informações por diletantismo, e acreditam que o popular é essencialmente bom.

O Romantismo, poderosa corrente de idéias artísticas e literárias, emerge no séc. XIX em associação com os movimentos nacionalistas europeus. Em oposição ao Iluminismo, caracterizado pelo elitismo, pela rejeição à tradição e pela ênfase na razão, o Romantismo valoriza a diferença e a particularidade, consagrando o povo como objeto de interesse intelectual. O povo, para os intelectuais românticos, é puro, simples, enraizado nas tradições e no solo de sua região. O indivíduo está dissolvido na comunidade.

A trajetória dos estudos de folclore no Brasil mantém relações com os debates do contexto intelectual europeu. Essas duas tradições são incorporadas pelos estudiosos brasileiros que procuram também conferir cientificidade a seus trabalhos. Entre os pioneiros desses estudos no país, estão autores como Sílvio Romero (1851-1914), Amadeu Amaral (1875-1929) e Mário de Andrade (1893-1945). Sílvio Romero é célebre pelas coletas empreendidas na área da literatura oral e pelo desejo, de origem positivista, de uma visão mais científica e racional da vida popular. Amadeu Amaral enfatiza a necessidade de uma coleta cuidadosa das tradições populares, e empenha-se pelo desenvolvimento de uma atuação política em prol do folclore, visto como depositário da essência do “ser nacional”. Mário de Andrade procura conhecer e compreender o folclore em estreito diálogo com as ciências humanas e sociais então nascentes no país. Para ele, o folclore, expressão da nossa brasilidade, ocupa um lugar decisivo na formulação de um ideal de cultura nacional.

## II

A década de 50 transforma o patamar em que se encontravam até então esses estudos. Ela marca o início de uma ampla movimentação em torno do folclore, reunindo à sua volta nomes como Cecília Meireles, Câmara Cascudo, Gilberto Freire, Artur Ramos, Manuel Diégues Júnior.

Institucionalmente, essa movimentação é articulada pela Comissão Nacional do Folclore, do Ministério do Exterior, e vinculada a UNESCO (organismo da Organização das Nações Unidas). A Comissão é liderada por Renato Almeida, diplomata e estudioso da música popular. No contexto do pós-guerra, a preocupação com o folclore enquadra-se na atuação em prol da paz mundial. O folclore é visto como fator de compreensão entre os povos, incentivando o respeito às diferenças e permitindo a construção de identidades diferenciadas entre nações que partilham de um mesmo contexto internacional. O Brasil de então orgulhava-se de ser o primeiro país a atender à recomendação internacional no sentido da criação de uma comissão para tratar do assunto.

O conjunto das iniciativas desenvolvidas era designado pelo nome de Movimento Folclórico. A Campanha de Defesa do Folclore Brasileiro (CDFB), criada em 1958 no então Ministério da Educação e Cultura, é o apogeu dessa movimentação.

A Campanha é um organismo nacional destinado a “defender o patrimônio folclórico do Brasil e a proteger as artes populares”. Ela traz uma proposta de atuação urgente: no folclore se encontram os elementos culturais autênticos da nação, porém o avanço da industrialização e a modernização da sociedade representam uma séria ameaça. Por essa razão, a cultura folk deve ser intensamente divulgada e preservada.

A Campanha participa dos debates intelectuais do país em intercâmbio com as ciências sociais que se institucionalizam no mesmo período. Fomenta pesquisas sobre o folclore em diferentes regiões, bem como sua documentação e difusão através da constituição de acervos sonoros, museológicos e bibliográficos. Data dessa época o embrião do que viria a ser mais tarde o Museu de Folclore Edison Carneiro e a Biblioteca Amadeu Amaral, da atual Coordenação de Folclore e Cultura Popular.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Posteriormente, a Coordenação de Folclore e Cultura Popular passou a se chamar



### III

De lá para cá, os processos de modernização da sociedade se aprofundaram, a televisão entrou decisivamente no cotidiano nacional, e ao contrário do que supunha a Campanha em seus primórdios, o folclore não acabou. O país transformou-se econômica e politicamente. Mudaram também os ideais de conhecimento. Como já diziam alguns folcloristas, o folclore nasce e cresce também nas cidades: é dinâmico, transforma-se o tempo todo, incorporando novos elementos. O campo dos estudos de folclore transforma-se também, acompanhando a evolução do conhecimento no conjunto das ciências humanas e sociais. A noção de cultura não é mais entendida como um conjunto de comportamentos concretos mas sim como significados permanentemente atribuídos. Uma peça de cerâmica é mais do que o material de que é feita, e a técnica com que é trabalhada. Uma festa é mais do que a sua data, suas danças, seus trajes e suas comidas típicas. Elas são o veículo de uma visão de mundo, de um conjunto particular e dinâmico de relações humanas e sociais. Não há também fronteiras rígidas entre a cultura popular e a cultura erudita: elas se comunicam permanentemente. O compositor erudito Heitor Villa-Lobos reelaborou musicalmente cantigas de ninar tradicionais. Muito freqüentemente, o enredo do desfile carnavalesco de uma escola de samba elabora numa outra linguagem temas eruditos. Na condição de fato cultural, o folclore passa a ser compreendido dentro do contexto de relações em que se situa.

Essa abordagem contextualizadora, que faz do objeto um veículo de relações humanas, é a proposta do Museu de Folclore Edison Carneiro, cuja exposição permanente<sup>3</sup>, inaugurada em 1984, se pretende uma pequena mostra do que está vivo e se transformando no dia-a-dia.

---

Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular.

<sup>3</sup> Uma nova exposição de longa duração foi inaugurada em 1994.

## Texto 2

### VIVER DE CRIAR CULTURA, CULTURA POPULAR, ARTE E EDUCAÇÃO\*

Carlos Rodrigues Brandão<sup>1</sup>

#### Os Bichos e nós e o que fazemos nós dos nossos bichos

Vocês já repararam uma coisa ao mesmo tempo bastante corriqueira e muito interessante? Desde o tempo das estórias infantis mais antigas e dos velhos contos de fadas, até o tempo das estórias em quadrinhos e dos desenhos animados, quase sempre os bichos são pessoas e personagens como nós. O Coelho Pernalonga é um ótimo exemplo. Os animais dessas histórias contracenam entre eles ou com pessoas como você e eu. Eles sentem, pensam, agem e constroem as suas vidas como nós, os seres humanos. Às vezes eles se vestem, se calçam, usam óculos, lêem, estudam, utilizam artefatos de nosso mundo humano, e aqui e ali, eles moram em casas como as nossas. Ou quase como as nossas. O Coelho Pernalonga vive numa toca de coelhos, mas “lá dentro” tudo é quase igual a uma casa de família humana. E, de vez em quando, os animais de uma estória infantil vivem como membros de uma família, tal como as nossas.

Coelhos, porcos, cães e gatos, ratos (sempre muito simpáticos), pássaros e, até mesmo, animais selvagens contracenam e agem como nós em quase tudo. Ao invés de mugirem, latirem, grunhirem, piarem ou miarem como vacas, cachorros, passarinhos ou gatos, eles falam nossas línguas e dizem entre eles ou a nós, pessoas humanas, palavras e idéias como as que usamos e compreendemos quando falamos algo entre nós.

Mas quando os contos e filmes são para jovens, como em *Mowgli*, *o menino lobo*, ou Tarzan, os animais domésticos e, principalmente, os selvagens, estão a meio caminho entre os

---

\* Esse texto integra o boletim do programa “Viver de criar cultura, cultura popular, arte e educação” da série “Linguagens Artísticas da Cultura Popular”, março/abril, 2005. [www.tvebrasil.com.br/salto/](http://www.tvebrasil.com.br/salto/)

<sup>1</sup> Antropólogo e escritor. Professor da UNICAMP.

bichos e os homens. Eles ainda sentem e falam entre eles ou a nós, como nós falamos e traduzimos os nossos sentimentos e as nossas idéias. Como na história de Mowgli, os bichos da selva possuem personalidades bem marcadas e em geral se dividem entre “bons”, como a pantera, o urso e os lobos e os “maus”, como o tigre. Eles se comportam exteriormente como animais selvagens, mas observam preceitos de vida e de relacionamentos entre eles e com os seres humanos que se parecem muito com os nossos. A diferença entre os bichos das lendas, fábulas e estórias para crianças e os animais das histórias para jovens e adultos é que, nas primeiras, os bichos vivem e agem exatamente como os humanos, sob suas figuras de animais humanizados, enquanto nas segundas eles vivem como criaturas da selva, mas agem também como os seres humanos. Os macacos, leões e elefantes da convivência de Tarzan são, em quase tudo, como as feras da floresta sempre foram: moram em tocas, em árvores ou em outros lugares de uma floresta. Não vestem roupas e não usam os utensílios dos humanos. Tarzan sabia disto muito bem. Como um humano, mas falando ora a língua dos macacos, ora a dos elefantes, ele aprendeu a conviver e a se comunicar com os animais da floresta, quase se tornando um pouco como eles, antes de aprender a viver uma vida humana, entre os seres humanos. Ora, embora os bichos e os homens pareçam “falando como nós” na história de Mowgli, o menino lobo, logo se percebe que cada bicho fala aos outros e ao menino em sua própria linguagem animal. Como será que Mowgli aprendeu tão depressa a fala de cada um? Em que linguagem Tarzan se comunicava com sua mãe adotiva, um gorila fêmea?

Bem sabemos que tudo isto é uma metáfora, uma boa fantasia. Essas histórias são belas, mas são fantasiosas. Crianças perdidas na floresta e criadas por lobos, e depois encontradas por seres humanos na Índia, em nada se pareciam conosco, a não ser na figura do corpo e na imagem do rosto. Nos registros conhecidos, as crianças-fera, como foram indevidamente chamadas, andavam de quatro, como lobos, comiam e dormiam como lobos. Não falavam nada e emitiam sinais com a voz semelhantes aos dos lobos. Não riam e não choravam. Em corpos humanos dormitavam seres que, por haverem sobrevivido aprendendo com os animais que os acolheram, viviam, sentiam e se relacionavam entre eles, com os lobos e com a vida, como lobos da floresta.

Ao criarmos estórias e lendas como as de Chapeuzinho Vermelho, O Gato de Botas, os Quatro Heróis (os músicos de Bremen), Mowgli ou Tarzan, projetamos sobre elas o nosso imaginário, sempre ilimitado, sempre quase infinito em sua vocação de criar. E entretecemos com palavras os múltiplos e diversos fios do tecido sempre inacabado de nosso imaginário. E bordamos ali os nossos desejos de alargar sempre e sempre os cenários, as cenas e o círculo dos seres que possam vir de onde venham, e que saibam se relacionar conosco, como eles próprios ou como nós mesmos.

Como seres do mistério da vida, os animais são seres de uma mesma natureza que a nossa. E eles compartilham conosco os diferentes ambientes de um mundo natural de uma mesma casa e nave errante no universo: o planeta Terra. Somos parte da natureza e somos, em nossos corpos e mentes, em nossas vidas e destinos, de algum modo como os animais.

Entre nós e os animais da Terra há muitas semelhanças biológicas, genéticas e mesmo psicológicas. Por isso, mesmo sem possuímos por enquanto uma linguagem comum, em boa medida nós nos entendemos. Mas há também diferenças relevantes, e uma delas é essencial. Podemos chamá-la de *cultura*. E no caminho percorrido em larga escala por eles e nós, mas que de um ponto em diante se divide e nos leva por trilhas diferentes em direção – quem sabe? – de um mesmo horizonte, a *experiência da cultura* é toda a diferença.

Sendo também seres da natureza, nós somos e nos tornamos humanos porque, ao contrário dos animais que se transformam corporalmente para se adaptarem às mudanças do meio ambiente em que vivem, nós transformamos os ambientes em que vivemos para adaptá-los a nós e para tornarmos possível e progressiva a nossa vida neles. Os animais vivem solitária ou coletivamente imersos no interior de nichos e cenários de um mundo natural preexistente e naturalmente ofertado a eles. Nós aprendemos aos poucos e duramente a construirmos nossas vidas em mundos naturais também preexistentes, a nós originalmente dados, ofertados “naturalmente” a nós. Mas mundos naturais socializados, transformados.

Transformados em quê? Em *mundos de cultura*. Vivemos em um mundo natural e humanamente cultural. Olhe à sua volta: a comida de sua manhã de hoje, as suas roupas, a sua cadeira, os papéis que você tem nas mãos, a tela colorida de um aparelho chamado

“televisão”, ou o computador que você acaba de conectar em algo chamado “energia elétrica”. Tudo isso são matérias e energias da natureza, do generoso planeta errante que você e eu habitamos, e que formas semelhantes e diversas de uma coisa chamada “trabalho” foram transformando de “coisas da natureza” em “objetos da cultura”. De sua cultura. De seu mundo e do meu mundo cultural. Pois se você agora me lê ou me ouve, e me entende, este deve ser um sinal de que de algum modo habitamos e aprendemos a ser quem somos, em um mesmo “mundo”. Mas, qual “mundo”? Retornemos por um momento aos animais para depois voltarmos de novo a nós.

Claro, alguns bichos também lançam mão das “coisas do mundo” para criarem a sua maneira de viver em “seu mundo”. Quando os nossos primeiros ancestrais viviam a esmo e moravam em bandos em qualquer lugar, e não haviam dominado ainda o fogo, nem aprendido a habitar as cavernas, as abelhas já construía colméias cuja sábia arquitetura até hoje nos espanta. E formigas e cupins constroem de terra e de matéria de seus próprios corpos verdadeiras cidades quase perfeitas. E mesmo ninhos de passarinhos – olhe-os com cuidado – como o do João Congo ou a casa do João de Barro, são verdadeiros prodígios de uma engenharia natural. Mas todos os animais “construtores” fazem sempre as mesmas coisas do mesmo modo, geração após geração, como uma extensão natural de sua biologia. Fazem assim e sempre assim, com talvez mínimas mudanças ao longo dos milênios. Eles constroem com o que a biologia de seus corpos determina que façam.

Nós não. Nós antes não sabíamos fazer e, então, aprendemos. A espécie humana, ao longo de sua história, foi aprendendo. E cada um de nós, por sua vez, recapitula esta história em sua biografia. Porque, uma a uma, aprendemos, ao longo da infância e da vida, todas as coisas que aprendemos. Que aprendemos para ser quem somos, para viver como vivemos, para sentir e pensar o que sentimos e pensamos, para criar, fazer e transformar tudo o que a nós ou solidariamente criamos, fazemos e transformamos.

Não somos quem somos, seres humanos, porque somos “seres racionais”. Somos quem somos e somos até mesmo “racionais”, porque somos seres “aprendentes”. Somos seres vivos dependentes de estarmos a todo o tempo de nossas vidas – e não apenas durante algumas “fases” dela – aprendendo e reaprendendo. Somos pessoas humanas que dependemos inteiramente dos outros e de nossas

interações afetivas e significativas com eles para aprendermos até mesmo a sermos... pessoas. Tartarugas nem sequer das mães necessitam para saírem dos ovos e da areia prontas para a vida. Pássaros precisam da mãe ou do par de pais para completarem por algum tempo, sobre a biologia do corpo, aquilo que é o saber da espécie e se individualiza em cada um deles. Lobos (inclusive os de Mowgli) precisam conviver um tempo maior com os pais e, depois, com a comunidade da alcatéia, para se socializarem completamente. Macacos (inclusive os da história de Tarzan) mais ainda. Eles aprendem com os pais e com outros de seus bandos, por um tempo ainda maior. E entre eles há jogos expressivos, ritos e cuidados afetivos que os aproximam muito de nós, os humanos.

E nós? Nós somos o extremo da experiência em que a *vida de um indivíduo* precisa aprender interativa, social e culturalmente, para tornar-se *um ser pessoal*, uma *pessoa*. Ou seja: a cultura de uma gente, de um povo, de uma família, realizada na vida e na experiência única de uma pessoa.

Somos porque aprendemos, e a educação tem, na criação da vida humana, um lugar bastante mais essencial do que em geral imaginamos. Na verdade, como seres inteiramente dependentes de processos culturais de socialização (de transformação de um indivíduo em uma pessoa) somos e seremos sempre a educação que criamos e que criaremos, para que ela continuamente nos recrie. A nós e aos nossos filhos.

Não criamos mundos socializados da natureza em mundos de cultura, porque sabemos. Criamos o que fazemos porque nos socializamos em uma cultura. Porque nos instruímos, como os lobos e os macacos. Mas também porque nos capacitamos, como eles em seus limites. Mas também porque, para além deles, aprendemos e reaprendemos enquanto nos formamos, nos educamos.

E porque somos educados e criamos mundos onde estamos continuamente nos ensinando-e-aprendendo, sabemos pensar reflexivamente antes de fazermos o que criamos. Nós construímos primeiro na mente as casas, depois as edificamos sobre a Terra. Por isso, começamos aprendendo a viver em cavernas e hoje aprendemos, uns com os outros, a construirmos as primeiras casas fora do planeta, nas estações espaciais. E assim aprendemos a transformar quase toda a natureza que nos circunda. Ocupamos praticamente todos os espaços naturais da Terra. E criamos, para vivermos no gelo do



Ártico, nos desertos da África, na Floresta Amazônica ou nas alturas dos Andes, as nossas casas e cidades, e as nossas roupas, e nossas culinárias, e todos os demais múltiplos artefatos da vida cotidiana.

E criamos tudo isto porque aprendemos a pensar reflexiva e simbolicamente. Somos provavelmente a única espécie de seres vivos que sente e pensa, e que se sente pensando e se sabe sentindo. E que sente o que sabe porque sabe o que sente (ou imagina que sabe). E que aprende a sentir, a lembrar e a saber. E que vive a sua vida não em um terno e generoso presente único, como os lobos, mas dentro de um tempo que é uno e triplo: passado, presente futuro. Por isso construímos berços em casas para os que ainda vão nascer, e covas em casas para os que já morreram. Aprendemos a expressar quem somos e como somos através de criações simbólicas que tornaram os sons guturais de nossos antepassados em palavras sonoras e cheias de sentido simbólico. E das palavras geramos preces, pensamentos, preceitos, poemas e teoremas. E com eles e outros pensamentos, criamos as ciências, as teorias, os mitos, as crenças e as religiões, as artes e outras formas culturais de atribuir sentido a nossas vidas e destinos e aos mundos em que as vivemos e os cumprimos.

### **Iguais e diferentes: cultura, culturas**

Somos uma estranha espécie de seres vivos, é preciso repetir. E talvez em toda a Terra sejamos a única assim, pelo menos por enquanto. Pois possuímos, mulheres e homens de todos os povos de antes e de agora, uma mesma herança genética. E somos tão iguais em nossas mínimas diferenças biológicas, que bem poderíamos ter criado uma forma única de viver, um único modo de vida, uma única língua, uma só cultura. A metáfora da Torre de Babel poderia nunca ter existido. No entanto, criamos uma infinidade de maneiras diversas de ser e de viver, de pensar e mesmo de sentir, de falar e de expressar sentimentos, saberes e sentidos da vida através de imagens e de idéias. Vejamos um único pequeno exemplo: são mais de cinco mil as línguas faladas hoje ao longo do planeta, e somente no Brasil elas são mais de cento e oitenta.

Para vivermos na Terra, e para nos haveremos transformado em seres humanos de uma única espécie (as dos homínídeos que nos antecederam foram várias) ao longo dos anos da história da humanidade, aprendemos a criar e transformar de muitas maneiras

os mundos em que vivemos as nossas vidas. Assim, podemos dizer que se a *natureza humana* é uma só, as *culturas humanas* foram e seguem sendo múltiplas e diferentes. E somos na verdade humanos porque somos tão iguais e tão diferentes. Os mesmos e tantos outros. E eis que os contos dos novos livros e os filmes de ficção-científica estão aí para nos sugerir em que poderemos vir a nos transformar, para o bem ou para o mal, se continuarmos sendo assim como somos. Pois, depois de tantos milhões e de tantos milhares de anos, mal estamos começando a existir na Terra.

Somos seres criadores de diferentes *culturas* e de tantos *modos de vida culturais* porque aprendemos a saltar do *sinal* (como a fumaça que indica o fogo) ao *signo* (como os movimentos da dança nupcial de alguns pássaros, ou de algumas pessoas), e deles para o *símbolo*. Sim, o *símbolo*, uma criação livre e arbitrária do imaginário e da mente humana, que inventa em uma língua chamada Português a palavra “*fogo*”, para traduzir uma mesma coisa da natureza, dita e escrita de infinitas maneiras diferentes em várias línguas. Escrita e cantada com diversos significados, conforme esteja em um livro de física, em um escrito religioso, em um manual de sobrevivência na floresta, em um livro de formação de futuros bombeiros ou no poema com que um jovem apaixonado diz à mulher amada o que ele sente dentro do coração.

*Culturas* não envolvem apenas as coisas materiais do mundo com que criamos o entorno “fabricado” de nossas sociedades: casas, casacos, canetas, comidas, carros e computadores. Sim, em boa parte a *experiência da cultura* está no que nós fazemos ao transformarmos as coisas da *natureza* em objetos da *cultura*, através do *trabalho*. A *cultura* está contida em tudo e está entretecida com tudo aquilo em que nós nos transformamos ao criarmos as nossas formas próprias – simbólicas e reflexivas – de convivemos uns com os outros, em e entre as nossas vidas. Vidas vividas, de um modo ou de outro, dentro de esferas e domínios de alguma vida social.

A *cultura* existe nas diversas maneiras por meio das quais criamos e recriamos as teias, as tessituras e os tecidos sociais de símbolos e de significados que atribuímos a nós próprios, às nossas vidas e aos nossos mundos. De uma pequenina palavra a toda uma teoria filosófica, estamos continuamente elaborando, partilhando e transformando diferentes sistemas de compreensão da vida e de orientação da conduta social. Criamos os mundos sociais em que

vivemos e só sabemos viver nos mundos sociais que criamos. Ou onde reaprendemos a viver, para sabermos criar com outros os seus outros mundos sociais. E isto é a *cultura* que criamos para viver e conviver.

Depois de ler (ou reler) *Mowgli, o menino Lobo* e *As aventuras de Tarzan*, leia ou releia *Robinson Crusoe*. E você verá que sozinho, anos e anos em uma ilha deserta, ele aprendeu a sobreviver porque não era um menino-lobo e não viveu como um lobo, sendo um ser humano. Ele sobreviveu porque transplantou para o domínio da natureza de sua ilha toda a *cultura espiritual* contida nos símbolos, nos saberes, nas sensibilidades, nos sentidos, nos significados e nas sociabilidades um dia aprendidos em sua anterior “vida inglesa”. Aprendidos em inglês e internalizados em sua pessoa social. Naufrago e solitário sim. Mas um “inglês culto e educado” que um dia naufragou. E sobreviveu (numa boa) porque recriou na ilha deserta uma mínima herança da cidade ocidental, com os restos de sua *cultura material*, que ele foi recolhendo dos restos do navio naufragado e que, por uma rara felicidade, vieram encalhar em seu novo lar.

Ora, quase tudo o que constitui uma entre as muitas e muitas *culturas humanas* envolve aquilo através do que nós aprendemos uns com os outros. E, assim aprendendo e co-aprendendo, pensamos, dizemos e nos comunicamos. Desta forma a *cultura* está presente nas maneiras como criamos: entre nós mesmos, sobre nós mesmos e para nós mesmos, as palavras, as idéias, as crenças e as fábulas a respeito de quem nós somos; do porque somos quem somos; de como devemos ser uns com os outros, e com os outros que não são como nós.

Por isso até mesmo nas “coisas” mais práticas e úteis da vida cotidiana somos ainda e sempre imaginativos criadores de símbolos. Somos seres regidos por princípios naturais de sobrevivência. Logo, somos seres práticos e utilitários. E em nossos dias atuais temos sido “isto” em demasia. Por outro lado, de uma maneira afortunada somos seres sequiosos de imaginação, de beleza, de sentimento e de sentido. Por isso comemos com a boca e o estômago, mas também com os olhos e o paladar. E as roupas que vestimos nos abrigam do frio ou do calor. Mas os seus padrões, desenhos e cores servem também para nos dizermos a nós mesmos e aos outros: quem somos, em que lugar de nosso mundo achamos que estamos situados, do que

gostamos, quem ou o que nos gerou, como sonhamos que poderíamos ser, em quais crenças da ciência, da filosofia, da arte ou da religião acreditamos.

A mesma coisa acontece com as casas onde vivemos e até mesmo com os automóveis em que nos movemos. Se isto lhe parece um exagero, procure olhar à sua volta e veja se encontra algo que de alguma maneira não esteja servindo também a dizer uma mensagem, a embelezar um corpo ou um ambiente, a traduzir algo, a comunicar algo a alguém.

### **As culturas populares, artes populares, aprendizado e educação**

Nada mais errado do que dizer: “esse homem não tem cultura nenhuma”. Nada mais equivocado do que dizer: “essa é uma gente sem cultura”. E, no entanto, não é raro que algumas pessoas pensem assim. E também não são raras hoje em dia, como no passado, ações sociais derivadas de idéias que centram em um *modo de ser* ou em uma *cultura* toda a excelência, e desqualificam as outras. Ações sociais por meio das quais em algum lugar do mundo uma língua antiga de um povo é proibida de ser falada; uma religião é proibida de ser praticada, algumas formas de pensamento são proibidas de serem pensadas e algumas canções são proibidas de serem cantadas.

Cada ser humano é um eixo de interações de ensinar-aprender. Assim, qualquer que seja, cada pessoa é em si mesma uma fonte original de saber e de sensibilidade. Em cada momento de nossas vidas estamos sempre ensinando algo a quem nos ensina e estamos aprendendo alguma coisa junto a quem ensinamos algo. Ao interagir com ela própria, com a vida e o mundo e, mais ainda, com círculos de outros atores culturais de seus círculos de vida, cada pessoa aprende e reaprende. E, assim, cada mulher ou homem é um sujeito social de um modo ou de outro culturalmente socializado e é, portanto, uma experiência individualizada de sua própria *cultura*.

Uma criança de dois anos aprendeu uma língua e aprendeu e aprenderá, antes e depois, a “linguagem” dos costumes e crenças de seu povo, de sua gente. Desde muito cedo e por toda a sua vida, já a sua *cultura* a habita. Já que ela é também uma habitante de um mundo de partilha de símbolos e de sentidos de vida.

Devemos repetir a mesma idéia: cada um de nós, qualquer que seja o nosso grau e vocação de estudos escolares ou extra-escolares, é uma fonte única e original de saber e de sentido. Em cada pessoa uma *cultura* vive um momento de sua subjetividade. E uma mulher “analfabeta” é uma pessoa “letrada” nos muitos outros saberes e sabedorias de sua vida e sua *cultura*. Sem saber ler as palavras que os eruditos escrevem, ela pode ser senhora de sabedoria popular rara e preciosa.

Com mais motivos e em um âmbito bem mais amplo, a mesma coisa acontece com cada fração social de pessoas e de conexões entre pessoas: uma família, uma pequena comunidade de pescadores ou de camponeses, uma tribo ou aldeia de indígenas, por pequena que seja. Algumas tribos indígenas brasileiras com não mais do que umas cem mulheres e homens, falam línguas tão complexas que exigem de quem chega anos de estudos para serem aprendidas. Nenhuma delas deixa de ter os seus mitos, as suas lendas, as suas estórias para crianças, os seus cantos, seus deuses e suas danças. Todas elas, ao longo do tempo, desenvolveram sábias tecnologias para viverem e se reproduzirem na floresta. Ali onde um de nós, “branco civilizado”, morreria de fome ou de medo em poucos dias, mulheres indígenas criam filhos sábios e sadios. Todas as tribos indígenas, assim como todas as nossas comunidades populares, são sociedades humanas criadoras de suas próprias *culturas*. Crianças e jovens participantes delas são socializados a partir da relação fundadora com a mãe, de tal maneira que, ao atingirem a juventude, moças e rapazes estão plenamente “prontos para a vida”. Isto é, foram educados para aprenderem a caçar, a plantar, a preparar alimentos, a curar doenças, a fazer o amor, a falar a sua língua e conhecer suas diferentes linguagens e gramáticas culturais, a criar os seus filhos, a interagirem com as diferentes categorias de atores de seu mundo social, a compreenderem o sentido de seus mitos, a crerem em seus deuses e a lidarem com o ser mais perigoso do planeta: o “homem branco e civilizado”.

Não há grupo humano estável que além de ter a sua vida social, a sua *sociedade*, não tenha também a sua *memória*, a sua *história*, a sua *cultura*. A complexa teia e trama daquilo que em tudo o mais – vida social, memória, história – a experiência de uma *cultura*, de sua partilha recíproca e de seu aprendizado está contido. As formas humanas de “ocupar o planeta”, de “socializar a natureza”

e de criar um “modo de vida” peculiar são muitas. São múltiplas ao longo da já longa história humana e são múltiplas na geografia da atualidade.

Nós nos acostumamos a atribuir qualidades às diferentes culturas humanas, em geral tomando a nossa própria como referência. Às vezes damos a isto o estranho nome de *etnocentrismo*. O nome é estranho mesmo, e a “coisa” que ele traduz também. Pois ele é a perigosa vocação de centrarmos nossas avaliações em nós mesmos, em nosso “etno” – nossa identidade, “ethos”, maneira de ser e viver, nossa *cultura*, enfim – e a partir daí atribuímos significados a todos e a tudo o mais.

Por isso mesmo, ao falarmos das *culturas* que povoam o nosso cotidiano – umas mais próximas, outras mais distantes – além de falarmos de “cultura baiana”, “cultura brasileira”, “cultura ocidental”, “cultura moderna”, “cultura arcaica”, falamos também de “cultura erudita” *versus* “cultura popular” (ou: “cultura inculta”, “cultura rústica”); “cultura civilizada” *versus* “cultura primitiva” (ou: “cultura selvagem”, “cultura indígena”); “cultura letrada” *versus* “cultura iletrada”, e assim por diante. E haja nomes!

No entanto, com um outro olhar, com o olhar de vocação *multicultural*, compreendemos que as *culturas humanas* são diferentes, mas nunca desiguais. São qualidades diversas de uma mesma experiência humana, e qualquer hierarquia que as quantifique e estabeleça hierarquias é indevida. A própria idéia de que *culturas* evoluem e que as “mais atrasadas”, mais “populares” ou mais “primitivas” poderão atingir graus de “civilização” semelhantes às nossas (“nossas” de quem, cara pálida?) hoje em dia não recebe mais crédito algum entre as pessoas que estudam a fundo as diferentes *culturas*.

Tanto isto é verdadeiro que observamos hoje em dia uma enorme preocupação entre povos tidos como “os mais civilizados”, para com as suas memórias, histórias antigas e tradições populares. Em dois exemplos recentes do mundo ocidental vimos e seguimos vendo isto ocorrer: a Espanha depois de Franco e a ex-União Soviética, depois da queda do Muro de Berlim (um outro poderoso fato simbólico, não?). Em poucas nações houve e segue havendo um retorno aos valores, aos costumes, às artes, às experiências espirituais e religiosas, e também a tradições arcaicas e populares, como nestas duas nações.



Mais do que aqui no Brasil, na Espanha as crianças e os jovens aprendem o Espanhol, mas também outras línguas, como o Galego, o Catalão e o Basco. E não apenas isto. Nas escolas, elas se revestem durante, oficinas e nas festas populares, com as roupas de seus avôs e de suas avós. Aprendem os seus cantos, suas falas, suas culinárias e seus poemas. Sem deixarem de habitar contextos sociais bastante modernizados, as pessoas reaprendem com gosto a reviver antigas tradições. É uma lástima que elas tenham quase “desaparecido” para serem de novo “redescobertas” e “revalorizadas”. É uma lástima que convivamos com culturas hoje em dia tão frágeis, que necessitem serem “protegidas”.

Nas culturas populares existem formas de educação extra-escolar, cujo valor apenas agora começamos a descobrir. Tal como acontece com os povos indígenas, cantando e dançando, vendo como-se-faz-e-fazendo, jogando e trabalhando ao lado dos “mais velhos”, os “mais jovens” convivem com aprendizados simples e complexos que vão dos segredos do plantio do milho até os de uma Folia de Santos Reis.

A educação utilitária e instrumental das escolas seriadas acompanhou toda uma vertente dominante no pensamento ocidental e deixou que duas quebras dramáticas fossem e sigam sendo consumadas. Uma é a “cientificação” crescente do conhecimento. Outra é a desqualificação de outras *culturas* e, sobretudo, as *culturas populares*, em nome de formas únicas e pretensamente civilizadas e eruditas do saber e do viver.

Temos perdido pouco a pouco um sentido arcaico e interativamente integral da vocação humana na criação de suas *experiências de cultura*. Temos sido levados a pensar que apenas o conhecimento oficialmente ocidental e científico, originado em centros consagrados do saber competente, é válido, útil, confiável. E, portanto, apenas o que provém dele e das ciências oficiais que o conduzem deve ser ensinado de fato nas escolas. Desaprendemos a lição de que não cabem nos limites das ciências oficiais a nossa vocação e a nossa capacidade de buscar respostas às nossas perguntas, de encontrar sentidos múltiplos e polissêmicos para as vidas, de entretecer compreensões e interpretações sobre os seus mistérios e os do mundo.

Outros sistemas de conhecimentos, de sentidos e de significados são igualmente fontes preciosas e originais de saber e

de valor. As artes, as filosofias, as experiências espirituais e religiosas de todos os povos, em todos os tempos, cada uma delas e todas elas constituem modalidades e qualidades diversas de saber e de sentido. Tal como acontece entre as diversas *culturas*, dentro de uma mesma *cultura*, a física nuclear, a poesia, a música e a matemática não são formas hierarquicamente desiguais de conhecimento. São experiências igualmente diferentes de sentir, de compreender e de interpretar o real e, nele, a vida e a condição humana. Se existe alguma diferença, ela está em que com a física nuclear podemos fazer bombas atômicas, enquanto com a poesia podemos criar apenas os poemas que lamentem os seus resultados ou que bradem contra os seus senhores.

Em uma outra direção, a escola deixou de lado, ou colocou como assunto de “hora do recreio” ou “do mês de agosto”, a experiência tão rica no Brasil de criação de *artes, saberes, valores e saberes populares*. Uma atenção um pouco mais generosa para com a criação popular nos ajudaria a ver e a compreender que tal como sucede nos domínios das ciências e artes eruditas, entre nossos pescadores artesanais, entre nossos camponeses, seringueiros e tantos outros sujeitos de vida e de trabalho cultural, existem e se transformam verdadeiros sistemas complexos de conhecimento. Complexos saberes técnicos, científicos, sociais e artísticos, com que tanto se cura uma doença quanto se recorda a memória da história de um povo.

A educação que tanto revê os seus currículos ganharia muito em qualidade se fosse capaz de realizar algo mais do que uma simples revisão. Se ela ousasse reencontrar um sentido menos utilitário e mais humanamente integrado e interativo em sua missão de educar pessoas. Um dos passos nesta direção seria o de reintegrar e fazer interagirem as diferentes criações culturais do espírito humano, com um mesmo valor. Ensinar a pensar e sensibilizar o pensamento entretecendo a matemática e a música, a gramática e a poesia, a filosofia e a física.

Um outro passo estaria na redescoberta do valor humano e artístico das criações populares. Mas seria então necessário trazê-las para a escola e para a educação, não como fragmentos do que é pitoresco e curioso, ou como um momento de aprendizado de hora de recreio. Ao contrário, o que importa é reaprender com a arte, com o imaginário e com a sabedoria do povo – dos vários povos do povo

– outras sábias e criativas maneiras de viver, e de sentir e pensar a vida com a sabedoria e a sensibilidade das artes e das culturas do povo.

### **Bibliografia:**

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação como cultura*. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Ed. Zahar.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura, um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Ed. Córtes (várias edições de vários anos).

### Texto 3

## O QUE VAMOS APRENDER HOJE?\*

Marisa Silva<sup>1</sup>

“Durante milênios, nas sociedades tradicionais, conhecimentos foram transmitidos através de uma longa cadeia de tradição oral – de boca perfumada a ouvidos dóceis e limpos. A palavra – reconhecidamente dotada de força e poder para criar e destruir – estabelece, nessas sociedades, fortes vínculos com o homem que a profere.” Sueli Pecci Passerine

Era uma vez um mote... que encontrou uma palavra e outra e o sonho virou comunicação...

Era uma vez... um mote pra lá de conhecido, que se comunica assim:

“Entrou por uma porta  
e saiu por outra  
O senhor meu rei, se quiser  
que lhe conte outra!”

A opção de começar pelo fim foi proposital, pois desconfio que é quando a história termina, na fala do contador, que algo dentro de cada um de nós se inicia e ganha força e poder. É assim que – desconfio mais uma vez – que as palavras docemente ou fortemente ouvidas, dependendo do manejo oral do narrador, ganham vida, misturando-se com nossas próprias vidas, modificando-as, sem que muitas vezes tenhamos consciência disso.

E então – desconfio eu pela terceira e última vez – que é lá, em nosso “forno interior”, que as palavras se aquecem, ardem e se

---

\* Esse texto integra o boletim do programa “O que vamos aprender hoje?” da série “Linguagens Artísticas da Cultura Popular”, março/abril, 2005. [www.tvebrasil.com.br/salto/](http://www.tvebrasil.com.br/salto/)

<sup>1</sup> Arte-Educadora e Especialista em Literatura Infantil e Juvenil (UFRJ).

consomem, mas não somem, antes se diluem num *continuum*, gerando palavras que puxam palavras num jogo de produção de sentidos que não tem fim. Por isso “deixe os patos passarem, senhor meu rei e alteza, que é forte a correnteza, e eles vão bem devagar<sup>2</sup>!”

Nesse arder da língua, o homem produz palavras e, ao produzir palavras, gera literatura. Literatura que se traduz e se expressa nas mais variadas formas: poesia, música, dança, teatro, cinema, artes plásticas, etc.

Agora a *boniteza* maior é que é através da literatura que o homem se comunica, se anuncia, deixando sinais de que ali esteve. São marcas, pegadas, trilhas, caminhos e estradas que vão sendo abertas através de um movimento circular de produção de conhecimentos que, desde os saudosos tempos de Mário de Andrade, chamamos de bens culturais: dizeres e saberes que promovem todo um conjunto de discursos que, incorporados ao dia-a-dia de uma comunidade, organizam e elaboram os mitos, as lendas, as histórias, brincadeiras, as crenças, os valores e os conceitos que configuram a identidade de um determinado grupo social, ou seja, é na literatura que encontramos todos os sentimentos humanos. A isso denominamos cultura. E é através da cultura que nos conhecemos, conhecemos o outro e formamos nossa identidade, pessoal e coletiva, criando raízes.

Por isso, a literatura oral tornou-se um fato tão universal e tão fortemente entranhado em nossas vidas que me arrisco a dizer, comentando Câmara Cascudo, que estamos todos imersos na literatura, pois ela é “o nosso primeiro leite intelectual”.

Neste sentido, as trocas culturais são fundamentais, pois para saber quem sou, preciso muitas vezes recorrer ao que eu não sou, ao outro, ao diferente, ao plural.

É neste contexto que o projeto Tangolomango se insere e vem tentando buscar alternativas educacionais que contribuam para se repensar os avanços e tropeços do sistema educacional brasileiro, que tem como grande desafio a alfabetização de milhões de pessoas – crianças, jovens e adultos – originárias das classes populares e que vivem, na maioria das vezes, em situações subumanas de vida, abaixo da linha da pobreza, o que denota um desequilíbrio econômico e social gerador de injustiças, que nos afeta como um todo.

O projeto Tangolomango, que está sendo realizado no CIEP

---

<sup>2</sup> CD Bia Canta e Conta: “História sem fim” ( Conto Popular) /Ângelus Produções Artísticas / Música e letra: Bia Bedran.

Posseiro Mário Vaz, é fruto de uma pesquisa sobre estas e outras questões que estão ligadas intrinsecamente ao processo de ensino-aprendizagem de crianças e jovens das classes populares e do ensino público brasileiro. Nele, procuro analisar as práticas e estratégias educativas (inclusive as minhas) que visem promover uma dialética entre os saberes contidos na arte e na cultura popular e os saberes formais pertinentes ao currículo escolar, levando os educandos – crianças e adolescentes matriculados em uma turma de Progressão na Zona Oeste do Rio de Janeiro – à aquisição da leitura e da escrita orientada para o letramento.

Neste sentido, incorporar os saberes de origem popular ao conhecimento acadêmico é uma necessidade cada vez mais premente, na medida em que, contemporaneamente, há uma estreita relação entre a valoração da experiência de vida de cada indivíduo com o processo ensino-aprendizagem e a democratização do saber. Ainda mais se tomarmos como referência a cultura brasileira e sua multiplicidade de manifestações artísticas e culturais. Mas a dicotomia entre cultura e educação é ainda uma muralha enorme, que precisamos transpor.

Proponho com este trabalho de arqueologia de mim mesma – enquanto educadora-pesquisadora – começar o desmonte da muralha à qual me referi acima, partindo do pressuposto de que para se escrever bem, com coerência e coesão textual tão aspirada pelos professores, para que se possa ler com entendimento e fluidez, é preciso falar, confabular bem, muito bem. A aparente simplicidade da questão levantada descortina uma série de novas outras questões sobre a escola e o processo de ensino e aprendizagem que gostaria de discutir a seguir.

Por isso, o projeto Tangolomango vem buscando abrir brechas dentro deste currículo tão fechado e estrangulador da fala do aluno, contemplando a produção oral, saberes e, principalmente, a competência lingüística que os educandos têm de sua língua materna que, como nos sinaliza Paulo Freire, são “leituras de mundos que precedem as leituras da escrita”.

A ênfase que procuramos dar à produção oral se desvela em nossa prática diária em um gigantesco mundo de enunciados e gêneros textuais, que vão desde as histórias contadas, cantadas ou lidas a uma infinidade riquíssima de brincadeiras lingüísticas como: parlendas, trava-línguas, adivinhas, frases feitas, mas, principalmente,

as histórias de vida dos educandos, suas visões de mundo. Ou seja, abrimos espaço para a fabulação.

Infelizmente, sabemos, como nos sinaliza o escritor e historiador Joel Rufino:

*(...)que a criança ao chegar na escola tem grande capacidade de fabulação (...) de inventar histórias, de ouvir e contar histórias. Isso é anterior à leitura, ao conhecimento do livro. E a escola (...) tem horror à fabulação, rejeita a capacidade de fabulação da criança. (...) Quanto mais a criança sobe na carreira escolar, menos gosto ela tem pela literatura, menos ela gosta de ler, ouvir e contar histórias. Então, pode-se dizer, nesse sentido específico, que a escola é o túmulo da literatura.(RUFINO)*

Acredito que a afirmação acima venha a causar repulsa ou constrangimento em muitos professores. É um tema polêmico. Mas, se olharmos bem para o interior da escola e também não perdermos de vista a quantidade enorme de pessoas que foram de alguma forma excluídas da escola (foram?), se quisermos realmente ter olhos de ver o que estamos fazendo com nossos alunos e, por fim, se nos fizermos a pergunta que Paulo Freire se fez e immortalizou: “Que tipo de homem queremos formar?” teremos pelo menos a desconfiança – e esse é um excelente começo – de que estamos cometendo em nome da educação erros gravíssimos, equívocos herdados de um sistema educacional autoritário, que continuamos, muitas vezes, a reproduzir. Pois, como nos fala Carlos Rodrigues Brandão em seu livro *Educação com Cultura*, “na verdade, hoje a escola e tudo o que ela envolve passa por um processo de deteriorização e, sob alguns aspectos, está em ruínas”. Lá estou eu mais uma vez “cutucando onça com vara curta”.

Agora, aprofundando um pouco mais a questão do aprender, ou melhor, do “não aprender” dentro do espaço escolar, precisamos – sem com isso perder a dimensão sócio-política à qual estamos inseridos, onde o modelo neoliberal nos empurra compromissos e responsabilidades que nós, educadores nem sempre temos condições de resolver – tomar deste latifúndio a parte “que nos cabe”, para não continuarmos perdendo nossa função primordial e nosso papel de mediadores de conhecimento e de enriquecedores de espaços de se



ensinar e aprender.

Então, se quisermos realmente repensar estas questões, talvez seja o momento de olharmos mais atentamente para nossos educandos e tentarmos perceber em quais momentos – assim entre os pares, quando estão “distraídos” como nos lembra Clarice Lispector – existem situações reais de aprendizagem. Como eles criam, vivem, sobrevivem? O que realmente pensam, como se comunicam e se expressam? Como brincam, do que gostam ou não gostam? O que acreditam, o que falam, o que sonham?

Talvez assim possamos reencontrar o elo perdido com a literatura e as artes e nossos alunos possam voltar a fazer o caminho inverso: gostar de confabular, de ler e ter prazer mesmo em escrever, de aprender Matemática, História, Geografia, Física, Química, Biologia e tantas outras matérias que fazem parte do currículo escolar. Talvez até mesmo nós, educadores possamos nos permitir fazê-lo com muito mais prazer também. Talvez, com a literatura novamente recheando nossas vidas, temperando-a com outro sabor de saber, de saber outro sabor...

Pensando nisso, realizamos em sala uma atividade de leitura e escrita através de parlendas, que ilustra um pouco as propostas referidas acima e que propõe desdobramentos infinitos através da dança e do movimento, do teatro e inúmeras brincadeiras cantadas da cultura popular. Parlenda é gênero literário que trabalha essencialmente com a repetição e recorrência. Torna-se, assim, um texto anunciativo, que vai deixando pistas, sinalizando a “existência de contratos, de acordos tácitos, perpetuados ou recriados, entre produtores e receptores, envolvidos pelas práticas sociais comuns a determinados grupos”, como nos diz Najara Ferrari Pinheiro. Parlenda, muitas vezes, é como “cobra mordendo o próprio rabo” e parece não ter fim. Por isso a brincadeira, o sorriso, a poesia.

A atividade pensada segue o seguinte roteiro:

### 1. Narrativa da parlenda “Hoje é domingo” (Autor desconhecido)<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> Hoje é domingo (Autor desconhecido)

Hoje é domingo/pede cachimbo

Cachimbo é de ouro/ bate no touro

O touro é valente / bate na gente

A gente é fraco / cai no buraco

O buraco é fundo / acabou-se o mundo.

CD Palavra Cantada/ Canções de brincar;

2. Narrativa da parlenda “Que escuro” do poeta José Paulo Paes<sup>4</sup>;
3. Entrega e leitura dos textos;
4. Desafio: falar os textos sem ler, brincar com a sonoridade das palavras;
5. Reescritura dos textos.

Realizamos este exercício partindo do que a criança sabe, do que ela é capaz de realizar, improvisar e criar a partir de sua língua materna. Isso porque, ainda citando Brandão, “quando crianças absolutamente capazes de criatividade individual e coletiva não sabem fazê-lo na escola, quem está ‘doente’ é a escola, seus métodos e suas estruturas de relações”.

Então, percebo a necessidade cada vez mais crescente de nos aproximarmos, nós educadores, da antropologia. Bebermos mais de sua fonte, mergulharmos nosso olhar na direção da cultura (ou culturas) e assim, envolvidos nesta polifonia de vozes que ficam muitas das vezes silenciadas dentro das escolas, nos relacionarmos com as crianças e os jovens, sujeitos reais, que buscam, assim como nós, aprender a aprender, sempre.

Esta brincadeira /exercício, em que o trabalho com diferentes gêneros textuais abre um espaço riquíssimo de possibilidades de se pensar as múltiplas visões de mundo, favorecendo a troca e incorporação de novos saberes, tem por fim duas funções: ensinar e entreter. Brincadeira que se repete, repete.

Gosto de repetir. Às vezes necessito. Por isso, para terminar, vou puxar outro mote, tal como comecei. Pondo um início no fim:

*“Entrou por um pé de pato  
Saiu por um pé de pinto  
Quem quiser que conte cinco”!*

---

<sup>4</sup> Que escuro! (José Paulo Paes)

Nossa, que escuro!

Cadê a luz? O dedo apagou.

Cadê o dedo? Está no nariz.

Cadê o nariz? Soltando um espirro.

Cadê o espirro? Ficou no lenço.

Cadê o lenço? Está na calça comprida.

Cadê a calça comprida? Está no armário.

Cadê o armário? Está no quarto, do menino.

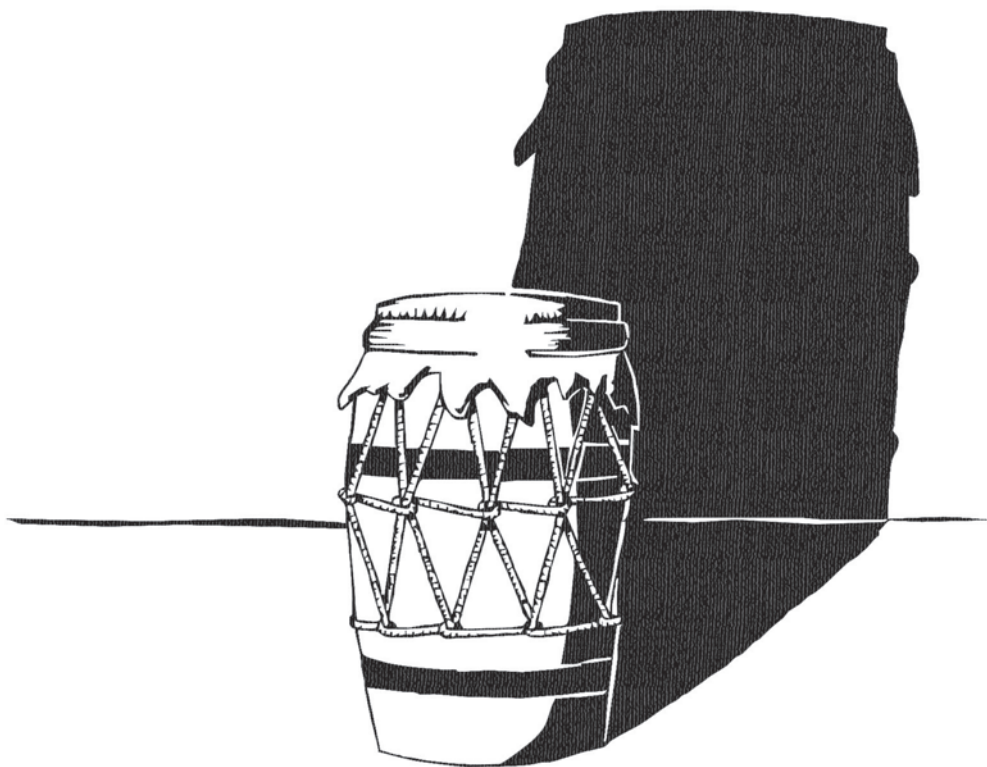
E cadê o menino? Está dormindo. Com a luz apagada.

Nossa, que escuro!

## **Bibliografia:**

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. “O que é Folclore”. 1ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1982. (Coleção Primeiros Passos)
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. “A educação como cultura”. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.
- CASCUDO, Luis da Câmara. “Literatura Oral no Brasil”. 3ª ed. Belo Horizonte: Ed. da Universidade de São Paulo, 1984.
- CULTURA, Arte e Tradições Fluminenses/ Organização: Fred Góes. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2004. Comunicações e debates ocorridos no Fórum Cultura, Arte e Tradições Fluminenses, realizado em agosto de 2002.
- FREIRE, Paulo. “Educação como prática de Liberdade”. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- MEIRELES, Cecília. “A Poética da Educação/ Margarida de Souza Neves, Yolanda Lima Lobo, Ana Crystina Venâncio Minot (orgs.). Rio de Janeiro: Ed. PUC- RJ/ Loyola, 2001.
- OLIVEIRA, Paulo Salles. “O que é brinquedo”. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1989. (Coleção Primeiros Passos)
- PAES, José Paulo. “Poemas para Brincar”. Rio de Janeiro: Ed. Ática.
- PASSIANE, Sueli Pecci. “O fio de Ariadne – Um caminho para a narração de histórias”. São Paulo, Ed. Antroposófica, 1998.
- PINHEIRO, Najara Ferrari. *A Noção de Gênero para análise de textos midiáticos*. In: MEURER, MOTTA–ROTH (orgs.). *Gêneros Textuais*. Florianópolis: EDUSC, 2002.
- RUFINO, Joel. In: Mesa-Redonda – Simpósio Nacional de Leitura (1994: Rio de Janeiro/RJ). *Leitura, Saber e Cidadania / Simpósio Nacional de Leitura – Rio de Janeiro: PROLER/Centro Cultural Banco do Brasil, 1994, p.98-99.*
- VILHENA, Luis Rodolfo. “Projeto e Missão: o movimento folclórico brasileiro (1947-1964). Rio de Janeiro: FUNARTE/Fundação Getúlio Vargas, 1997.





**JONGO: UMA DIDÁTICA A CAMINHO DA ESCOLA**



## Texto 4

### JONGO: UMA DIDÁTICA A CAMINHO DA ESCOLA\*

Délcio José Bernardo<sup>1</sup>

O crescimento de Angra dos Reis determinou uma série de benefícios aos seus moradores. Aliados fundamentalmente a uma extensa lista de problemas, os benefícios em determinados locais não conseguem ser percebidos ou não causam nenhuma influência positiva. Prova disso é o grande número de pessoas que foram expulsas de suas terras nos bairros de Mambucaba, Frade e Bracuhy, sendo obrigadas a ir viver nas áreas urbanas.

Lavradores e lavradoras que perderam suas roças, e ganharam, de presente, os morros do centro da cidade e as fábricas onde ocupam as funções de baixo ou nenhum grau de escolaridade e, ainda, recebem os menores salários. A maior parte desse grupo engorda a classe dos desempregados, os demais se dividem em lavadeiras, faxineiras, domésticas, biscateiros, servente de pedreiro.

*“(...) roceiro virou pedreiro trabalhando em construção, fez a casa do estrangeiro, grileiro do nosso chão, tropeiro patrão de burro, hoje é burro de patrão, tem no peito um sussurro quando vê um lote de burro passando de caminhão...”* (PEREQUEAÇU, 1992)

Descendente direto desse grupo, que gosto de chamar de jongueiros(as) por serem todos(as), praticantes da dança de jongo<sup>2</sup>,

---

\* Esse texto integra o boletim do programa “**Peço licença à vovó, Peço licença a meu mestre!**” da série “Linguagens Artísticas da Cultura Popular”, março/abril, 2005. [www.tvebrasil.com.br/salto/](http://www.tvebrasil.com.br/salto/)

<sup>1</sup> Servidor público, formado em Comunicação Social pela Sociedade Barra-mansense de Ensino Superior (SOBEU), atualmente Universidade de Barra Mansa, UBM. Pós-Graduado pela Universidade Federal Fluminense – Centro de Ensinos Sociais Aplicados – Faculdade de Educação - Programa de Ensino Sobre o Negro na Sociedade Brasileira. Curso de Pós-Graduação - Raça, Etnia e Educação no Brasil – Niterói-RJ. Natural de Mambucaba, 4º Distrito de Angra dos Reis.

<sup>2</sup> Dança de origem africana que chegou ao Brasil por intermédio dos BANTOS - grande família etnolingüística, dos negros que viviam na região do Congo-Angola



aprendi a *jongar* no terreiro de casa, no Morro do Carmo. Não só no terreiro da minha casa, mas também nos terreiros dos demais parentes que buscavam naquelas rodas uma maneira de juntar os iguais e enfrentar a dura vida da cidade, marcada principalmente pela fome e pelo alcoolismo que determinou o fim de tantos(as) jongueiros(as).

Quando criança, tinha vergonha de dançar o jongo, porque as pessoas do morro, que não conheciam a dança, todas as vezes que realizávamos uma roda de jongo, no dia seguinte faziam comentários: “*Ontem teve macumba à noite toda e ninguém conseguiu dormir*”. Como o termo “macumba”, até os dias de hoje, ainda é para muita gente associado à maldade, à bruxaria, a coisas ruins, nós, as crianças da época, não queríamos ser acusadas de praticar tais maldades, já nos bastava à rejeição por sermos negros(as).

Mesmo nesse ambiente de preconceito e discriminação, que deixou profundas marcas em minha vida, não consegui esquecer as noites de jongo, iluminadas pela fogueira e animadas pelas metáforas, cantorias e palmas daqueles(as) sofridos(as) produtores(as) culturais. Aqueles que fizeram de sua vida uma *escola* para que eu pudesse aprender e me transformar no que sou hoje, e no que me faz acreditar em uma vida melhor para todos.

O tempo foi se esvaindo e os antigos morrendo, e, junto com o desaparecimento deles, a possibilidade do desaparecimento do jongo. Cabe lembrar que, durante muito tempo, Angra ficou sem as rodas de jongo, nem nos momentos de festas das comunidades, onde o jongo tinha, no passado, presença garantida, era possível encontrá-lo, estava apenas na memória dos mais antigos.

Com as experiências, os saberes e os conhecimentos adquiridos com os familiares entendi que era preciso algo mais, era preciso ver o nosso rosto nos espaços onde habitualmente não víamos, espaços estes que, além de exigir “boa aparência”, também exigiam um grau maior de escolaridade. Tarefa difícil para os(as), jongueiros(as), uma vez que, de todo o grupo que citei até o momento, ninguém conseguiu se sentar em um banco de escola. Os que conseguiram mais, conseguiram assinar o nome com dificuldade, resultado das poucas horas nas desconfortáveis cadeiras do MOBREAL, no antigo Clube Monte Carmelo e, mais recentemente, nas aulas do Projeto MOVA. Mesmo sabendo que a educação, enquanto direito político,

---

e que foram os primeiros escravizados a chegar no Brasil.

é garantida para todos, nossos(as) jongueiros(as) não gozaram desse direito.

Impulsionado por minha mãe, comecei, em 1974, com nove anos de idade, a freqüentar as aulas no Colégio Estadual Conde Pereira Carneiro, em Angra dos Reis. Foi um verdadeiro choque, era como se eu nunca estivesse vivido nada antes, toda história era relacionada a um grupo ao qual eu não conhecia. Na escola nunca se falou de jongo, capoeira, candomblé, ou qualquer outra manifestação cultural ou religiosa ligada ao povo negro. A impressão era de que essas manifestações não existiam. Meu rosto só era percebido na ocasião do dia 13 de maio, com as comemorações do dia da Abolição, que para as crianças negras soa como dia do constrangimento e para algumas escolas é dia de comemorar a liberdade. E que liberdade?

Esse ambiente dividiu minha história de vida em dois momentos de aprendizado: o primeiro, já citado anteriormente, que são os conhecimentos familiares; o segundo, desde o começo, mostrou-se um pouco “agressivo” devido à maneira com que tratava, e em alguns casos ainda trata, os saberes diferentes daqueles reproduzidos em seu ambiente, apresentando-se como o mais importante, o que pode tornar você “alguém”, o que vai “preparar você para a vida”, etc. Como se, até aquele momento, eu não fosse ninguém.

Acredito que tanta responsabilidade para um segmento como a escola contribuiu para torná-la reprodutora dos preconceitos e discriminações praticadas contra os grupos que dela se utilizam para adquirir outros tipos de conhecimentos, com intuítos de almejar posições sociais que garantam uma vida melhor. Foi na escola que conheci de perto o preconceito. A escola não levava em conta os conhecimentos e saberes dos grupos marginalizados, era como se fosse uma expansão dos pensamentos dos vizinhos em relação ao jongo e aos negros.

Através das lutas pela terra, das organizações em grupos de jovens, associação de moradores, movimentos ambientais e outras espaços de construção de saberes e conhecimentos, iniciei a minha militância no Grupo de Consciência Negra Ylá-dudu, primeira e única entidade (depois dos escravizados) fundada em Angra com objetivo de lutar contra o preconceito racial e a favor da valorização do povo e da cultura negra. A partir desse momento, a escola já era um espaço em que, muito sutilmente, eu conseguia implementar algumas discussões sobre relações raciais, e na maioria das vezes,

era taxado de ser racista e estar mexendo com coisa do passado.

O Grupo Ylá-dudu foi fundado em 9 de março de 1991, por um grupo de amigos, após a campanha da Fraternidade, promovida pela CNBB, cujo tema era “Ouvir o clamor desse povo”. Com propósito de não pertencer a nenhuma instituição, política partidária ou religiosa, o Ylá-dudu realizou uma série de atividades ligadas à educação. Em seu primeiro ano de existência, promovemos atividades em mais ou menos 35 escolas do município, com peças de teatro, vídeos, debates, dança e capoeira. Ao longo de sua existência o Ylá-dudu tem sido um referencial de cultura e educação em Angra. Hoje quase todas as escolas da rede municipal e estadual promovem a Semana da Consciência Negra em homenagem a Zumbi dos Palmares, o que não acontecia antes da criação do movimento negro.

A partir do momento em que a escola abriu suas portas para receber as discussões sobre as relações raciais, ela começou a dialogar com outros saberes, tornando-se assim mais justa e democrática. Porque a escola pública apresenta um contingente muito grande de diversidade cultural, política e religiosa, e não aproveitar esses diferenciais é perder a oportunidade de fazer da escola um ambiente acolhedor e agradável, tirando um pouco a idéia que normalmente a escola nos passa, de ser um ambiente frio e para muitos até desagradável. E é nessa perspectiva que temos nos movimentado para o interior da escola.

Foi esse movimento que garantiu minha permanência na escola. Entendi que era preciso conquistar o espaço escolar perdido pelos(as) jongueiros(as) do passado, abrir novas perspectivas para os descendentes desse grupo, ocupar os espaços, até então mais freqüentados pelos grupos privilegiados da sociedade, promover as discussões sobre cultura negra, preconceito, racismo, etnia, valorização do conhecimento e dos grupos de cultura popular, que normalmente são tratados como figuras folclóricas, usados para comemorar o dia do folclore.

Outra questão importante é ser exemplo para a juventude que tem sido a maioria, em se tratando de repetência e evasão escolar, uma juventude que não consegue sequer concluir o ensino fundamental. Poucos jovens chegam ao ensino médio e, com raríssimas exceções, conseguem cursar o ensino superior, como é o meu caso. Em um grupo de doze irmãos/irmãs e mais ou menos cinqüenta parentes, entre primos, primas, sobrinhos, tios e tias, com idades reguladas

entre 19 e 40 anos, que têm entre cinco e seis anos em média de estudo.

De toda essa “*parentada*” fui o único a conseguir cursar o ensino superior, em uma instituição particular, cujo valor das mensalidades por algumas vezes me tirou o alimento. Talvez tivesse desistido, se não fosse a cumplicidade do meu irmão mais velho que, vendo suas possibilidades se perderem com o passar tempo, apostou em mim por ser mais novo. Mesmo assim não me livreii da sina de primeiro ir trabalhar para depois estudar.

O fato de ter sido o único não quer dizer que os outros não desejaram ou se esforçaram o suficiente para isso, o que comumente ouvimos algumas pessoas dizerem. Foram as condições impostas pela industrialização e o processo de marginalização sofrido pelos jongueiros e pelas jongueiras daquela região que determinou esse quadro caótico.

Concretamente, qual a importância desse fato para as pessoas com quem tenho trabalhado (jongueiros e jongueiras)? O que muda na vida dessas pessoas o meu grau de escolaridade? A princípio parece fácil, mas, à medida que as coisas vão se realizando é que percebemos o quanto foi fundamental ter alcançado e expandido meus estudos.

A partir da minha formação no curso superior, pude ingressar no Curso Raça, Etnia e Educação no Brasil, do Programa de Ensino Sobre o Negro na Sociedade Brasileira, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal Fluminense de Niterói. Nesse curso aprendi muito sobre a história do povo negro, sobre a África, etc. assuntos importantes para a construção da minha identidade. Essa afirmação mostra uma outra face da escola, uma escola comprometida com a história dos marginalizados.

De posse desses conhecimentos, foi possível fortalecer uma série de parcerias e abrir outros caminhos, levando comigo representantes das comunidades jongueiras, ou seja, novamente abrindo as portas da escola, através de parcerias com prefeituras de cidades vizinhas, Curso de Pedagogia da UFF de Angra, Secretarias de Educação e Cultura, Secretaria de Habitação e Desenvolvimento Social, Sociedade Angrense de Proteção Ecológica (SAPE), Ateneu Angrense de Letras e Artes (AALA), Museu do Folclore, Associação Quilombola do Estado do Rio de Janeiro (AQUILERJ), Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN)...

As parcerias visavam e visam sempre à construção de projetos que buscam discutir, a partir do jongo, caminhos que possam desconstruir a idéia de que nós, negros e negras, só servimos para o samba e para o trabalho braçal, e construir a idéia real que é a valorização da gente nas diversas áreas do mercado de trabalho.

Os projetos desenvolvidos com essas parcerias uniram pessoas idosas e a juventude da comunidade, num movimento de troca de experiência e conhecimentos. Quando organizamos uma determinada atividade, nos esforçamos para valorizar a sabedoria do Quilombo e, nos trabalhos realizados nas escolas, fazemos questão de estimular o debate entre o saber científico e o saber popular; sem que um se sobreponha ao outro, buscamos uma relação de respeito, e o resultado sempre é positivo.

O debate entre os diferentes segmentos tem sido útil para nós como complemento, pois entendemos que, ao deixarmos nossa casa, nossa comunidade, para irmos à escola, estamos, de certa forma, fazendo um corte com o que aprendemos em casa e o que aprenderemos na escola, e é nesse momento que começam a aparecer as diferenças. Por isso, a importância da escola aprender a lidar com essas diferenças. A sabedoria da escola, na maioria das vezes, é desarticulada do nosso jeito de pensar.

O que aprendemos na escola é encarado como vital para nós, porque ultimamente todas as coisas que devemos aprender ficaram sob a responsabilidade da escola, e a mesma não consegue dar conta do recado, por vários motivos que já são do nosso conhecimento. “(...) *Há uma expectativa de alargamento das funções da escola. Nessa expectativa, o que está acontecendo? A função educativa que antes se acreditava ser própria da família, agora passa a assumir a forma escolar (...)*” (SAVIANI, 2003, p.149).

O corte entre o conhecimento de casa, da escola e de outros lugares de pertencimentos abre vários questionamentos, mas citarei apenas dois nesse momento: Para que serve o conhecimento que aprendemos em casa? Que tipo de valorização a escola tem dado a esse conhecimento? Como resposta, posso dizer que, para solucionar esse problema, basta unir os conhecimentos, criar diálogos entre os tipos de saber. Juntar os saberes um em complemento do outro.

Outro fator que se fortalece com a junção dos saberes é a família: quando a juventude vê o pai ou a mãe falar sobre história

familiar, política agrária, luta pela terra, cultura, religião e outros temas importantes para sua formação, isso ganha um peso fantástico, porque, na maioria das vezes, a juventude, por falta de conhecimento, se sente a dona da “verdade” e desvaloriza o conhecimento do pai e da mãe, por estes não terem freqüentado um banco escolar.

Tem um momento importante que gosto de recordar, trata-se de uma conversa com um jovem de 18 anos da Comunidade quilombola de Santa Rita do Bracuhy, ao qual solicitei que convidasse seu pai, um senhor de 80 anos para falar para um grupo de jovens sobre a sua experiência de vida naquela comunidade. Para meu espanto, o rapaz me disse o seguinte: “Meu pai não sabe falar, não, ele tem vergonha, acho que ele não sabe a história daqui”. Co-nhecendo pai do rapaz, eu mesmo fiz o convite, o que foi aceito de imediato. Para surpresa do jovem, o pai deu uma belíssima aula de história sobre a comunidade, com muita vitalidade e confiança em uma comunidade mais forte e mais unida.

Desculpando-se por sua timidez e falta de leitura, finalizou dizendo, “fico muito feliz de ver tantos jovens lutando por um Bracuhy melhor, isso é muito bom porque nós lutamos com o braço, a força e a coragem, vocês têm tudo isso e mais a leitura e o estudo para debater com os *grandões*, porque eles falam que a gente não tem educação, educação eu tenho, o que não tenho é o estudo e a leitura, muito obrigado”. Os olhos do jovem brilhavam feito uma estrela na escuridão, de orgulho, alívio, prazer... Um pouco de cada coisa talvez.

Nesse contexto, eu pergunto: será que a relação entre pai e filho continuou a mesma? Garanto que não, pois ainda hoje, quando conversamos, o jovem revela o orgulho pelos conhecimentos do pai.

Toda essa troca entre escola e comunidade se deu em torno da dança do jongo, um jongo que pouco se importa com palco, luzes, platéia, ou qualquer outro artifício, mas um jongo que busca a valorização do seu povo, que quer discutir as relações raciais em um país que prega a democracia racial, mas que tem 98% da população negra fora das universidades públicas. Nossa luta quer evitar a evasão escolar, quer criar na escola um ambiente agradável para receber e respeitar os diversos segmentos que dela se utilizam numa relação dialética. Não basta para nossos jongueiros e jongueiras a gravação de CD's, de vídeos, se às vezes não temos nem o que comer, nem

onde plantar.

É nosso desejo praticar nossa cultura irmanada com todos e não separados como meros atos folclóricos em comemoração ao dia 22 de agosto. Acreditamos que uma educação de qualidade, onde impere o respeito com o diferente irá contribuir para uma reparação dos danos causado aos remanescentes dos grupos escravizados no Continente africano e trazidos para o nosso país.

## **BIBLIOGRAFIA**

SAVIANI, Dermerval, Mudanças organizacionais, novas tecnologias e educação, trabalho e educação In: FERRETI, CELSO, João et al. (org.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: Um debate multidisciplinar*. 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 149, cap. 3.

PEREQUÊ, Luís. Encanto Caiçara, Rio de Janeiro: AÇU-CENAS, 1992, CD com 10 músicas, 29 min. de duração.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves & BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção (orgs.). *O Pensamento Negro em Educação no Brasil: Expressão do Movimento Negro*. São Carlos: EDUFcar, 1997.

TEOBALDO, Délcio. *Cantos de Fé, de Trabalho e de Orgia: O jongo Rural de Angra dos Reis*. Rio de Janeiro, e-papers, 2003.



## Texto 5

### **CULTURA POPULAR URBANA E EDUCAÇÃO: O QUE A ESCOLA TEM A VER COM ISSO?\***

Carlos Henrique dos Santos Martins<sup>1</sup>

#### **Apresentação**

Este texto procura auxiliar na reflexão a respeito da educação na escola e para além desta. Parte da idéia de que os alunos estão inseridos na sociedade que, por sua vez, está sujeita a constantes mudanças. Estas podem ser caracterizadas, na atualidade, como um processo de revolução tecnológica, em que a comunicação e os meios midiáticos parecem dar forma e conteúdo a esse mesmo processo. Podemos pensar, por exemplo, no advento da internet e suas conseqüências para a elaboração de diversas identidades e para a construção de novos conhecimentos, assim como na reelaboração de outros conhecimentos mais consolidados e que constituem a tradição moderna, ou ainda, na modernização das tradições. Nesse sentido, a cultura se moderniza e se traduz em linguagens reatualizadas e que são comuns aos diversos sujeitos em idade escolar. Além disso, ela aparece como um espaço privilegiado de práticas coletivas, sociabilidades, representações, símbolos e rituais que os jovens buscam para demarcar uma identidade.

Nesse contexto, é possível pensar nos alunos como produtores e consumidores de culturas que se manifestam nos diversos espaços públicos e que nem sempre têm visibilidade no interior da escola. *Grosso modo*, é como se a cultura estivesse contida em uma mochila que devesse ser deixada na porta da escola e, ao ultrapassar os seus muros e portões, o aluno tivesse de abandonar sua bagagem de conhecimentos e estivesse apto a receber outros novos que nem sempre lhe dizem respeito ou despertam seus interesses. Nesse ponto, a cultura urbana não tem espaço como expressão ou elaboração

---

\* Esse texto integra o boletim do programa “**A escola abre a porta da frente para a cultura popular urbana!**” da série “Linguagens Artísticas da Cultura Popular”, março/abril, 2005. [www.tvebrasil.com.br/salto/](http://www.tvebrasil.com.br/salto/)

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense – RJ, professor da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro e da rede FAETEC.

das identidades infanto-juvenis. Há um enorme potencial cultural trazido pelos alunos e que é silenciado por conta da necessidade, ou até mesmo da obrigatoriedade que a maioria dos professores têm em cumprir com as exigências institucionais relacionadas aos conteúdos voltados para a série e para as disciplinas específicas.

Algumas escolas, seja através de projetos pedagógicos mais progressistas, seja mesmo mediante ações isoladas de alguns educadores, estão travando uma verdadeira batalha no sentido de utilizar elementos da cultura urbana no processo de ensino e aprendizagem e, com isso, romper com o senso comum presente na prática escolar, que quase sempre associa cultura popular a folclore. Podemos citar, como exemplo, a capoeira que, de modo geral, está atrelada às aulas de Educação Física. Ao restringi-la apenas às práticas corporais, perdemos a possibilidade de ampliação do seu campo de ação, uma vez que deixamos de discutir com os alunos a respeito dos diversos aspectos culturais e sócio-históricos que compõem a capoeira e a tornam uma das maiores expressões da cultura popular, que vem sofrendo diversas transformações, que se urbaniza e, ao mesmo tempo em que é apresentada como espetáculo. Assim, é preciso pensar nos processos de transformação da cultura como produção e expressão populares em direção à produtivização para o consumo.

### **Cultura popular urbana e educação**

Se a cultura popular urbana é impedida de entrar pela porta da frente da escola, ela, muitas vezes, tem de pular o muro para poder transformar-se em elemento de identificação e organização de crianças e jovens em torno de gostos e práticas comuns e que constituem os diversos grupos estudantis. Porém, a formação desses mesmos grupos, definida por suas diversas expressões culturais, geralmente passa despercebida pelos professores. Assim, funkeiros, charmeiros, góticos, skatistas, RPGistas e roqueiros ou não têm visibilidade nos espaços escolares ou, quando são notados, é para que a escola utilize seus conhecidos mecanismos disciplinadores e de controle para justificar o desinteresse e com isso, reforçar os mais diversos adjetivos utilizados para *pré-conceituar*, identificar e até mesmo afastar muitos alunos que andam em grupos e que, por sua vez, parecem não responder às exigências disciplinares e não

corresponder ao tão sonhado “padrão de aluno ideal”.

Essa idealização tem como uma de suas conseqüências a marginalização das expressões culturais urbanas presentes na escola através desses adolescentes e jovens. Por outro lado, a discriminação contra esses grupos pode ocultar o despreparo da instituição para lidar com as diferenças que constituem os seus universos e desconhecimento dos profissionais de educação no que diz respeito aos alunos e suas práticas culturais específicas. Isso, certamente, inviabiliza a presença da multiplicidade de culturas urbanas nos espaços escolares.

Os diversos processos de humanização são desenvolvidos em vários espaços sociais, dentre os quais a escola, que, para alguns estudiosos em educação, possui grande peso na elaboração das identidades. Acreditamos que os alunos precisam ser compreendidos numa perspectiva que *“permita a construção de um olhar mais alargado sobre a educação, como processo de humanização que inclua e incorpore os processos educativos não-escolares”* (GOMES, 2002, p. 1).

Para o professor existe a possibilidade de – sem abrir mão dos conteúdos básicos pertinentes ao seu componente curricular – compreender a importância dessas linguagens através das quais a criança e o adolescente urbanos estão se expressando e de procurar, junto com os alunos, alguns caminhos que possam valorizar e aproximar cultura urbana e conteúdo. O que propomos é que haja uma relação de mão dupla – no mais autêntico estilo freireano – entre ensino e aprendizagem. Ao mesmo tempo em que aprende com os alunos as múltiplas expressões da cultura popular urbana e que os identifica como sujeitos, o professor pode contribuir para dinamizar e tornar mais agradável o processo educativo, ao utilizar os elementos constitutivos dessas várias práticas culturais para orientar a aprendizagem.

Assistir a uma roda de capoeira sem a contextualização de sua história e de sua trajetória pode parecer algo que está fora do lugar. Através desse elemento da cultura brasileira, podemos trabalhar interdisciplinarmente, por exemplo, os conteúdos de História, Educação Física, Geografia, Educação Artística, Educação Musical, Português e Matemática. O mesmo podemos dizer em relação às diferentes expressões culturais que têm um caráter mais local – muito embora possam estar impregnadas de elementos da cultura

mundializada. Os bailes de Charme<sup>2</sup> podem ser utilizados como ponto de partida para entendermos o processo de hibridização<sup>3</sup> por que passam as culturas ao longo do tempo – sendo uma expressão cultural urbana específica do Rio de Janeiro – foi necessário, para a constituição do Charme, que outros movimentos culturais, como por exemplo, o *Soul* e a onda *Discotèque*, desaparecessem e/ou fossem transformados. Também o *Funk* e o *Hip-Hop* se constituem em expressões da cultura mundializada, embora em cada estado brasileiro possuam elementos constitutivos que traduzem o caráter da cultura local.

Para cada região do país certamente encontraremos uma diversidade de manifestações culturais que servirão de motivação para experimentarmos maneiras de estreitar os laços entre o professor e o aluno, de forma a recuperar o prazer de (re)aprender a ensinar e (re)ensinar a aprender.

Queremos, desse modo, instigar o professor a romper com tabus, crenças e preconceitos para que, com isso, esteja aberto para lançar novos/outros olhares sobre a cultura urbana. Sabemos que estamos vivendo um impasse que torna a escola desinteressante. A prática pedagógica pouco foi alterada nos últimos anos – ou até mesmo no último século. O processo didático parece que ainda está fundamentado em uma relação de passividade e obediência por parte do aluno e de apropriação do saber – sem a devida socialização – por parte do professor, o que o mantém como senhor do conhecimento e mero repetidor de conteúdos quase engessados. Se por um lado, as grandes transformações sociais produziram múltiplas linguagens comunicacionais centradas no vídeo, na internet, no movimento e no consumo, por outro lado, a escola continua a mesma de muitos anos atrás. Há, nesse sentido, um esforço quase sobre-humano e bastante solitário por parte de muitos professores para tornar as suas aulas

---

<sup>2</sup> Manifestação cultural caracterizada por bailes que ocorrem, em sua maioria, nas Zonas Norte e Oeste da cidade do Rio de Janeiro. Estes são freqüentados por sujeitos das camadas populares, na sua maioria, negros. Surgem na década de 80, caracterizados por coreografias em grupos e gestos bem sensuais. O nome, “bonito de falar, ótimo para dançar, é a tradução carioca para o Rythm and Blues e do Soul americanos” (jornal @black, julho de 2003).

<sup>3</sup> Canclini (2000) compreende hibridização como resultado de diversas mesclas interculturais que abrangem termos usualmente empregados, tais como mestiçagem e sincretismo. Segundo ele, esse termo “permite incluir formas modernas de hibridização e supera as referências feitas geralmente a fusões religiosas ou de movimentos simbólicos tradicionais” (pág 19).

mais prazerosas e passíveis de atender a uma demanda estudantil composta de jovens e crianças com diferentes expectativas em relação à vida. Estes, apesar de conviver de alguma forma com as inovações tecnológicas, não abrem mão de suas expressões culturais, que constituem o seu lugar, o seu pertencimento ao mundo. Se a escola não oferece as ferramentas tecnológicas que permitam alterar sobremaneira o fazer e o prazer pedagógicos, por que não trabalharmos a partir da realidade, do conhecimento de mundo trazidos pelos alunos?

### **Considerações (por agora) finais**

Os diferentes valores surgidos como conseqüência das mudanças estruturais nas relações sociais contemporâneas parecem entrar em choque com os valores tradicionalmente disseminados por diversas instituições da sociedade – dentre elas a escola – que não se dão conta de que as expectativas dos jovens com relação ao futuro e à vida não são mais as mesmas das gerações que os antecederam. Torna-se necessário, então, levar em conta diferentes formas de oferecer aos mesmos as possibilidades de compartilhar o contexto social a partir de expectativas e interesses que atendam às necessidades desses novos atores sociais.

Não é fácil romper com os valores e as formas tradicionais de ensino e aprendizagem. Afinal, a formação docente parece ainda estar orientada para a cultura do “eu ensino e você aprende”. Desse modo, aprendemos a ensinar do mesmo modo que os nossos professores, os quais, por sua vez, aprenderam com os seus mestres. Essa relação de “pai para filho”, na maioria das vezes, reproduz, na educação, o dilema histórico por que passam as culturas, que podem ser entendidas, de forma reducionista, como tradição, ou podem ser alteradas pelos diversos processos de transformação a que estão sujeitas. Se as culturas se transformam pelas práticas e mudanças nos modos de vida de um grupo social, a educação e a prática pedagógica continuam encasteladas pelos muros escolares. Romper essas barreiras com vistas a permitir a interpenetração de educação e cultura urbana parece ser o grande desafio que está posto para todos os que acreditam na educação como uma das possibilidades de transformação social. A escola necessita escorrer para a rua. Por sua vez, a rua quer e precisa invadir a escola.

Apesar de sabermos que muitas vezes a nossa realidade profissional parece nos empurrar para o tradicional “cuspe e giz”, é preciso refletir a respeito do nosso papel no mundo. As condições são quase sempre desfavoráveis. O que vamos dizer para nossos alunos se desacreditarmos, se desistirmos? Conformismo ou resistência? A história nos mostra que foi através da cultura que muitos povos foram dominados. E essa mesma história, na maioria das vezes, é contada pelos olhos do dominador. Entender, juntamente com os alunos, os processos pelos quais a cultura se transforma e as diferentes maneiras de utilizá-la como ferramenta educacional pode contribuir para que, em um futuro próximo, contemos a história através dos nossos olhares.

### **Bibliografia:**

BARBERO, J. M. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1986.

CANCLINI, N. G. *Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2001.

\_\_\_\_\_. *Culturas híbridas*. São Paulo: EDUSP, 2000.

\_\_\_\_\_. *Ideologia, cultura y poder*. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones del C.B.C., 1995.

CARRANO, P. C. R. *Juventudes e cidades educadoras*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_. *Os Jovens e a cidade: identidades e práticas culturais em Angra de tantos reis e rainhas*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

CARRANO, P. C. R. e DAYRELL, Juarez. *Jóvenes de Brasil: dificultades de finales del siglo y promesas de un mundo diferente*. México, DF: Instituto Mexicano de la Juventud. In: *Jóvenes*, nº 17, p. 160-203, 2002.

CHAUÍ, M. *Cultura e Democracia: o discurso competente e outras falas*. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. *Conformismo e Resistência: aspectos da cultura popular no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1996.

CRUZ, Rossana R. *Las Culturas Juveniles: um campo de estúdio; breve agenda para la discusión*. 2000. Mimeo.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 15ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GOMES, Nilma L. *Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos e/ou ressignificação cultural?* Trabalho apresentado na XXV Reunião da ANPED. Caxambu, Minas Gerais, 2000. Mimeo.

HERSCHMANN, M. *O Funk e o Hip-Hop invadem a cena*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2000.

JORNAL @ BLACK Informativo, julho, vol. 1, 1ª edição, 2003.

KEMP, Kênia. *Grupos de estilo jovens: o 'rock underground' e as práticas (contra) culturais dos estilos 'punk' e 'trash' em São Paulo*. Campinas: Unicamp. Dissertação de Mestrado, 1993.

MARTINS, Carlos H. S. *O Charme: território urbano-popular de elaboração de identidades juvenis*. Niterói: UFF. Dissertação de Mestrado, 2004.

ORTIZ, R. *Mundialização e cultura*. São Paulo: Brasiliense, 2000.

PAIS, José M. *Culturas juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1993.

SANTOS, M. *A natureza do espaço: técnica e tempo. razão e emoção*. 2ª ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

WARNIER, J. P. *A mundialização da cultura*. São Paulo: EDUSC, 2000.





## Texto 6

### ENGENHO E ARTE\*

Ricardo Gomes Lima<sup>1</sup>

Existem palavras muito perigosas porque, quando empregadas, podem encobrir a realidade ao invés de desvelá-la e, mais do que isto, podem transformar-se em instrumento de hierarquização e discriminação entre pessoas, objetos, atos. Este é o caso dos termos artesanato e arte popular. Senão vejamos.

Tomada em sua acepção original, a palavra artesanato significa um fazer ou o objeto daí resultante que tem por característica o fato de ser eminentemente manual. Isto é, são as mãos que executam o trabalho. São elas o principal, senão o único instrumento que o homem utiliza na confecção do objeto. O uso de ferramentas, inclusive máquinas, quando e se ocorre, se dá de forma apenas auxiliar, como um apêndice ou extensão das mãos, sem ameaçar sua predominância.

Assim, esses instrumentos auxiliares como um formão ou um pincel, uma agulha ou um martelo, um torno de olaria ou um tear não definem o processo, pois no artesanato o que importa é o fazer com as mãos, o fazer manual. É o gesto humano que determina o ritmo da produção. É o homem que impõe sua marca sobre o produto. Quando raciocinamos no sentido de associar artesanato e mãos, estamos nos remetendo a uma dicotomia: aquela que opõe o fazer manual ao fazer mecânico, sendo este aquele em que a interferência humana é mínima e está subordinada à máquina que executa suas funções com quase total autonomia (por vezes a autonomia chega a ser total mesmo!).

Esta oposição é muito recente na história da humanidade. Ela surge com a Revolução Industrial, na Europa, no século XVIII e, desde então, vem transformando a realidade de sociedades as mais distintas e aparentemente isoladas na face da Terra. Podemos mesmo afirmar não

---

\* Esse texto integra o boletim do programa “Engenho e Arte” da série “Cultura Popular e Educação”, março, 2003. [www.tvebrasil.com.br/salto/](http://www.tvebrasil.com.br/salto/)

<sup>1</sup> Professor do Instituto de Artes da UERJ; Pesquisador do Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular / Funarte / Ministério da Cultura; Doutorando do Programa de Pós – Graduação em Sociologia e Antropologia/ IFCS/ UFRJ.

existir hoje um único agrupamento humano que não tenha arrolado, no inventário dos bens de seu uso cotidiano, um objeto cuja origem se deve à máquina. Indigenistas envolvidos em frentes de atração para contatar grupos isolados em território brasileiro são unânimes em afirmar que, ao chegar a uma aldeia indígena nunca antes visitada, invariavelmente se deparam com objetos industrializados, oriundos de nossa cultura. Lá estão panelas de alumínio, latas e vasilhas de plástico, miçangas, facões e machados de ferro, frutos do escambo entre grupos tribais, da pilhagem e incursões ao mundo branco regional. A importância dos objetos industrializados é tamanha para o indígena que eles têm sido utilizados como “presentes” nas frentes de atração. Num primeiro momento são eles que atraem, uma vez que seduzem, cativam.

Se considerarmos a diversidade de culturas do passado e do presente, nem vagamente conseguiremos ter uma idéia do montante de objetos que foram produzidos pelo homem. E todos artesanalmente. Para uma idéia do grau de dificuldade neste cálculo, basta que nos lembremos do fato de que a existência da humanidade é estimada em milhões de anos e que, apenas há três séculos, ocorreu a Revolução Industrial. Até então, o mundo vinha sendo construído integralmente de modo artesanal.

Isto não significa, no entanto, que o artesanato seja algo do passado, uma sobrevivência que necessariamente esteja fadada à extinção. Uma espécie que, obediente às leis da natureza, irá desaparecer, cedendo espaço a outras formas de produção (sendo a industrial a atual). Se tal parece vir ocorrendo, é resultado de fatores de outra ordem. É decorrência da maneira pela qual os grupos sociais se organizam, do modo como se pensam, das prioridades e hierarquias que constroem para eles mesmos e para os demais, do que elegem como o melhor, o mais bonito, o mais perfeito.

Embora muitos não percebam, os objetos artesanais continuam a ser produzidos e convivem com os produtos da indústria, compondo o dia-a-dia de cada um de nós. Nota-se mesmo, nas últimas décadas, nos países de primeiro mundo, o ressurgir do interesse pelos objetos feitos à mão que alcançam altos preços de mercado.

Portanto, o artesanato é uma maneira de fazer objetos, existente há milênios. Toda a Antigüidade foi assim construída e até a Idade Média européia, essa foi a forma pela qual a humanidade se fez. E porque essa era a única maneira de confeccionar objetos durante esse

longo período, quando nos referimos a ele, o termo artesanato não é enfatizado. O termo é mais empregado ao nos referirmos ao período pós- Revolução Industrial, quando o objeto criado pela indústria passa a ser visto em oposição ao *hand made*.

Benita tem 40 anos e mora na comunidade de Candeal, no município mineiro de Cônego Marinho. Lá, além de cuidar da casa, do marido e dos filhos, dos animais domésticos e do pequeno roçado em que a família planta principalmente milho, feijão e abóbora, ela faz louça de barro. Modela peças que usa no trabalho doméstico e também vende para atender à demanda da vizinhança e do mercado regional. São potes, panelas, pratos e moringas feitos com o bom barro que ela, assim como as outras mulheres de sua comunidade, sabe reconhecer muito bem. Um saber resultante do conhecimento que vem sendo transmitido geração após geração pelas mulheres de seu grupo.

Todo fim de tarde, Antonio Marques chega à praia de Iracema, em Fortaleza e arma sua barraca. Ali, junto a outros expositores, ele vende sandálias, cintos, bolsas, prendedores de cabelo, pulseiras, porta-retratos, molduras para espelho, caixinhas. Tudo feito em couro que ele amacia, corta, cola, costura, decora com pirogravura, pinta e enverniza etapas do processo que vem aperfeiçoando há 40 anos. Desde que, ainda jovem, tornou-se “hippie” e, contestando a sociedade de consumo, abandonou a vida de classe média, escola e família em São Paulo e, mudando-se para a praia de Canoa Quebrada, adotou o que parecia a ele, e a muitos, uma maneira alternativa de viver.

Paulo Aguiar dá mais uma pincelada. O vermelho da tinta parece saltar sobre o fundo grafite da tela. Falta pouco para finalizar a pintura com que pretende se inscrever no Salão de Artes Plásticas. Sonha com o prêmio. Acredita que desta vez irá consegui-lo, afinal a crítica vem sendo elogiosa com tudo que faz. Para isso tem se esforçado. Desde que se formou na Escola de Belas Artes no Rio de Janeiro vem aperfeiçoando o que aprendeu. Além da pesquisa de cores, formas, volume, seu trabalho tem sido marcado pela busca do único. Chegou ao ponto de, ele mesmo, fazer as telas que estica e prende em chassis de madeira que serra e fixa no ateliê contíguo à casa em que mora, em Curitiba.

Dona Alice dos Santos, viúva e professora, vê, no fim do mês, minguar a pensão deixada pelo marido e o rendimento de

sua aposentadoria. Também, a farmácia consome quase tudo. Se não fosse a ajuda dos filhos! Hoje, ela está atarefada. Aproximase o Natal e ainda há muito por fazer. No sofá da sala, um olho na TV acompanhando a novela, e outro na agulha, dá acabamento às bonecas que fez com retalhos. Foi a forma que encontrou para burlar a carência e presentear as netas. Ao lado, uma pilha de panos de prato aguarda pelos biquinhos de crochê. Serão os presentes para as amigas. Dona Alice sorri. Que bom ter aprendido ainda moça a costurar, bordar, fazer crochê e tricô. Artes que hoje lhe permitem fugir ao sufoco do orçamento apertado e expressar carinho pelos parentes e amigos, presenteando-os.

Vizinha a Dona Alice, mora Zenaide. Também ela não tem uma vida financeira folgada. Há dois anos está desempregada. Formada em química, de início procurou emprego junto a indústrias, mas o mercado está em retração. Tomou então a decisão de mudar de ramo. Pesquisando, encontrou um nicho no mercado: a confecção de “botons”, imãs de geladeira e outros pequenos objetos feitos com porcelana fria. Ir em frente depende de sua habilidade, pois o capital para o negócio foi resolvido com o saque do FGTS. Precisou comprar apenas a matéria-prima e poucas ferramentas para o trabalho. Após frequentar um cursinho no SENAC e sob orientação do Sebrae, acaba de abrir um quiosque num shopping popular do centro de Salvador.

Gustavo Nogueira está feliz. Foram anos de tentativas após se formar na Escola Superior de Desenho Industrial no Rio de Janeiro e passar por um estágio em Milão, onde exercitou o olhar, estudou formas e estéticas diversas. Agora, acaba de receber uma encomenda que pode mudar sua vida. Finalmente, as jóias que desenha e executa, uma a uma, chamaram atenção de uma grande rede de joalherias que as quer nas vitrines de suas lojas, espalhadas por importantes shoppings da cidade do Rio de Janeiro, onde reside.

Ela colhe o algodão, descaroça, fia e tingue os novelos com que tece as colchas que são a cara de Olhos D'Água, cidade goiana próxima de Brasília. Todo o longo processo de fiação e tecelagem, Maria de Fátima aprendeu com sua avó, de quem também herdou o velho tear horizontal, marca da tradição portuguesa. Enquanto sua avó tecia visando às necessidades da família, hoje, Fatinha se desdobra para atender às encomendas dos mais diversos pontos do país. Seus produtos tornaram-se conhecidos depois de uma exposição que realizou num centro cultural da capital do país.

Em São Paulo, Ana Maria está feliz. Filha de um conceituado escultor modernista, ainda cedo resolveu abraçar a carreira do pai, dedicando-se especialmente ao mármore e ao bronze, materiais em que busca colocar toda sua emoção. Atualmente, mergulhada no trabalho, desenvolve uma nova proposta que espera ser bem recebida tanto pela crítica especializada quanto pelo público.

Estas situações descritas guardam entre si uma unidade que o olhar mais atento pode perceber: Se tomarmos como referência o sentido da palavra artesanato com que demos início a este texto, veremos que a louceira do interior, o expositor da praça, o pintor, a professora aposentada, a vendedora do shopping, a artista plástica, a tecelã e o *designer* de jóias, todos, sem exceção, executam com as próprias mãos o que concebem. **Todos eles são artesãos.**

Por outro lado, essas histórias apresentam entre si disparidades por vezes enormes. São diferenças que decorrem não apenas das distintas geografias do país, das distâncias entre os mundos rural e urbano, mas principalmente da diversidade de contextos socioculturais apresentados e das particularidades das histórias de vida de cada personagem que fazem com que sejam classificados em posições diferenciadas.

Assim, posso dizer que a louceira e a tecelã fazem **arte folclórica** ou **artesanato tradicional** ou **cultural** ou **de raiz**. Se Benita se aventura um pouco mais e, deixando de lado a produção de louça utilitária, modela alguns boizinhos, cavalos, patos e galinhas para brinquedo dos filhos, alguns dirão que ela faz **arte popular**; a professora aposentada participa do primeiro grupo quando costura bonequinhas de pano; já ao se dedicar à confecção de panos de prato junta-se à vendedora do *shopping* fazendo **trabalhos manuais** ou **manualidades** (para alguns, esta última realiza **industriano**); o expositor da praça faz **artesanato hippie**, o joalheiro produz **design contemporâneo** e o pintor e a escultora produzem **arte erudita** ou **arte contemporânea** ou a **verdadeira arte**. Quantos termos, quanta classificação!

Há mil maneiras de ordenar o mundo e eu posso organizar nossos personagens de acordo com muitos critérios de classificação. Uma forma comum, e simplificada, é aquela que opõe artesanato e arte. Neste sentido, a louceira de Minas Gerais, a tecelã goiana, a dona de casa aposentada, o feirante de Fortaleza e a química do *shopping* são tidos como artesãos enquanto o *designer* de jóias, o

pintor e a escultora são rotulados de artistas. Por que isto? Qual a lógica que preside esse sistema?

Na realidade, se observarmos com atenção, veremos que esta questão refere-se à distinção de classes sociais. Essa oposição resulta da dicotomia elite e povo e remete à mesma matriz que atribui às camadas dirigentes, o *saber*, opondo-se-lhes o *fazer*, necessariamente associado às camadas subalternas. Assim, supõe-se que tudo aquilo que advém da ação das elites é resultante de um conhecimento superior, é fruto do pensar, é o **fazer artístico**, negando-se às camadas populares da sociedade a capacidade de pensar, a possibilidade de conceber e se expressar racionalmente. A estas só resta o mero fazer. **O fazer artesanal.**

Antonio Augusto Arantes, contribuindo para o entendimento dessa questão, argumenta que:

“Nas sociedades industriais, sobretudo nas capitalistas, o trabalho manual e o trabalho intelectual são pensados e vivenciados como realidades profundamente distintas e distantes uma da outra.

Reflitamos um minuto, por exemplo, sobre as diferenças sociais que há entre um engenheiro e um electricista, ou entre um arquiteto e um mestre-de-obras.

Além da discrepância entre salários e ao lado das formações profissionais diversas, há um enorme desnível de prestígio e de poder entre essas profissões, decorrente da concepção generalizada em nossa sociedade de que o trabalho intelectual é superior ao material.

Embora essa separação entre modalidades de trabalho tenha ocorrido num momento preciso da história e se aprofundado no capitalismo, como decorrência de sua organização interna, tudo se passa como se ‘fazer’ fosse um ato *naturalmente* dissociado de ‘saber’.

Essa dissociação entre ‘fazer’ e ‘saber’, embora a rigor falsa, é básica para a manutenção das classes sociais pois ela justifica que uns tenham poder sobre o labor dos outros.” (ARANTES, 1988:13-4)

Portanto, na medida em que, na ideologia capitalista, se dissociam o trabalho intelectual e o trabalho manual, respectivamente vinculados à elite e ao povo, condena-se a produção popular ao

domínio da irracionalidade, da inconsciência, da espontaneidade do fazer. Daí ser comum vermos pessoas encantarem-se com a beleza da produção popular e exclamar: “É inexplicável o fato de que pessoas tão pobres possam produzir coisas tão belas!” Como se o povo não pensasse sobre aquilo que realiza!

Ora, essa maneira de classificar é extremamente discriminatória, pois confina as criações populares num gueto, resultando em reserva de mercado para a produção de origem erudita, específica da camada dirigente ou daqueles que com ela se identificam. O objeto artesanal, destinado a feiras e mercados, tem seu valor diminuído em decorrência exatamente deste sistema de classificação.

Ao contrário, pesquisas realizadas junto a grupos sociais específicos têm demonstrado que uma das características da produção artesanal, enquanto processo de trabalho, reside exatamente na integração da atividade manual com a intelectual, na associação entre a obra produzida e seu autor, o oposto do que ocorre na produção industrial onde, aí sim, em decorrência do princípio da divisão social do trabalho e da especialização, essas instâncias se separam.

O estabelecimento dessas fronteiras é marcado pela história do país; acompanha o desenvolvimento da sociedade brasileira desde o período colonial.

Herdeiro da tradição européia de organização do trabalho, o Brasil Colônia adotou o sistema e a nomenclatura de trabalho do regime corporativo surgido na Europa medieval. Assim como em Portugal, aqui, até o século XVIII, se constata uma diferenciação entre *oficiais mecânicos* e *artistas*, sendo estes últimos considerados pintores, escultores, engenheiros e arquitetos. Com a gradativa degradação das corporações de ofício, extintas oficialmente pela Constituição liberal de 1824, essa nomenclatura foi abandonada. A partir dessa data, sucessivos censos registram várias designações oficiais para as ocupações no país.

Em 1872, adota-se uma classificação que separa profissões *liberais* (incluindo a dos artistas), profissões *manuais ou mecânicas* (a dos artesãos) e profissões *industriais e comerciais*. Já em 1900, define-se o seguinte quadro: profissões *industriais* (compreendendo: agrícolas, pastoris, extrativas e manufatureiras) e *artes e ofícios*, sem discriminação por setor de produção. A partir de 1920, a designação *artes e ofícios* desaparece e o censo, refletindo o espírito



da modernização desenvolvimentista que classifica os setores produtivos da economia em *primário*, *secundário* e *terciário*, identifica quatro setores básicos de produção: *agricultura*, *indústria*, *comércio* e *serviços* (cf. Porto Alegre, 1985 ).

Indaga Sylvia Porto Alegre:

“Onde ficam os ‘artistas’? Onde ficam os ‘artesãos’? Submergidos no interior da sociedade, sem reconhecimento formal, esses grupos passam a ser vistos de diferentes perspectivas pelos seus intérpretes, a maioria das vezes engajados em discussões que se polarizam entre cultura erudita x popular...” (PORTO ALEGRE, 1985:11)

O urbano, o escolarizado, o erudito, o intencional e o sofisticado são, de acordo com esse discurso polarizado, o que qualifica e distingue a matéria com que opera: a “grande arte” ou simplesmente a arte. Ao popular, definido por oposição ao erudito e a partir de categorias que lhe são estranhas, é reservado um espaço de menor importância é a “arte popular” ou apenas “o artesanato”.

Esse discurso, resultante de uma postura elitista, deve ser abandonado em prol de uma análise da realidade social que incorpore as representações daqueles que, sob denominação de artistas populares ou artesãos, a par de serem portadores de um saber de grande significado cultural refletido em suas criações, são também integrantes de realidades históricas concretas, sobre as quais agem, reagem e refletem.

Como assinala Sylvia Porto Alegre:

“Toda discussão sobre fronteiras entre ‘arte’ e ‘artesanato’, entre ‘artista’ e ‘artesão’, a partir do discurso dominante, carece de sentido dentro da perspectiva do indivíduo que exerce essa atividade pois ele raramente separa a instância do trabalho manual ou mecânico (‘artesanal’) do trabalho intelectual e confere a ambos igual dignidade.” (PORTO ALEGRE, 1985: 10)

Portanto, para que se possa chegar à descoberta de categorias sociais plenas de significado, é necessária a observação interna do

universo da arte dita popular. É necessária a análise que venha a aferir quais os modos de vida, os valores e as perspectivas dos indivíduos e grupos sociais que dão forma às múltiplas expressões de arte que se convencionou denominar populares. Importa perceber como os próprios artistas definem suas obras, e a noção particular de “arte”, para que se possa, com suas categorias, chegar a entendimentos da realidade que não sejam produtos de posturas etnocêntricas.

O uso das categorias artesanato e arte deve ser redirecionado. É importante percebermos que se referem a termos aplicáveis a diferentes planos discursivos. Num certo sentido, trata-se mesmo de realidades distintas e não das faces de uma mesma moeda.

Minha proposta é que reservemos o termo artesanato para nos referir ao processo de produção do objeto, à tecnologia que, predominantemente executada com as mãos, dá forma ao objeto, independente de sua origem erudita ou popular. Assim, tanto a rendeira de bilro quanto o oleiro ou o escultor consagrado, para realizar seu trabalho lançam mão de uma tecnologia em que a manualidade é da maior importância. E isto é artesanato. Assim, ao falar sobre a matéria-prima com que o objeto é confeccionado, ao descrever as etapas do processo de feitura desse objeto, passo a passo, estamos transitando no domínio do artesanato.

Num outro plano, podemos discursar sobre este mesmo objeto, preocupados em desvelar questões de estética, de equilíbrio de massas, de proporções, de contrastes entre forma e fundo, de ritmo, de cores. De conteúdos simbólicos, de sistemas de significados, expressos ou latentes. Aí, estarei falando de arte. Não importa se o objeto é o pote de barro de Benita ou a escultura em bronze de Ana Maria. Se erudito ou popular.

### **Bibliografia:**

ARANTES, Antonio Augusto. *O que é cultura popular*. São Paulo: Brasiliense, 1988. (Coleção Primeiros Passos, n.36)

PORTO ALEGRE, Maria Sylvia. *Arte e ofício de artesão: história e trajetória de um meio de sobrevivência*. Águas de São Pedro, 1985. Trabalho apresentado no IX Encontro Anual da ANPOCS, 22-25 out.



## Texto 7

### LINGUAGENS ARTÍSTICAS DA CULTURA POPULAR\*

Eleonora Gabriel<sup>1</sup>

Para começar nossa reflexão, propomos a você, professor, experimentarmos juntos um olhar, um olhar que enxergue quem são nossos alunos. Não há nenhuma novidade nesta proposta, mas talvez o que sugerimos seja a necessidade de observar, sob um novo prisma, este instigante e, muitas vezes, misterioso mundo da relação professor/aluno, escola/comunidade, cultura/arte e educação. Por exemplo: olhar para o Diego e saber como ele foi parar ali naquela comunidade, olhar para o Maicom e saber por que ele tem esse nome. Por que será que a Sabrina, que é negra de olhos verdes, com um longo cabelo grosso e encaracolado, nunca o deixa solto? Por que a Suelen não consegue se concentrar quando é proposto escrever uma redação e dança tão bem? Por que eles se batem tanto, que música eles gostam de escutar, quando eles mais se integram? O que dessas histórias tem a ver com a sua? E quantas outras perguntas um olhar curioso possa desejar.

Com salas cheias e inadequadas, alunos com múltiplas dificuldades de aprendizagem, parece meio distante, para nós professores, mais esta competência. Talvez esta “brincadeira” possa ser bem divertida e também um tema, ou uma estratégia, para muitas aulas, que estimulem nossos alunos, e também a nós, a pesquisar nossos saberes. O mestre Paulo Freire ensina:

[...] a educação ou a ação cultural para a libertação, em lugar de ser aquela alienante transferência de conhecimento, é o autêntico ato de conhecer, em que os educandos – também educadores – como consciências “intencionadas” ao mundo,

---

\* Esse texto é a proposta pedagógica da série “Linguagens Artísticas da Cultura Popular”, março/abril, 2005. [www.tvebrasil.com.br/salto/](http://www.tvebrasil.com.br/salto/)

<sup>1</sup> Mestre em Ciência da Arte/UFF. Prof.a. adjunta da Escola de Educação Física e Desportos-UFRJ. Coordenadora da “Companhia Folclórica do Rio-UFRJ” e do grupo “Samorando a Dança” do CIEP Samora Machel. Presidente da Comissão Fluminense de Folclore.

ou como corpos conscientes, se inserem com os educadores – educandos também – na busca de novos conhecimentos, como consequência do ato de reconhecer o conhecimento existente. (FREIRE, 1984, p. 99).

Às vezes, a gente esquece que é agente de cultura, que cada um carrega uma história cheia de histórias, que sabemos um monte de saberes que não foi a escola, nem a mídia, que nos ensinaram. Conhecimentos de cada um, de nossos meninos e nossos, educandos e educadores, pessoas reais no século XXI, no terceiro milênio. Quem somos neste mundo tão louco, fascinante, inseguro, surpreendente, cheio de violência e amor? Impregnados no cotidiano contemporâneo pela maravilhosa comunicação e pela perigosa massificação, referentes à globalização que toma todo o nosso planeta, impondo aos mais “frágeis” a cultura dos mais “fortes”, urge refletirmos sobre a identidade cultural brasileira.

A identidade cultural se relaciona a aspectos de nossas identidades que surgem do “pertencimento” a culturas étnicas, raciais, lingüísticas, religiosas e, sobretudo, nacionais. Alguns estudiosos afirmam que, de alguma maneira, pensamos nesta identidade como parte de nossa natureza essencial, que nos faz sentir indivíduos de uma sociedade, grupo, estado ou nação. As pessoas sentem-se identificadas umas com as outras e, ao mesmo tempo, distintas das demais. Assim a identidade e a alteridade (referente ao que é do outro), a similaridade e a diversidade marcam o sentimento de pertencer ao todo.

Vivemos num supermercado cultural da aldeia global, que inventa desejos homogêneos de estilos, lugares e imagens, buscando uma massificação, que auxilia a dinâmica incontrolável do capitalismo e a hegemonia imperialista, o que para os povos dos países do terceiro mundo ou em desenvolvimento, historicamente desvalorizados por seus próprios governos, representa o perigo da globalização. Aquela velha história de valorizarmos tudo que vem de fora e não a nós mesmos, o que desvincula, mais ainda, as identidades de seus tempos, lugares, histórias e tradições. O mundo pós-moderno parece menor, com certeza, mais interconectado, o que tem efeito direto sobre as identidades culturais, influenciando todos os sistemas de representação de si e do coletivo.

Difícil saber quem somos se não aprendemos na escola o

valor cultural e artístico de nossa formação que reuniu, e continua reunindo, vários jeitos, conhecimentos e modos de fazer; e que esta mistura de gentes pode ser nosso grande potencial, potencial criativo que cria formas de comunicação e arte, formas de cultura.

A conceituação de cultura sempre trouxe muitas controvérsias, até porque variou no tempo e nos espaços. Peter Burke e outros antropólogos e historiadores defendem que a noção de cultura, hoje, está ligada a quase tudo o que pode ser aprendido em uma dada sociedade – como comer, beber, andar, falar, silenciar, brincar, dançar e assim por diante. “Um sistema de significados, atitudes e valores compartilhados, e as formas simbólicas (apresentações e artefatos) nas quais eles se expressam ou se incorporam” (BURKE, 1999, p.21). Todo um modo de vida que retrata as ações ou noções subjacentes à vida cotidiana, que varia de sociedade a sociedade, e pode mudar de um século para outro. Uma construção histórica e social.

Sendo assim, cultura se apresenta com limites muito indefinidos, e a tentativa de categorização de tipos de culturas se torna flexível. Não é a distribuição dos objetos culturais que identifica a cultura popular. Os objetos são e serão sempre apropriados ou usados por grupos sociais diferentes para suas próprias finalidades, eles circulam e se tornam mesclados, híbridos. Sendo a cultura um sistema de limites indistintos, é impossível dizer onde começa e termina a cultura popular, erudita e massiva. Nesta série, tentamos entender a cultura popular, como cultura dinâmica, presente no meio rural e urbano, que junta tradição e atualidade sempre em transformação, um encontro entre tempos e espaços, com essência de brasilidade, juntando o local com o global, o velho e novo, completando um com o poder do outro, como diz Carlos Rodrigues Brandão (1993). Beatriz Muniz Freire (2003) afirma que: “Quando falamos de cultura popular estamos nos referindo não apenas às manifestações festivas e às tradições orais e religiosas do povo brasileiro, mas ao conjunto de suas criações, às maneiras como se organiza e se expressa, aos significados e valores que atribui ao que faz (...)”. Alguns chamam este movimento de folclore, outros não, e aqui não nos preocupamos com esta conceituação tão polêmica, resolvemos ressaltar a força de resistência e persistência da cultura brasileira, que acreditamos ser de crucial relevância na educação de nosso povo. Mestre Ronaldo, palhaço de Folia de Reis “Penitentes do Santa Marta”, do morro Santa Marta em Botafogo, no Rio de Janeiro, ensina:

*“(...) Mas quando fala de cultura  
Isso ninguém pode negar  
Que o povo do Santa Marta  
Muita coisa tem pra mostrar  
Porque é uma comunidade  
Que mantém a sua raiz  
Vocês agora tão vendo  
A Folia de Reis do mestre Diniz  
Mas temos dança, temos rap  
Temos o forró do Luiz  
Temos grupo de teatro  
Que sobrevive como pode  
Temos samba, temos chorinho  
Temos grupo de pagode  
Temos muitos outros talentos  
Dentro tudo da comunidade  
Espero que esse projeto  
Me dê mais oportunidade. Tá bom  
gente!?”*

(Fragmento da chula apresentada na  
Cobal Humaitá,  
15 de janeiro de 2005.)

Somos no plural, temos várias culturas populares, um universo tão rico que, mesmo submetido ao mundo globalizado que impõe uma cultura de massa, como uma colonização cultural, podemos observar que estamos vivendo um re-viver de nossas raízes. Stuart Hall diz que a resistência à homogeneização, por alguns, tem reforçado identidades locais e nacionais, isto é, juntamente com o impacto “global”, revive um novo interesse pelo “local”, criando novas identificações. Nunca foram vistos tantos jovens interessados pela cultura popular, principalmente expressa através da música e da dança, pelo menos, no eixo Rio-São Paulo. O movimento do “Forró Universitário” que trouxe à juventude o desejo e a necessidade de dançar junto, aprender como levar uma dama, conhecer Luiz Gonzaga... Várias bandas de rock que têm se inspirado nos Maracatus... Muitos jovens dançando cirandas e cocos... E, quem sabe, a possibilidade de despreconceituar migrantes nordestinos através do conhecimento e da valorização da cultura do Nordeste. Aqui no Rio de Janeiro, o samba e suas diversas apresentações já fazem parte da vida de grande parte da juventude carioca, de vários bairros, valorizando compositores antigos como mestres. Têm sido formados vários grupos de jovens pesquisadores da cultura do Rio e

de outras regiões, de várias motivações e origens, ligados ou não a instituições de ensino. O Jongo, a Capoeira, o *Charme*, o *Hip-Hop*, seja que ritmo for, o que tentamos reforçar nesta série é a importância social das manifestações que levam nossas crianças e nossos jovens a criar forças de participação coletiva, repensando, artisticamente, várias questões, inclusive a brasilidade. E como as escolas e outros espaços de educação podem incluir toda esta criação e recriação de arte em seus conteúdos, disciplinas e projetos pedagógicos. Mário de Andrade defende a idéia de arte baseada “no princípio da utilidade”, e não só uma arte com “*preocupação exclusiva com a beleza*”, *baseada de modo mecânico e servil na estética universal, e sim, uma arte que reconheça o contexto histórico como elemento de produção. “Uma arte comprometida com seu tempo”, servindo-se de tudo que lhe pudesse ser útil como “instrumento de afirmação cultural”* (apud COELHO, 1999, p. 46 e 52).

Apreciando o panorama cultural brasileiro, podemos notar que os encontros étnicos em nosso país criaram e criam interlocuções muito interessantes que, de alguma forma, se mostram resistentes, apesar de tantas repressões e desvalias; principalmente, por terem um valor social considerável que organiza, chama à participação e integra as comunidades e, sobretudo, por nos darem um colorido potencial criativo e artisticamente rico.

O sociólogo Domenico De Masi, professor da Universidade de Roma La Sapienza, fala que a criatividade artística brasileira tem-se mostrado imbatível, e que é essencial o reconhecimento dessa competência no contexto do grande jogo internacional, dessa capacidade de o Brasil criar produtos que funcionem como barreiras à imposição de uma estética e de símbolos externos. A dimensão e a importância desse valor brasileiro não podem ser ignoradas pelo nosso povo, pelos formadores de opinião e pelos governantes. Não podem ser ignoradas pela escola.

“Possuir esse ativo e prosseguir exibindo-o ao mundo inteiro é uma riqueza intangível, de enorme valor econômico, simbólico e político. Pois essa globalização empobrecedora, que tudo impõe, engloba e manipula, só pode ser confrontada, como única via de salvação, pelas culturas locais.” (DE MASI. A Globalização, o Brasil e a Cultura. Jornal O GLOBO, 12/09/2003).



Como sabemos, a arte tem sido importante alicerce de muitos trabalhos com crianças e adolescentes, principalmente viventes em comunidades de risco social, que, em sua maioria, pertencem às nossas escolas e a outros espaços educacionais públicos. A arte contra a violência e desvalia! As necessidades de expressão através das linguagens artísticas e, também, a urgência em nos entendermos seres culturais e históricos, abrem as possibilidades de traçarmos arte e cultura popular na educação, pensando em identidade e cidadania brasileiras. Uma sugestão pode ser a de incentivarmos a pesquisa nas famílias de origem, na comunidade da escola, convidar mestres populares para conversas e dinâmicas, procurar contatos com grupos e instituições artístico-culturais locais e comissões de Folclore que existem na maioria dos estados brasileiros.

Quem somos, como brincamos, dançamos, cantamos, contamos histórias, resistimos? Essas questões incentivam a curiosidade em desvelar dentro da escola o conhecimento de nossos educandos e educadores, saberes culturais, nascidos e desenvolvidos nas histórias de origem e do dia-a-dia. Expressões multiculturais que colorem nossos jeitos de ser, pensar e agir, demonstrando a necessidade de falarmos de inclusão, de diversidade, de educar para a diferença natural de tantos povos que compõem o povo brasileiro. Essa pluralidade é que cria arte, cultura, solidariedade, regras de convivência, ética, pertencimento, auto-estima, respeito à riqueza patrimonial identitária, com cara de Brasil, que precisa entender-se valorizado para enfrentar a pós-modernidade globalizada, com cara de Brasil.

Trabalhar com arte e cultura brasileiras na educação nos dá a esperança de participarmos de um processo que forma brasileiros, com muita honra.

A quem serve um povo sem identidade? É possível motivar a escola para o autoconhecimento cultural-artístico da comunidade onde ela se insere, e ter este saber como uma das bases da construção dos currículos e projetos pedagógicos? Como sensibilizar a comunidade acadêmica e todo o entorno para a valorização da brasilidade? A busca de talentos em nossas escolas pode definir outras formas de educar? Como as linguagens artísticas da cultura popular podem ser um instrumento estratégico em nossas ações sócio-educacionais?

Quem sabe a escola e Diego fiquem curiosos em saber como sua família se formou e foi morar ali na comunidade do entorno

da escola. Quem sabe Sabrina valorize sua aparência mestiça, e Suelen e seus professores acreditem que podem utilizar a linguagem conquistada na dança para escrever um texto. Quem sabe o bater possa ser substituído por uma comunicação mais saudável, cheia de alegria, afeto e arte e todos possam juntar as diferenças, construir grupos de trabalho e mostrar para muitos o que criam. Cabe a nós, professores, apresentarmos outras opções a nossos alunos e a nós mesmos, para vivermos uma escola mais alegre, mais artística, mais brasileira. Será tudo isso uma utopia? Os profissionais e trabalhos que encon-traremos aqui comprovam que não, apesar de tudo, “amanhã há de ser outro dia” (Chico Buarque).

Apreciando estas questões, buscamos nesta série colocar nossas dúvidas, aprender uns com os outros e analisar ações acadêmicas efetivas e afetivas para tocar, através da arte popular, nossos corações brasileiros.

### **Bibliografia:**

ARGAN, Giulio Carlo. *História da Arte como História da Cidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ARANTES, Antonio Augusto. *O que é Cultura Popular*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1982.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Cultura na Rua*. São Paulo: Papirus, 1989.

\_\_\_\_\_. *O Que é Folclore*. Brasília-DF: Editora Brasiliense, 1993.

BURKE, Peter. *Cultura Popular na Idade Moderna - Europa, 1500-1800*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

CANCLINI, Nestor García. *Culturas Híbridas - estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EDUSP, 2000.

CASCUDO, Luís da Câmara. *Cultura e Sociedade - Pesquisas e notas de Etnografia Geral*. Belo Horizonte: Editora Itatiaia Limitada, 1983.

\_\_\_\_\_. *Dicionário do Folclore Brasileiro* Belo Horizonte - Rio de Janeiro: Editora Itatiaia Limitada, 1983.

COELHO, Teixeira. *Dicionário Crítico de Política Cultural - Cultura e Imaginário*. São Paulo: Iluminuras, 1999.

DE MASI, Domenico. “A Globalização, o Brasil e a Cultura”. In: *Jornal O GLOBO*, Rio de Janeiro, 12/09/2003.

FREIRE, Beatriz Muniz. “O que é, o que é: Folclore e Cultura Popular”. In: *Boletim Salto para o Futuro-Cultura Popular e*

*Educação*. Rio de Janeiro: TV Escola, fevereiro 2003.

FREIRE, Paulo. *Ação Cultural para a Liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1984.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. São Paulo: DP&A Editora, 2002.

GABRIEL, Eleonora. “*Escorrego mas não caio é o jeito que o corpo dá*” - as danças folclóricas como expressão artística de identidade e alegria. Niterói: UFF. Dissertação de Mestrado em Ciência da Arte-IACS, 2003.

## CAPÍTULO 2

# MEMÓRIA, IDENTIDADE E PATRIMÔNIO





# Memória, Identidade e Patrimônio

René Marc da Costa Silva<sup>1</sup>

Nesta segunda unidade do presente volume intitulado: Cultura Popular e Educação, organizado a partir de séries do programa Salto para o Futuro, apresentamos alguns textos que poderão ser úteis a você, professor, sobretudo, como importante ferramenta para trabalhar com seus alunos, as relações entre memória, história, escola, educação e cultura.

Cada um dos textos aqui indicados aborda um aspecto particular do extenso campo de estudos sobre a memória, todavia, todos eles estão substantivamente articulados com noções de identidade, patrimônio material/imaterial e cultura popular. Pensar a educação à luz dessas noções é importante? Por quê?

Falar da memória é, antes de tudo, falar de uma faculdade humana. A faculdade de conservar estados de consciência pretéritos e tudo o que está relacionado a eles. Bem, a faculdade da memória é responsável por nossas lembranças. Certo, mas falar de lembranças é falar necessariamente de quem lembra. Ora, quem efetivamente recorda são os indivíduos. Portanto, toda memória humana é memória de alguém, de um indivíduo. Ela se refere, antes de tudo ao Eu, ao olhar que essa pessoa constrói a respeito de si mesma, da identidade, portanto, de quem efetivamente recorda.

Entretanto, se é individual – e como vimos, com toda certeza é – a memória é também, por outro lado, social. Mas então, como a memória individual se torna social?

A memória é um processo complexo e não se reduz a um simples ato mental. Ela passa pela percepção dos nossos sentidos, como também pelos nossos sonhos e ilusões e pode incluir tudo, desde uma sensação mental altamente privada e espontânea, possivelmente muda, até uma cerimônia pública solenizada. Todavia, tanto num caso como noutro, os dados da nossa experiência cotidiana são as reservas, os estoques, a massa de elementos sobre os quais ela trabalha.

Maurice Halbwachs, o primeiro teórico do que chamamos

---

<sup>1</sup> É antropólogo e doutor em história pela Universidade de Brasília – UnB, professor de história, ética, além de cultura política no programa de mestrado em direito do Centro Universitário de Brasília – UniCeub.

memória coletiva, sustentava que toda memória se estrutura em identidades de grupo: recordamos a nossa infância como membros e a partir de experiências numa vida em família, o nosso bairro como vizinhos em uma dada comunidade, a nossa vida profissional em torno de relações estabelecidas no escritório, na fábrica ou no sindicato. Halbwachs tentava mostrar que tanto o social está inscrito na memória individual como esta se encontra inelutavelmente enraizada na sociedade.

Construída sobre estas experiências vividas, a memória se funda, por conseguinte, naquilo que é a argamassa, o cimento, a tessitura íntima dessas vivências: a linguagem. A linguagem cotidiana, seu léxico e sua sintaxe fornece a nós indivíduos ou grupos, os meios de exteriorizar nossa memória em uma narrativa.

Contudo, a linguagem da contemporaneidade é a linguagem da informação, técnica, pulverizada em milhares de cacos, incapaz de produzir sentidos, significações, de produzir narrativas que rearticulem os pedaços ao todo. Caracterizada pela brevidade da novidade, apresenta-se como uma linguagem pobre, sem laços de comunidade, sem uma comunidade de ouvintes. Uma linguagem monológica, sem trocas, sem diálogo, sem as marcas de quem fala sobre quem ouve e, portanto, sem as marcas daquele que ouve no que fala. No dia-a-dia do homem moderno, do nosso mundo contemporâneo, só são possíveis vivências que não mais permitem assimilar o que foi vivido, pois são fruto do choque permanente do eternamente novo, sem rastros e sem história. O pauperismo de nossa linguagem denuncia, sim, a pobreza e o caráter fragmentário de nossas próprias experiências comunicáveis. Um mundo cada vez mais marcado pelo narcisismo, pela violência, egocentrismo, isolamento. Esse privatismo da experiência é a subtração, a dissolução dela própria, do mundo e da história. É a dissolução das possibilidades de uma narrativa capaz de contar o mundo.

Num mundo como esse, qual o valor da memória, e do patrimônio cultural se não existe mais uma experiência a transmitir às novas gerações, se a experiência não vincula mais as pessoas, se a linguagem – produção humana acontecida na história, produção que construída nas interações sociais, nos diálogos vivos, permite pensar as ações dos outros e as suas próprias, constituindo a consciência – que produz o sentido próprio das experiências transformou-se quase que em meros códigos abstratos? Como comunicar aos jovens as



lições proverbiais e prolixas das histórias trazidas pela autoridade da velhice? Narrativas do passado, dos ancestrais ou dos tempos idos, quem sabe contá-las e, sobretudo, como contá-las? As indagações de Walter Benjamin ainda ecoam: que moribundos dizem hoje palavras tão duráveis que possam ser transmitidas como um anel, de geração em geração? Quem é ajudado hoje por um provérbio oportuno? Quem tentará, sequer, lidar com a juventude invocando sua experiência?

Num contexto como esse, o papel da escola e da educação avulta. É de ambas a responsabilidade de um mínimo de conservação de que o mundo não pode prescindir. Cabe a elas resgatar, redefinir, ressignificar a existência na barbárie. Se apropriar destas características do mundo moderno e construir conhecimento é ter bem claro e desejar um outro tipo de educação, é ensinar a nos percebermos olhando para o outro, trazer para dentro da escola os outros, os excluídos, e aprender que é possível assumir múltiplos lugares, entender que o mundo não é um único mundo e descobrir que o novo pode nascer daquilo que foi perdido. A tarefa mais importante para a escola e para uma perspectiva mais democrática de educação é certamente lutar contra a fragmentação e a dispersão, reatando, pela retomada da linguagem expressiva, os elos da coletividade; preenchendo o vazio deixado pelo individualismo.

Abrimos, dessa forma, a unidade com o interessante texto *A fotografia como objeto de memória* da historiadora Mary Del Priore. O texto discute o importante papel da fotografia, em suas diferentes formas e em suas múltiplas abordagens, como um valioso instrumento para evocar a memória. A fotografia, assim como outros meios midiáticos, pode ser o ponto de partida para a reconstituição de um determinado momento do passado, contextualizando no tempo e no espaço informações críticas sobre nossa história ou, ainda, servir de base para novas criações no presente que, mantendo-se fiéis às tradições, reafirmam o caráter dinâmico da cultura. Neste sentido, aliar, em sala de aula, fotografia com cultura popular pode proporcionar uma valiosa experiência, intelectual e emocional, tanto para alunos quanto para os professores.

Já o texto *As festas populares como objeto de memória* de Charles Murray, mostra como em todas as épocas e em todas as regiões do planeta, as festas populares foram instrumentos fundamentais através dos quais os homens difundiram suas diversas expressões de cultura, isto é, seus conhecimentos, artefatos, técnicas, padrões



de comportamento e atitudes. Mas, mais importante, problematiza o papel das festas populares na nossa sociedade e o que elas representam para a identidade nacional brasileira. Definidas como espelho coreográfico da alma do povo, Murray sustenta que elas traduzem nossa diversidade multicultural e multirracial, permitindo uma leitura étnico-racial acurada de cada região do país.

Murray, que também assina o texto seguinte, *A música como objeto de memória*, desdobra essa reflexão abordando as manifestações musicais populares como documentos vivos e vividos das transformações pelas quais passam os homens, as sociedades, as nações. Neste sentido, assinala – dentre outros vários exemplos – como já no primeiro século de colonização portuguesa no Brasil, os elementos de música e dança nativos foram integrados a cantos e instrumentação ligados ao teatro religioso de matriz medieval, combinação incrustadas na raiz de nossas festas e danças populares.

Já no trabalho de Maria de Lourdes Parreiras Horta, *Os lugares da memória*, o enfoque se desloca para o que o historiador Pierre Nora chamou de “lugares de memória”. Isto é, “lugares” nos quais se encarnam as memórias de uma nação – igreja, bandeira, hino nacional, etc. Mas também são “locais”, assevera a autora, onde se cristalizam memórias pessoais, familiares ou de grupos – tais como fotos, documentos emblemáticos ou objetos pessoais. Podem constituir-se tais suportes em espelhos, onde um grupo social ou um povo se reconhece simbolicamente e se identifica, mesmo que de maneira fragmentada.

Fechamos esta unidade com as magníficas reflexões de Letícia Vianna sobre patrimônio, no trabalho *Patrimônio Imaterial: novas Leis para preservar... O que?*. Em seu texto, a autora elenca questões básicas para pensar esta problemática. Tais como: o que é e como se define patrimônio? E patrimônio imaterial, qual a importância disso, como e por que preservá-lo?

No decorrer da reflexão, nos lembra que a idéia de patrimônio nos orienta, antes de tudo, para qualquer coisa que se constitua num valor para pessoas, grupos ou nações. Isto é, remete para a idéia de riqueza construída e transmitida como herança ou legado, que influencia o modo de ser e a identidade dos indivíduos e grupos sociais.

De acordo com isso, poderíamos identificar patrimônio cultural como quaisquer conjuntos de conhecimentos e realizações

de uma dada sociedade que são acumulados ao longo de sua história, lhe conferindo características de singularidade em relação a outras sociedades – por exemplo, sistemas de significados, memórias, valores, crenças, saberes e práticas, costumes, modos de viver, éticas, estéticas ou visões de mundo conferidoras de sentidos a existências humanas individuais ou coletivas.

Vianna assinala, entretanto, que malgrado o rico conjunto de instrumentos e dispositivos legais disponíveis para a defesa e preservação do patrimônio material e imaterial de nossa nação, apenas a legislação não basta para garantir a salvaguarda desses bens. Mas que, de outra forma, ele só será efetivamente preservado se contar com a vivência voluntária das pessoas e o engajamento das novas gerações, de professores e educadores.

Enfatiza, assim, e destaca o papel fundamental da escola e dos educadores em geral no lembrar constante dos princípios do relativismo cultural para as novas gerações, na valorização da diversidade cultural, nos valores como respeito e tolerância; no estímulo permanente à curiosidade pelas culturas e identidades tradicionais, divulgando-as para que sejam conhecidas e reconhecidas na sociedade abrangente, de modo que seja transmitida a vontade de aprender, vivenciar, compreender, repassar e reinventar as tradições.



## Texto 1

### A FOTOGRAFIA COMO OBJETO DA MEMÓRIA\*

Mary Del Priore<sup>1</sup>

Hoje, um fato é incontestável: a fotografia, em suas múltiplas formas, se afirma cada vez mais como um modo de expressão, de informação e de comunicação, íntegra, essencial e específica. Nós a enxergamos em toda a parte sem, muitas vezes, enxergá-la realmente. Olhamos, sem ver. Ao longo das páginas da imprensa cotidiana e das revistas, a fotografia contribui tanto para o conhecimento dos fatos quanto para compor o visual de anúncios publicitários. E mais, num registro completamente diferente, nós a utilizamos para guardar a lembrança emocionada de acontecimentos íntimos e para, de alguma maneira, ilustrar nossa própria história, num quadro que se convencionou chamar “álbum de família”. Consagrada como obra de arte, ela ganha, cada vez mais, espaços nas galerias e museus, ao lado de pinturas e outras formas de arte contemporânea. Espécie de *Oitava Arte*, ela é alvo de comentários e críticas da imprensa escrita e audiovisual, mas, também, de estudos aprofundados sob diversos ângulos: históricos, sociológicos, estéticos, semiológicos.

A fotografia é plural e suas abordagens são igualmente múltiplas. Do simples inventário cronológico de fotógrafos ou de estilos de fotografar pode-se passar a digressões muito complexas, de inspiração teórica. Para além do discurso estético que, no mundo da fotografia, tende a privilegiar toda a manifestação de caráter criativo e a se interessar por todas as formas e sua evolução, ligando-a a diferentes tradições visuais, uma sociologia da fotografia repousa sobre o estudo dos diferentes contextos (históricos, sociais, econômicos) da fotografia; quanto à semiologia, ela permite encarar a fotografia como mensagem, desmontando seu processo de comunicação e os códigos aí investidos.

Mas como toda a forma de arte e de literatura, como todo o

---

\* Esse texto integra o boletim do programa “Os registros da memória” da série “Memória, Patrimônio e Identidade”, abril, 2005. [www.tvebrasil.com.br/salto/](http://www.tvebrasil.com.br/salto/)

<sup>1</sup> Historiadora e escritora.

texto, a imagem fotográfica só existe plenamente se for investida por um leitor que lhe dê uma interpretação, operando desta maneira, uma *re-criação*, uma *re-escritura*. Tal valor agregado é igualmente tributário de um contexto no qual a fotografia é olhada e lida. Uma mudança de contexto equivale a uma mudança de interpretação e de leitura.

No espírito de muita gente, a fotografia está associada à idéia de *documento*. Quer dizer: ela serve para testemunhar uma realidade, e em seguida, para lembrar a existência desta mesma realidade. O tempo tem aqui um papel fundamental, em particular, do ponto de vista histórico e emocional, quando a fotografia é testemunha de mudanças, de transformações físicas e materiais, de desaparecimento de coisas ou de morte de entes queridos. Na palavra *documento* há também, de forma difusa, a idéia de singularidade. Explico: a fotografia testemunha de maneira única e própria. Ela tem mais crédito do que o texto escrito e é tão importante quanto única.

Associada, por exemplo, às grandes viagens do século XIX, ela se constituiu num novo instrumento de descoberta do mundo; depois, cada vez mais aperfeiçoado, este instrumento informava visualmente e contribuía para o conhecimento e para a compreensão dos fatos. Primeiro como substituta do caderno de desenhos do viajante, depois associada à exploração científica, a fotografia deu a volta ao mundo. Geógrafos e etnógrafos passaram a considerá-la como um documento objetivo, despido de emoções. Claude Lévy-Strauss deixou de sua estadia na África e no Brasil um importante documentário com este sabor. Acompanhada de notas dos escritores, a fotografia permite, muitas vezes, mostrar uma imagem precisa, despida de detalhes que precisam, muitas vezes, de páginas e páginas de descrição. Paralelamente, ela também irá servir para inventariar nosso patrimônio histórico assim como para alimentar o que os americanos batizaram de “*street photography*”, ou fotografia das ruas: a rua torna-se, deste ponto de vista, o teatro no qual se desenrolam dramas alegres ou tristes, fascinando o espectador fotógrafo. Isto, sem contar a contribuição do fotojornalismo, iniciada em 1855 durante a Guerra de Secessão, nos EUA, fotojornalismo a que se atribui a faculdade de mostrar uma ação na sua mais imediata consecução.

Podemos pensar que a fotografia nos mostra uma certa imagem do real e não a realidade, pura e simples? Sim. Existe uma ampla

discussão sobre a objetividade fotográfica. Cada vez mais os fatos são manipulados pela imprensa, ou recuperados sem autorização do fotógrafo, servindo a tal e qual causa, reforçando a crítica a determinado fato ou personagem político. A fotografia, na maior parte das vezes, serve para condenar conflitos: no caso da Guerra do Vietnã, por exemplo, ela foi de fundamental importância para mudar o rumo da opinião pública americana sobre o engajamento do país, numa luta tão sangrenta. A tal ponto que, durante a Guerra do Golfo, em 1991, um forte controle foi exercido sobre as atividades da imprensa que cobriam, *in loco*, o conflito. Não se exibiam, por exemplo, os ataúdes de soldados americanos mortos em combate. Durante a Guerra do Paraguai, outro exemplo, fotos de membros da família imperial em meio ao campo de batalha foram manipuladas para aparecer na imprensa brasileira, como mostra Joaquim Marçal em suas pesquisas.

Partindo do princípio de que uma fotografia pode “incomodar”, sob o pretexto de que ela revela coisas embaraçosas, é preciso, portanto, se interrogar sobre qual o poder de uma imagem. Qual seja a resposta a esta questão, constatamos também que inúmeros procedimentos técnicos estão à disposição do fotógrafo para criar ou reforçar o sentido desta mesma imagem: teleobjetivas, lentes especiais como a grande angular, planos e contra-planos etc... Os meios são infinitos, à condição de saber usá-los corretamente, dando-lhes uma função e um significado precisos.

Do ponto de vista das Ciências Humanas, a fotografia, em suas diferentes formas, pode fornecer informações importantes sobre fatos históricos e, mais amplamente, ajudar a compreensão da evolução de uma sociedade. O retrato, em particular, gênero que se tornou uma prática fotográfica importante, informa sobre os diferentes indivíduos que constituem um grupo social ou uma classe, sobre seus hábitos de vida e sua postura. Alguns fotógrafos buscam, também, ultrapassar a vocação documental ou funcional da fotografia, bem como a representação de uma “imagem” social ou de celebridades, para se interessar por anônimos, por desconhecidos, sem pertença a nenhuma classe ou categoria específica. O gênero evoluiu e se diversificou e a maneira de fotografar as pessoas mudou. Houve razões técnicas para isso, notadamente no século XIX. O foco e a revelação, assim como a iluminação, não eram os mesmos, e seu aperfeiçoamento influenciou sobre a prática fotográfica.

Mas o contexto artístico, social e midiático também influencia e determina as diferentes aplicações possíveis da fotografia. Trata-se sempre de representar um indivíduo. Mas, além de captar a expressão de uma personalidade, o retrato pode revelar uma atividade profissional particular e, mais exatamente, as relações entre a imagem e o que sabemos sobre o fotografado. “Numa determinada época, as pessoas eram assim; viviam, assim”. A fotografia constata e revela, sem artifício. O personagem foi captado, num momento de sua vida, pelo fotógrafo, em sua atividade. Ao “congelar” um instante da vida, o fotógrafo, por sua vez, coloca em evidência o antes e o depois da vida de uma pessoa. E a fotografia também nos incentiva a adivinhar aquilo que está fora do cenário fotografado, do campo visual do fotógrafo. E uma das qualidades da imagem fotográfica reside precisamente neste poder de evocação, no fato de que ela pode suscitar, naquele que observa, o desejo de conhecer mais, de imaginar, de reconstituir interiormente, a partir da visão de um destes momentos, o conjunto de uma vida. A partir da observação de fotografias, algumas questões podem ser colocadas para que os professores tentem responder, junto com seus alunos: Quem está representado? Por quê? E como? É a fotografia funcionando como objeto de memória.

### **Bibliografia:**

BARTHES, Roland. *La chambre claire: notes sur la photographie*. Paris, Gallimard, 1980.

BAURET, Ganriel. *Approches de la photographie*. Paris, Nathan, 1992.

BOURDIEU, Pierre. *Un art moyen. Essai sur les usages sociaux de la photographie*

FREUND, Gisèle. *Photographie et société*. Paris, Seuil, 1974.

MARÇAL, Joaquim. *História da foto-reportagem no Brasil*. Rio de Janeiro, Campus, 2004.

## Texto 2

### AS FESTAS POPULARES COMO OBJETO DE MEMÓRIA\*

Charles Murray<sup>1</sup>

Desde cedo o homem foi capaz de buscar soluções para os limites impostos pela natureza, desenvolvendo idéias e utensílios que, no curso da história, viabilizaram a consolidação da humanidade na Terra. E isso só foi possível porque o sonho e o imponderável sempre permearam o seu inconsciente.

Ainda no Paleolítico e vivendo em cavernas, o homem expandiu suas faculdades naturais, produziu esculturas em ossos, pedras e madeiras, e nos deixou um importante legado com suas pinturas rupestres – dada a sua linguagem ainda pouco desenvolvida, elas eram o canal de comunicação mais eficiente de expressão dos seus sentimentos. O homem primitivo também experimentou a agradável sensação de arrastar os pés no chão, de movimentar os braços, de mexer o tronco, de dar pulos e girar sobre si mesmo, e tudo isso de forma ordenada, ou seja, obedecendo a um determinado padrão rítmico, e constatou que a vibração muscular e o exercício cadenciado se constituíam numa fonte de prazer. De forma natural, a dança se ambientava no rol de suas experiências exteriores em um mundo real e imaginário.

Abandonando as cavernas, ele se tornou nômade. O domínio do fogo permitiu grandes saltos no seu desenvolvimento. De imediato, a habitação fixa passou a ser uma necessidade e ele procurou as terras mais férteis que se localizavam ao longo dos leitos dos rios. O passo seguinte foi a domesticação dos animais e o início das práticas de agricultura. Era a revolução do Neolítico em pleno andamento, trazendo a noção de acumulação de estoques, do incremento das trocas comerciais, do crescimento demográfico e da divisão do trabalho, agora com classes dedicadas, entre outras, à interpretação do místico e do sagrado.

Os cultos agrários foram a origem das festas populares. Com danças e cânticos em torno de fogueiras, logo incorporando máscaras e

---

\* Esse texto integra o boletim do programa “A **memória oral**” da série “Memória, Patrimônio e Identidade”, abril, 2005. [www.tvebrasil.com.br/salto/](http://www.tvebrasil.com.br/salto/)

<sup>1</sup> Musicólogo e produtor cultural.



adereços, os festejos eram dedicados aos deuses para a proteção do plantio e da colheita. Comemorando a entrada da primavera, o nascer do sol e a prosperidade da comunidade, essa prática difundiu-se por toda a bacia do Mediterrâneo no mundo antigo. No Egito, destacavam-se os cultos à deusa Ísis e ao touro Ápis. Na Pérsia, as festas eram para a deusa da fecundidade Anaitis e para o deus do sol Mitra. Na Fenícia, celebrava-se Artarte, deusa da fecundidade, e Adônis, seu divino amante. Em Creta, come-morava-se a Grande Mãe, deusa protetora da terra e da fertilidade, sempre representada por uma pomba.

Com grande número de figuras divinas e narrativas místicas, essas festas foram o veículo pelo qual o homem descobriu o encanto do reino da fantasia e da utopia. Era o momento em que ele se desligava dos seus problemas cotidianos e podia sentir a vida sem nela deixar de reinscrever simbolicamente a morte. Ou, como diria séculos depois o filósofo Nietzsche, “ *a arte é a única justificativa possível para o sofrimento humano* ”. Do gosto pelas festas agrárias surgem as festas pagãs, dedicadas ao culto do belo e onde profano e sagrado se combinam.

Na região da Mesopotâmia, tivemos as Sáceas, festas inspiradas nas licenciosidades sexuais e na inversão de papéis entre servos e senhores. Na Grécia, foi oficializado, no século VII a.C., o culto a Dionísio. Deus da transformação e da metamorfose, Dionísio era comemorado no início da primavera, quando sua imagem chegava a Atenas transportada por embarcações com rodas, com mulheres e homens nus em seu interior. Em terra, a procissão era acompanhada por um cortejo de ninfas e saudada em êxtase pela multidão de mascarados. A festa acabava no templo sagrado de Lenaion, onde se consumava a união de Dionísio com os fiéis, gerando abundância e fertilidade. Em 370 a.C., foram as Bacanais romanas que marcaram época, data em que o culto a Dionísio chegava a Roma com o nome de Baco. As bacantes, aos gritos de Evoi! Evoi!<sup>2</sup>, por ocasião das orgias em homenagem a Evan, alcunha de Baco, cometeram tantos excessos que as Bacanais foram proibidas em 186 a.C. pelo Senado Romano. Como a proibição não vingou por muito tempo, as Bacanais voltaram com mais vigor ainda no tempo do Império. Depois vieram as Saturnálias romanas em homenagem a Saturno, deus da agricultura dos antigos romanos. Expulso do Olimpo por seu filho Júpiter,

---

<sup>2</sup> Evoi! Evoi! - origem do grito carnavalesco Evoé!

Saturno era celebrado com festas marcadas pelas transgressões sociais. Havia também as Luperciais em homenagem a Pã, deus dos pastores e protetor dos rebanhos. Essas festas eram celebradas em 15 de fevereiro, data em que os Lupercos (sacerdotes de Pã) saíam nus dos templos banhados em sangue de cabra e, depois de lavados com leite, eram cobertos com capas de pele de bode e corriam atrás das pessoas. Quando alcançadas, as virgens acreditavam tornarem-se férteis e as grávidas de livrarem-se das dores do parto.

Além da majestosa procissão, dos êxtases coletivos, das danças rituais e das orquestras musicais, muitas dessas festas também incluíam concursos dramáticos, com poetas trágicos e dramas satíricos, concursos de coros e sacrifícios humanos.

Até no Concílio de Nicéia, o mesmo que oficializou o Cristianismo como religião do Império Romano, elas foram objeto de discussão, dada a sua aceitação na sociedade da época. Em 560, querendo colocar um ponto final na situação, o papa Gregório I regulamentou o calendário de festas com a expressão “ *dominica ad carne levandas* ” – que ao longo do tempo foi sendo abreviada até a palavra Carnaval.

Em todas as épocas e em todas as regiões do globo as festas populares foram o meio pelo qual os homens expressaram sua cultura, que intrinsecamente embutia seus conhecimentos, técnicas, artefatos, padrões de comportamento e atitudes. Nas Américas, os maias, os astecas e os incas se manifestaram pela arte pré-colombiana. Os aborígenes americanos, assim como os nativos da Oceania e Ilhas do Pacífico, com seu estilo próprio de celebração, tinham em suas festas a legitimação da sua afirmação cultural. Na África produziam-se máscaras, esculturas, escarificações e pinturas para as festas rituais. E isso por quê? Porque, subliminarmente, as festas representavam a influência dos mitos na vida humana, regulando o equilíbrio entre as forças antagônicas do caos e da ordem para uma vida mais adequada.

E o Brasil, como é que se encaixa nisso tudo? Qual é o papel das festas na nossa sociedade e o que elas representam em nossa memória? No país da ginga, do drible de corpo, do molejo do samba, dos passos codificados do terreiro e da malícia do golpe da capoeira, podemos afirmar que as nossas festas populares são o símbolo máximo da nossa identidade nacional e espelho coreográfico da alma do povo. Peça-destaque do nosso patrimônio, onde sagrado e profano se

unem e se completam, elas permitem uma leitura das características étnico-culturais de cada região do país, ao mesmo tempo em que sintetizam a natureza mestiça do brasileiro. Com seus cânticos, ritmos, danças, instrumentos, figurinos e adereços característicos, celebrados em forma de procissão, de romaria, de roda, de bloco ou de desfile, nossas festas traduzem nossa diversidade multicultural e multirracial, fazendo do Brasil o grande laboratório cultural da Idade Moderna.

O encontro das culturas indígena, européia e africana promoveu no Brasil um diversificado repertório de festas, grande parte baseadas no calendário religioso que, algumas vezes, coincide com o calendário civil. São os *Autos de Natal*, *Auto dos Quilombos*, *Bom Jesus dos Navegantes*, *Círio de Nazaré*, *Corpus Christi*, *Divino Espírito Santo*, *Drama da Paixão*, *Festa do Bonfim*, *Folia de Reis*, *Festas Juninas ( consagradas a Santo Antônio, São João e São Pedro)*, *Festa de Iemanjá*, *Nossa Senhora de Aparecida*, *Nossa Senhora das Dores*, *Nossa Senhora dos Navegantes*, *Padre Cícero*, entre muitas outras. Temos também os folguedos de espírito lúdico – onde se destacam *Afoxés*, *Congadas*, *Maracatus*, *Caboclinhos*, *Tambor de Crioula*, *Marujadas*, *Vaquejadas*, *Bumba-meu-Boi e suas variantes de Boi-Bumbá*, *Boi de São Cristóvão e Boi-de-Mamão*, *Blocos Afro e o Festival Folclórico de Parintins* – e os bailados populares, como *Marabaixo*, *Maculelê*, *Cateretê*, *Coco de Zambê*, entre muitos outros .

E, finalmente, o Carnaval, nossa maior manifestação cultural que, ao lado do futebol, é a afirmação internacional da nossa nacionalidade, inclusive já tendo deitado raízes na Ásia (especialmente no Japão), na Europa (inclusive nos países nórdicos) e nos Estados Unidos. É interessante observar como o Carnaval brasileiro mantém as características universais das festas populares, tais como as licenciosidades, a troca de papéis e o sentido de utopia, mas ao mesmo tempo apresenta leituras próprias do povo brasileiro, tais como:

- Os temas dos enredos das Escolas de Samba, tradicionalmente, sempre refletiram especificidades de nossa sociedade. Por exemplo, os enredos sobre Chica da Silva e Aleijadinho são uma forma social de apresentar a ascensão do negro através do amor e da arte. Debret é uma viagem no tempo que nos remete à presença da missão artística francesa no

Brasil. Bahia de Todos os DEUSES é uma representação da cosmologia africana. CHICO REI e TIRADENTES resgatam nossas personalidades históricas. PALMARES apresentou para o público do Rio de Janeiro os enormes atabaques característicos das festas do Tambor de Crioula maranhense, sincretismo da cultura Jeje, celebrando São Benedito.

- A escola como espaço de resistência: diante da impossibilidade de se desenvolver em formas próprias de organização institucional, a população ligada ao Povo de Santo utilizou os territórios carnavalescos como espaço de resistência cultural e afirmação social e econômica. Como exemplo, destacamos o Opanijé, coreografia de Omulu no Candomblé, e que é um dos principais passos das alas na evolução das escolas de samba e o Ibin, coreografia de Oxaguaim, que serve aos movimentos das alas das baianas. É a festa, e mais especificamente o passo do sambista, como extensão da roda de santo feita no terreiro. Ainda nesse contexto, é no universo das escolas de samba que músicos como Donga, Paulo da Portela e João da Baiana vão encontrar espaço para a sua arte.
- A festa como objeto de nossa memória musical: os bailes e festejos carnavalescos são o depositário natural das marchinhas, marchas-rancho, sambas-enredos e frevos do nosso cancioneiro popular.
- A festa é objeto de memória da nossa cultura popular, pois é na evolução histórica do Carnaval que vamos encontrar as referências ao Entrudo, Zé Pereira, Corso, Cordões, Blocos, Grandes Sociedades e Ranchos Carnavalescos, típicas representações de época na forma de se comemorar a festa, e que eternizaram as fantasias – de pirata, palhaço, índio, bailarina, odalisca, entre outras – e o hábito do confete e da serpentina.
- A festa como objeto de memória do comportamento do brasileiro: É como se as licenciosidades do Carnaval tivessem extrapolado os limites da anarquia carnavalesca e se inserido no país oficial. O legado foi tão forte que pode ser identificado como a origem de alguns de nossos comportamentos típicos, como o “jeitinho brasileiro” e o de “privatizar o espaço público”. A festa também nos permite identificar a capacidade do brasileiro de se reinventar a todo

instante. Como exemplo, destacamos a influência de formas civilizatórias externas, como o Entrudo, introduzido em 1723 pelos portugueses a partir das ilhas da Madeira dos Açores e do Cabo Verde, e que aqui chegando foram absorvidas e recriadas, servindo inclusive como ponto de partida da evolução do nosso Carnaval de rua até a explosão dos desfiles em Sambódromos.

- A festa sob o olhar da economia: a maciça presença das grandes empresas, seja na forma de comercialização dos espaços publicitários ou como tema do próprio samba-enredo, mostra como essa manifestação tipicamente popular (lembrando que o sambista foi perseguido pela polícia até meados dos anos 30) se emancipou de tal forma que é hoje palco obrigatório de nossas autoridades e celebridades. Nosso principal cartão-postal é responsável direto pelo aporte de turistas e divisas, como também pela geração de inúmeros postos de trabalho. É a economia informal em ação.
- O Carnaval como laboratório de criação: A improvisação criativa dos antigos barracões foi, na medida em que a festa foi se universalizando, dando surgimento a competências específicas que permitiram a produção de engenhosos carros alegóricos, de pesquisas altamente técnicas para os enredos das Escolas e o desenvolvimento de efeitos especiais. A festa também gerou a publicação de livros e teses acadêmicas, e foi também tema de enredos de filmes do cinema nacional.

Vemos assim que, sob os mais diversos aspectos – social, econômico, político, religioso e artístico – a festa do Carnaval comporta inúmeras leituras e interpretações da memória da cultura e da sociedade brasileira.

### **Bibliografia:**

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A cultura na rua*. Campinas: Papirus, 1989.

AYALA, Marcos; AYALA, Maria Ignez Novais. *Cultura popular no Brasil: perspectiva de análise*. São Paulo, Ática, 1987.

DUMAZEDIER, Joffre. *Lazer e cultura popular*. São Paulo, Perspectiva, 1973.

CHAUÍ, Marilena de Souza. *Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil* . 4. ed. São Paulo, Brasiliense, 1989.

BORELLI, Silvia Helena Simões. *Gêneros ficcionais, produção e cotidiano: na cultura popular de massa* . São Paulo, INTERCOM, 1994.





**A MÚSICA COMO OBJETO DE MEMÓRIA**





### Texto 3

## A MÚSICA COMO OBJETO DE MEMÓRIA\*

Charles Murray<sup>1</sup>

Quando tratamos da arte de combinar sons e silêncio, nos deparamos irremediavelmente com a magnitude do tema que, além de comportar a complexidade da análise estética da manifestação artística em si, com suas infinitas possibilidades de articulações harmônicas, melódicas e rítmicas, nos habilita a documentar a própria evolução dos homens, das sociedades e das nações sob os diversos ângulos das ciências sociais.

Nesse contexto, geografia, história, antropologia, sociologia, política, economia e religião inserem-se, de forma natural e integrada, ao universo musical. É oportuno lembrar como a catequese jesuítica utilizou-se da música, já a partir do primeiro século da colonização, promovendo a integração dos elementos da música e da dança das populações nativas com cantos e instrumentação ligados ao teatro religioso de fundo medieval, combinação que, resistindo ao tempo, está na origem de nossas festas e danças populares. Ou de como a infra-estrutura rítmica, aliada aos vocais e gestos dançantes, serviu, ao enorme contingente de africanos escravizados, de estratégia de adaptação e resistência ao novo *ethos* em solo brasileiro. Herança esta que, ao longo dos séculos vindouros, retocada e reconstruída, será o DNA de nossa formação musical. Ou, então, como os políticos brasileiros serviram de inspiração aos compositores populares, e alguns, como Getúlio Vargas, transformaram-se em alvo de marchinhas picantes. E isso por quê? Porque a alma do homem, a magia da vida e a alegria de viver, enfim, tudo que se materializa pela boca do povo é transmitido através da música.

Partindo do pressuposto de que a principal forma de expressão da arte musical no Brasil se manifesta pelo seu aspecto popular, notadamente a partir do início do século XX, quando desponta no Rio de Janeiro uma geração de compositores, uma questão se coloca: Existe uma música tipicamente brasileira? Claro que sim,

---

\* Esse texto integra o boletim do programa “Memória popular” da série “Memória, Patrimônio e Identidade”, abril, 2005. [www.tvebrasil.com.br/salto/](http://www.tvebrasil.com.br/salto/)

<sup>1</sup> Musicólogo e produtor cultural.

mas é impossível pensar numa unidade nacional quando o assunto é música popular. Nossa riqueza musical não obedece à lógica dos mapas geográficos. A diversidade é a essência da nossa produção musical, reflexo de um processo de formação intercultural e que hoje representa a mais completa tradução das características étnicas de cada região do país, conjugando diferentes cantos, ritmos e sons. Vemos, assim, porque a música popular brasileira é um dos mais eficientes instrumentos de preservação da nossa memória coletiva e palco iluminado para a interpretação dos múltiplos aspectos formadores de nossa identidade nacional.

É importante sublinhar que um tema-destaque em qualquer abordagem musical é o da tradição oral. A oralidade é uma característica inerente ao ato musical, seja no aspecto da criação, da execução ou da preservação dos seus códigos. Ainda no campo das ciências sociais, é interessante observar o papel da comunicação não-escrita como vetor do processo de transculturação e objeto de memória. O Afoxé que, saindo dos terreiros Kêtu Nagô, ganhou as ruas de Salvador na forma de blocos afro-carnavalescos e legitimou-se no entorno da elite baiana. A Congada que, partindo das Irmandades religiosas de Nossa Senhora do Rosário e de São Benedito como espaço de resistência e reconstrução, permitiu a afirmação do grupo cultural Banto em comunidades aculturadas, cujo grau de interação política e social variou de acordo com a estabilidade econômica de cada região ocupada. O Jongo, dança de roda e da mesma família do batuque, que plantou suas sementes nas fazendas de café e cana-de-açúcar em várias regiões dos estados do Rio de Janeiro, Espírito Santo, São Paulo e Minas Gerais, é outro valioso instrumento no diagnóstico da sociedade negro-brasileira, principalmente da sua parcela que se manteve à margem dos benefícios do desenvolvimento econômico do país.

Como explicar que essa manifestação artística, que chegou em nossas terras no início do processo de colonização (provavelmente nas primeiras levas do século XVI), manteve-se culturalmente ativa por séculos, com suas tradições passando de geração para geração, só foi encontrar eco no Brasil oficial a partir da última década do século passado? Não é por acaso que nas comunidades remanescentes de quilombos identificadas até hoje no país, a exemplo dos Kalungas de Goiás, o predomínio dos dialetos da família Níger-Congo é praticamente total. E onde o Jongo se preservou? No Brasil rural,

nas comunidades quilombolas. No Brasil urbano, nas comunidades de baixa renda – caso do Jongo da Serrinha no Rio de Janeiro, já na quinta geração de jongueiros da própria comunidade sob a liderança da veneranda Tia Maria do Jongo. Mas ele também potencializa outras leituras. A louvação que marca o início do Jongo é um retrato do sagrado no coletivo banto.

Outro traço marcante é o prazer de fazer música, de socializar, dançar e brincar – bem ao jeito do brasileiro. A característica da improvisação, com o solista fundamentando os pontos que são respondidos em coro pelos participantes, numa espécie de adivinhação, onde o verso cantado não expressa de forma clara seu conteúdo, sendo preciso decifrá-lo para saber de que trata a música, é bem semelhante ao que se observa com os versadores no pagode de raiz. A métrica do verso do jongueiro, dando às palavras uma semântica toda particular, também foi um sofisticado sistema de comunicação, cujos códigos eram imperceptíveis aos senhores durante a escravidão. E tudo isso regido pelo toque dos tambores característicos, com suas técnicas próprias de produção envolvendo sua feitura, formato e afinação.

Outra área do conhecimento que merece atenção quando abordamos a música como objeto de memória de um povo é a das inovações tecnológicas, isto é, o papel da tecnologia norteando novos rumos na evolução musical e, por extensão, permitindo a interpretação de momentos históricos determinados. Como exemplo, destacamos o advento do pianoforte. Viabilizado somente depois de anos de testes de engenharia mecânica – não sendo à toa porque Johann Sebastian Bach, o grande mestre da música barroca, formulador do sistema temperado e genial compositor, cravista e organista, ignorou-o totalmente no seu tempo –, a implantação do piano serve de referência para uma época que, posteriormente, a história registra como sendo um período de grandes mudanças na ordem econômica, política, social e artística da sociedade europeia no final do século XVIII e início do XIX. É o tempo da ascensão da burguesia, do surgimento das teorias evolucionistas e do estabelecimento de uma nova forma de entretenimento: as Salas de Concerto. Pelo seu tamanho, as Salas de Concerto exigiam um instrumento com acústica potente o bastante para saciar os ouvidos da nova elite política, demanda esta que o cravo, com a sua leveza, não atendia. O período também vai assistir à passagem do estilo barroco para o clássico, estilo de época que irá

se manifestar em outras formas de arte, especialmente a pintura e a arquitetura.

Ainda nessa linha de análise, mas em um tempo mais recente, vale observar como o desenvolvimento da pesquisa científica, permitindo a integração dos sistemas digitais e analógicos, vai produzir uma nova família de instrumentos musicais. São os instrumentos musicais de interface digital, popularmente denominados de MIDI (*musical instruments digital interface*), que irão revolucionar as formas de criação, produção, distribuição e comercialização dos bens culturais. Fenômeno isolado? Certamente que não, conforme atestam uma sucessão de eventos: consolidação da Indústria de Alta Tecnologia, fim da Guerra Fria, formação das empresas transnacionais e dos grandes blocos econômicos. A indústria da microinformática penetra todas as áreas de negócio para atender às demandas de uma sociedade não mais de classes, mas de massa. É a era da Internet... Tudo é em tempo real. Na área musical, uma nova classe de músicos desponta. Não são instrumentistas nem compositores, mas engenheiros de som e operadores de áudio. O palco não é mais o das salas de concerto, agora substituídas pelos megashows em mega-estádios e com uma tecnologia jamais vista: seja pelo *design* dos instrumentos musicais ou da parafernália eletrônica, tudo agora é *wireless*. O que se vê é um palco gigantesco, dotado de sofisticados recursos, como telões de alta definição e iluminação por controle digital; e o que se ouve é música em alta resolução. Tudo é transmitido *on line* para ser comercializado em DVD, TV a cabo, telefone celular ou na própria Internet. Mais uma vez, a música serve como registro das particularidades da sociedade: agora voltada para o consumo em escala universal, transpirando tecnologia, e onde a mídia *broadcasting* tem lugar de destaque, com novas alternativas de comercialização e crescente segmentação.

Mudando o foco de nossa abordagem e voltando há milhões de anos, um cuidadoso olhar na história do homem, ao longo de sua existência, nos revela como a música desempenhou um papel único na formação e desenvolvimento da espécie humana, cuja importância é superior à descoberta do fogo, ou da invenção da roda, ou da imprensa. Sim, estamos falando de música e, mais especificamente, de sua matéria-prima: o som. Aqui identificado na sua forma básica de ruído (som sem altura definida), e que contempla sons como urros, grunhidos, palmas, percussão em partes do corpo, entre outros. O som

é o ponto de partida dos primeiros habitantes do globo terrestre rumo à formação dos primeiros agrupamentos humanos que, no curso da evolução, irão constituir a nossa civilização. Para isso, foi necessário que os nossos antepassados organizassem esses ruídos, dando-lhes significado. O desafio era complexo, pois primeiro tinham que ser capazes de produzi-los e, depois, de repeti-los. Para isso tiveram que desenvolver sua memória, para saber que som significava o quê. Esse fato em si já é um registro da memória dos hominídeos, um marco no desenvolvimento da inteligência dos nossos ancestrais e alicerce para o estabelecimento dos primeiros grupos étnicos, cada qual com sua língua e seus costumes, e que, através de inúmeros processos migratórios ao longo do tempo – nos quais a música é parte integrante das cerimônias religiosas, dos ritos de passagem e das atividades de trabalho – definem posteriormente as bases para a construção dos Estados nacionais modernos.

Não poderíamos encerrar sem antes fazer uma leitura da música enquanto objeto da memória, do ponto de vista puramente da arte musical. A contribuição de músicos, compositores e arranjadores em todas as épocas e em todas as partes do mundo foi tão intensa e criativa que, além de produzir uma arte de alto valor estético através da manipulação de diferentes técnicas musicais (uso de determinadas escalas, acordes, padrões rítmicos, tipos de instrumentação e estilos), foi capaz de construir conteúdos musicais com significados, origens e tradições. E tudo isso, independente de sua capacidade de reinventar-se a cada momento, dada a sua mobilidade de absorver e transformar influências culturais através da combinação dos gêneros musicais, dos ritmos regionais e da mistura dos elementos da música erudita e popular. Nesse sentido, um blues é sempre um blues, com sua particular progressão harmônica, a forma dos 12 compassos, os acordes em 7ª e a métrica de pergunta e resposta em 4/4. Mas ele também traduz a saga dos negros americanos, a imagem do rio Mississippi, a cultura do algodão e dos *Work Songs* (canções de trabalho). A Bossa-Nova, com seus sofisticados acordes em 7ª maior e 9ª, a forma dos 32 compassos e a batida percussiva em 2/4 é imediatamente identificada, em qualquer lugar do mundo, como música brasileira. Mas também embute a nossa individualidade, com a sua batida diferente, a afirmação internacional de nossa cultura mestiça e o sonho da modernização do país, com o lema dos “50 anos em 5”. Com sua instrumentação própria (cítara, tabla e flauta)

e escalas em semitons (saptakas), a Raga indiana encontra-se fora do nosso sistema tonal e como tal é reconhecida. E, nesse contexto, podemos sentir a presença de uma cultura não-ocidental de grande significado (Vedas). A sonoridade plástica do toque do berimbau é suficiente o bastante para nos transportar ao mundo da capoeira, assim como o som da banda de pífaros é capaz de nos remeter ao Nordeste brasileiro. O vigor do som da guitarra e a suavidade de um quarteto de cordas podem provocar sentimentos iguais ou diversos, dependendo de quem os ouve, onde e como. Tudo é parte da manifestação musical, esta arte atemporal e plural que atua no consciente e no inconsciente de cada um, mas que sempre e em qualquer situação é objeto de memória.

### **Bibliografia:**

- MUNDY, Simon. *História da música*. Lisboa: Ed. 70, 1980.
- CARPEAUX, Otto Maria. *Uma nova História da música*. Rio de Janeiro: Alhambra, 1977.
- KIEFER, Bruno. *História e significado das formas musicais*. Porto Alegre: Movimento (1970).
- Worm, Luciana & Costa, Wellington Borges. *Brasil Século XX; Ao pé da letra da canção popular*. Rio de Janeiro.
- Quintero-Rivera, Mareia. *A cor e o som da Nação – A idéia de mestiçagem na crítica musical do Caribe Hispânico e do Brasil (1928-1948)*. São Paulo.
- Tinhorão, José Ramos. *História Social da Música Popular Brasileira*. São Paulo, Ed. 34, 1998.

## Texto 4

### OS LUGARES DA MEMÓRIA\*

Maria de Lourdes Parreiras Horta<sup>1</sup>

O historiador Pierre Nora definiu como “lugares de memória” (NORA, 1997) locais materiais ou imateriais nos quais se encarnam ou cristalizam as memórias de uma nação, e onde se cruzam memórias pessoais, familiares e de grupo: monumentos, uma igreja, um sabor, uma bandeira, uma árvore centenária podem constituir-se em “lugares de memória”, como espelhos nos quais, simbolicamente, um grupo social ou um povo se “reconhece” e se “identifica”, mesmo que de maneira fragmentada. Estes “lugares”, ou “suportes” da memória coletiva funcionam como “detonadores” de uma seqüência de imagens, idéias, sensações, sentimentos e vivências individuais e de grupo, num processo de “revivenciamento”, ou de “reconhecimento”, das experiências coletivas, que têm o poder de servir como substância aglutinante entre os membros do grupo, garantindo-lhes o sentimento de “pertença” e de “identidade”, a consciência de si mesmos e dos outros que compartilham essas vivências. “Reconstrói-se, por essas memórias, a representação que um povo faz de si mesmo”, afirma Mary del Priore na proposta para essa série. Se todos os países e culturas vivem sob o “reino da Memória”, como afirma a autora, cabe aos historiadores encontrar não só esses “lugares”, ou “locus/loci” da rememoração, como também demonstrar de que maneira e por meio de quais instrumentos essa memória é construída ao longo do tempo, e quais os “modelos” que vão embasar essas construções. Histórias, lendas, mitos e tradições populares têm muitas vezes por fundo acontecimentos e conjunturas do passado histórico dessas populações, cuja “verdade” e explicação podem vir à tona num trabalho de “arqueologia” dos sentidos, significados e estruturas de pensamento, encontrados por trás do véu dos relatos, entre os “ossos”, no fundo dos “baús” do patrimônio cultural, material e imaterial, que configuram a “herança” cultural de um povo. Nas feiras populares, nos folhetos de cordel e nos repentes dos cantadores, nas histórias da

---

\* Esse texto integra o boletim do programa “A **memória pública**” da série “Memória, Patrimônio e Identidade”, abril, 2005. [www.tvebrasil.com.br/salto/](http://www.tvebrasil.com.br/salto/)

<sup>1</sup> Museóloga e diretora do Museu Imperial de Petrópolis.



“carochinha” ou contadas à beira do fogão pelas avós de outros tempos, repetidas de geração em geração, com enriquecimentos, omissões e acréscimos (“quem conta um conto, aumenta um ponto”) a tradição oral (ou o que se pode chamar de “*História Oral*”, nas pesquisas acadêmicas) perpetua memórias, valores e crenças coletivos. Os fragmentos recolhidos por diversos caminhos e instrumentos, como cartas, diários, documentos, testamentos, recibos de compra e venda, relatórios e inventários particulares e oficiais, as imagens e outros suportes concretos da informação são as “fontes escritas” a serem garimpadas pelos historiadores e estudiosos da cultura e da sociedade, que vão ser contrapostas e interpretadas em face da memória popular e dos seus “lugares” instituídos, dos hábitos e costumes, dos rituais e gestos, dos saberes e dos fazeres, dos gostos e das preferências de um povo, como fundamento do trabalho da “historiografia”. Como procura mostrar esta série, a “memória” e o exercício de rememoração constituem, na verdade, não uma recuperação de imagens e dados permanentes armazenados no cérebro dos indivíduos, mas o resultado de um complexo processo operatório desencadeado no pensamento em consequência de fatores “motivadores” ou “detonadores” desses mecanismos de rememoração. Quanto mais ricas e diversificadas as experiências vividas e compartilhadas por um grupo de pessoas vivendo em comunidade, mais rica e complexa será esta “Memória”, ou rememoração.

O aprendizado e o conhecimento desses processos de memória são fundamentais para a capacitação dos indivíduos na elaboração e compreensão de sua própria história, de sua habilidade de “fazer história” através dos fragmentos e relatos encontrados nos diferentes “baús”, pessoais, familiares, coletivos e institucionais. O ensino da História só pode ser o ensino de como “fazer história”, de como desconstruir os mitos e as verdades estabelecidas, e de identificar o modo como estes mitos e verdades foram construídos ao longo do tempo, de conhecer os diversos tipos de “fontes” para esse fazer histórico, de como dominar seus códigos e como estabelecer comparações e análises críticas entre os diferentes materiais. Esses “saberes” são parte indispensável do processo educacional, quando se busca, como propõe Paulo Freire (2004), uma “pedagogia da autonomia”.

A “cartografia mental”, que corresponde aos “mapas mentais” existentes no pensamento, pode explicar o processo operacional

de estabelecer conexões entre as diferentes vivências, imagens e memórias gravadas no cérebro, de forma desorganizada (como nos aparecem nos sonhos, por exemplo), de acordo com a intenção e a emoção do momento em que o processo se inicia. Cartografia que funciona, metaforicamente, como um mapa em que se indicam os caminhos, estradas, vias férreas, pontes, atalhos, pontos de referência. Enriquecer a cartografia mental dos estudantes é o trabalho do professor no estudo da História e da Memória, capacitando-os a estabelecer as conexões lógicas ou que, aparentemente, não têm sentido, a buscar atalhos e alternativas de interpretação e de rememoração, como faz um comandante de um navio ao se debruçar sobre as cartas dos ventos e das correntes marítimas (apesar de que hoje tudo isso é feito por computador, nos navios e aviões modernos, bem como no sistema escolar e de pesquisa, o que na verdade gera uma deficiência, uma incapacidade de encontrarem-se os caminhos sem a ajuda da inteligência artificial). Fazer História, falar de Memória, de Cultura e de Patrimônio é, essencialmente, estabelecer conexões entre os infinitos nódulos de sentido, na verdade “constelações de sentidos”, de fatos e de referências, que podemos encontrar nesta peregrinação.

### **O mapa da mina**

Nossa intenção, neste texto, é demonstrar o “mapa da mina” das referências históricas e culturais, das fontes primárias e secundárias, ao qual podemos recorrer para traçar nosso percurso. As “minas”, no caso, são os lugares institucionalizados de Memória, constituídos e mantidos para servir ao público, nas instituições que denominamos Arquivos, Bibliotecas e Museus . Podemos, assim, abordar a importância e os mecanismos que regulam esses três tipos de “baús”: *Os baús de “coisas”*, que são os Museus, *os baús de documentos* , que são os Arquivos Históricos, e *os baús de Livros* , que são as Bibliotecas. Essa diferenciação é bem simplista, servindo apenas para organizar o tema, pois podemos encontrar em museus, como no Museu Imperial, em Petrópolis, RJ, um Arquivo Histórico e uma Biblioteca, que funcionam paralelamente ao “Museu” Palácio, residência de verão do imperador D. Pedro II. Mas a organização, a metodologia e o funcionamento desses diferentes gêneros de instituições dedicadas a guardar a memória pública e privada do

desaparecimento são bastante diferentes. Em muitas Bibliotecas, encontramos seções de documentos manuscritos, de *iconografia*, isto é, uma coleção de imagens visuais, em diferentes suportes e técnicas, dentre as quais se situa a *fotografia*, de mapas (cartografia), de jornais (periódicos), revistas, de música (partituras e gravações), depoimentos de personagens entrevistadas (também gravadas ou filmadas em vídeo), e até mesmo de algumas obras de arte de pintura, escultura, etc., que ali vieram a ser guardadas e acumuladas. Há Bibliotecas que podem ser vistas como verdadeiros “museus”, pelas obras de Arte que contêm, como a Biblioteca do Vaticano, por exemplo, e no Rio de Janeiro, a Biblioteca Nacional ou o Gabinete Português de Leitura, no centro da cidade, um raro monumento de arquitetura em estilo “mourisco”, muito ao gosto do princípio do século XX. Em Arquivos Históricos também poderemos encontrar, além de manuscritos originais, folhetos impressos, álbuns com imagens e textos, diários, fotografias, discos e gravações (arquivos musicais e de depoimentos) e publicações oficiais e legais de diferentes períodos abrangidos pela Instituição. Arquivos Administrativos de empresas e instituições também são importantes fontes para o estudo de uma época (o arquivo de uma indústria importante desativada por diferentes razões, por exemplo) e da própria história da empresa e de seus funcionários, da vida econômica local e dos métodos de trabalho de um determinado período ou localidade. Outras fontes indispensáveis ao estudo da história local e das comunidades são os Arquivos Paroquiais pertencentes às Igrejas, em especial à Católica, que mantêm o registro de batismo dos habitantes locais e dos que ali se batizaram. Em geral, encontramos nesses arquivos eclesiásticos um inventário dos seus habitantes, ocupações, idade, número de filhos, posse de escravos, relações de parentesco, etc. Infelizmente, muitos sacerdotes e religiosos não compreendem a importância dessas fontes para o estudo e a historiografia brasileira, e muitos arquivos importantes se perderam por descaso, abandono e deterioração. Arquivos de instituições de ensino, de hospitais e de cemitérios podem ser fontes importantes de informação sobre a história local e seus habitantes. Podemos ainda lembrar do interesse fundamental dos Arquivos Familiares, que muitas vezes não são considerados “importantes” pelos próprios familiares. Certidões de casamento, de batismo, de óbito, de compra e venda de propriedades, diários pessoais, cartas e postais vindos de outros lugares, cadernos de anotações financeiras,

fotografias, negativos estão entre os materiais mais comumente encontrados em qualquer gaveta de uma casa antiga, do mesmo modo como os encontraremos em nossas residências contemporâneas. As fotografias, principalmente, são histórias de vida de nossas famílias. Um trabalho educacional consistente e altamente produtivo tem sido realizado em experiências de Educação Patrimonial, como é o caso do PREP (Programa Regional de Educação Patrimonial) da 4ª Colônia de Imigração Italiana no Rio Grande do Sul, que já foi abordado em séries anteriores do Programa. O trabalho comparativo (ontem e hoje), investigatório “detetivesco”, consultando as gerações mais velhas para ouvir e descobrir a “identidade narrativa” dos habitantes de um lugar (a que se refere o texto básico introdutório da série), a pesquisa e localização de imagens, inclusive nos jornais de época, são atividades educacionais que facilmente se poderão levar a cabo e serem desenvolvidas dentro do currículo escolar. Passaportes, salvo-condutos e certidões de identidade são excelentes “detonadores” das histórias de vida e histórias familiares que se quer trabalhar e rememorar, como ponto de partida de uma análise mais crítica do contexto político e social do período estudado.

As Bibliotecas públicas, institucionais e privadas são outra importante e indispensável fonte de pesquisa histórica e de referências para o mapeamento das memórias e histórias coletivas. O uso das bibliotecas é bastante familiar para alunos e professores, o que não quer dizer que não se constituam em mananciais inesgotáveis de referências e de conexões. Como já dissemos acima, muitas bibliotecas contêm, além de livros e jornais, alguma iconografia (fotografias, gravuras, litografias), álbuns de imagens e recortes, discos, vídeos e gravações, e muitas vezes até arquivos de cinema e documentários. Muitas bibliotecas já estão informatizadas, possibilitando a consulta vasta e extensiva a outras instituições no gênero. A navegação pelo oceano de informações contidas em uma Biblioteca permite-nos refazer, ao menos virtualmente, as viagens de circunavegação e de descobrimento que transformaram a face do mundo a partir do século XVI. Podemos ir à Lua e aos confins do Universo, utilizando a virtualidade digital, se soubermos utilizar em toda a sua potencialidade os recursos de uma biblioteca. A auto-estrada digital aberta a todos pela Internet e os recursos tecnológicos da computação estão cada vez mais acessíveis, tornando o mundo e o acesso ao conhecimento cada vez mais próximos. A Biblioteca

escolar e a criação de uma biblioteca de sala de aula são recursos importantes para a compreensão do funcionamento e da função dessas instituições para a pesquisa e o conhecimento.

Os Museus também são minas de informação e importantes espaços de aquisição de conhecimento, que ultrapassam o domínio da leitura e da palavra escrita. As “lições das coisas” que podem ser usufruídas nessas instituições requerem uma capacitação especial, no sentido do aprendizado da “leitura” e da interpretação das palavras tridimensionais que são os objetos da cultura. A metodologia da Educação Patrimonial introduzida no Brasil no Museu Imperial, a partir de 1983, vem a ser um tipo de “alfabetização cultural” que independe da capacidade de leitura do indivíduo ou do aluno. Esta alfabetização propõe a “leitura” e a decodificação dos significados dos objetos materiais produzidos pela trajetória da cultura, bem como a compreensão de seu sentido “imaterial”, conceito que deu origem recentemente à distinção entre “patrimônio material” e “imaterial”, pelos órgãos de tombamento e registro dos bens culturais. Os objetos recolhidos aos museus podem ser vistos como “textos” tridimensionais, ou bidimensionais, que trazem em si as marcas de autoria, a impressão digital de seus criadores. Além de objetos, os Museus abrigam também em suas coleções documentos, imagens, uma pinacoteca (coleção de pinturas), álbuns de gravuras e litografias, coleções fotográficas, e todo o tipo de produto da produção cultural de um povo. Decodificar esses elementos, compreender o sentido desses textos cristalizados nos objetos recolhidos, são habilidades adquiridas com o trabalho sistemático da Educação nos Museus e sítios históricos, ou melhor, da Educação Patrimonial, a partir e sobre o Patrimônio Cultural.

### **Escavando o passado para conhecer o presente...**

Outras fontes importantes para o conhecimento do passado e da história de uma região são os sítios arqueológicos, históricos e pré-históricos, dos quais está coberto o território nacional. As regras científicas de exploração e pesquisa arqueológica requerem dos professores a consulta aos especialistas e arqueólogos, bem como aos órgãos responsáveis pela fiscalização das pesquisas. No caso, os órgãos do patrimônio nacional (IPHAN), estadual e municipal, e as Universidades. A Serra da Capivara, no Piauí, município de São

Raimundo Nonato, é um dos locais mais importantes e significativos para a História do homem americano, com datações que já remontam a mais de 40 mil anos. Os monumentos e sítios históricos, como as Missões Jesuítico-Guaranis, na região oeste do Rio Grande do Sul, são outros espaços de exploração do passado, do presente e da trajetória histórica vivenciada pelas populações que habitaram e ainda habitam a região. Os “sambaquis”, depósitos de conchas e ossos de animais, restos de fogueiras e de ocupação humana, presentes em toda a costa brasileira, são sítios arqueológicos importantes para o estudo das primeiras ocupações humanas em nosso território. Todos esses sítios arqueológicos só podem ser visitados e conhecidos mediante autorização dos órgãos responsáveis pela pesquisa e a proteção patrimonial. As inscrições “rupestres”, gravadas ou pintadas na pedra (“petroglifos”), são mistérios intrigantes para os pesquisadores, e podem gerar interessantes trabalhos de pesquisa e atividades artísticas.

As casas-grandes e as senzalas do Vale do Paraíba, RJ, ou as fazendas de café de Minas, São Paulo e no Sul do país, são fontes de “pedra e cal”, que detêm em suas paredes e terreiros, moendas e usinas de eletricidade movidas à roda d’água, são verdadeiros museus ao ar livre onde se pode também explorar a investigação do passado e dos caminhos que nos trazem ao presente.

A pesquisa nas fontes primárias (dos arquivos, museus, e depoimentos orais), nas fontes secundárias (documentos, periódicos, livros e publicações), e nos próprios locais estudados, visando à interpretação e ao conhecimento das evidências culturais e históricas encontradas, são exercícios pedagógicos e recursos para o professor, para enriquecer e ampliar as capacidades e habilidades de seus alunos, e estimulá-los a estabelecer as conexões significativas que constituem a “trama” e o tecido da História.

Nos últimos cinquenta anos, como nos aponta o texto inicial dessa série, uma revolução das mídias, possível graças à revolução científica dos séculos XVII e XVIII, multiplicou instrumentos de observação e medida. A fotografia, a fonografia, o cinema, o rádio, a televisão, o vídeo criaram conjuntamente uma nova memória coletiva, objetivada sob a forma de imagens, discos, filmes, fitas magnéticas, cassetes, acessíveis a um público crescente. Essa revolução dos meios de comunicação permite reavivar o passado, revendo cenas, ouvindo sons, conferindo ao passado uma dimensão sensível. É um

novo tipo de memória que se sobrepõe à memória escrita, assim como essa se sobrepõe à memória oral. Os discos rígidos das memórias dos computadores podem abrigar milhões de informações e dados, mais do que os arquivos em papel do passado poderiam abrigar, e estão à disposição de qualquer jovem em seu quarto de estudos, ou nas escolas. Essa revolução nos meios, mecanismos e suportes da Memória aponta os caminhos do futuro, garante a permanência do passado, mas não dispensa o exercício do contato direto, tátil, visual e sensorial com os fragmentos e testemunhos do patrimônio cultural acumulado desde os nossos antepassados até o nosso olhar inteligente e comprometido com sua preservação e continuidade.

### **Bibliografia:**

NORA, Pierre. *Les lieux de mémoire* (dir.) Paris, Gallimard, 1997, 7 volumes.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. 30 a edição. São Paulo: Paz e Terra, 2004. (Coleção Leitura)

## Texto 5

### **PATRIMÔNIO IMATERIAL: NOVAS LEIS PARA PRESERVAR... O QUÊ?\***

Letícia Vianna<sup>1</sup>

Quando falamos em patrimônio, estamos nos referindo a uma porção de coisas consagradas e que têm grande valor para pessoas, comunidades ou nações. E também de coisas que podem ter valor para todo o conjunto da humanidade. A idéia remete à riqueza construída e transmitida, herança ou legado que influencia o modo de ser e a identidade dos indivíduos e grupos sociais.

Mas a noção exata do que seja patrimônio é relativa, pois depende de quem fala e de que ponto de vista fala. As definições podem partir de diferentes perspectivas, que podem ou não se sobrepor, como a perspectiva afetiva, a econômica, a ambiental, a cultural. Patrimônio cultural diz respeito aos conjuntos de conhecimentos e realizações de uma sociedade, que são acumulados ao longo de sua história e lhe conferem os traços de sua singularidade em relação às outras sociedades.

Uma das características mais marcantes da espécie humana é a grande diversidade de configurações socioculturais possíveis no tempo e no espaço. Diferente das sociedades de abelhas e formigas, sempre idênticas, as sociedades humanas são sempre únicas em função das especificidades culturais nelas desenvolvidas. Cada sociedade possui um sistema cultural, no qual, entretanto, vários sistemas simbólicos são incorporados e compartilhados.

Entende-se aqui por cultura os sistemas de significados, os valores, crenças, práticas e costumes; ética, estética, conhecimentos e técnicas, modos de viver e visões de mundo que orientam e dão sentido às existências individuais em coletividades humanas.

---

\* Esse texto integra o boletim do programa “Você sabe com quem está falando?” da série “Cultura Popular e Educação”, março, 2003. [www.tvebrasil.com.br/salto/](http://www.tvebrasil.com.br/salto/)

<sup>1</sup> Doutora em Antropologia Social pelo Museu /Nacional/UFRJ. Pesquisadora do Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular.



## I

Desde pelo menos o século XIX e ao longo de todo o século XX, existem dois grandes pressupostos teóricos que orientaram o entendimento científico e políticas relativas à diversidade cultural humana: a perspectiva do etnocentrismo e a do relativismo cultural.

O etnocentrismo é uma tendência que considera a cultura (valores, princípios, conhecimentos, modo de vida) de um grupo específico, seja ele qual for (uma nação, um país, um grupo religioso, uma tribo urbana de adolescentes, um time de futebol...), como medida para todos os outros. Sob essa perspectiva, o grupo a partir do qual se fala é comparado e valorado positivamente em detrimento dos outros grupos humanos.

No contexto das sociedades integradas ao mercado industrial globalizado contemporâneo, por exemplo, o ponto de vista etnocêntrico tende a privilegiar o grau de desenvolvimento tecnológico e especialização da sociedade como modelo de “vida de qualidade superior, mais evoluída” em relação à vida nas sociedades menos integradas àquele modelo. A história oficial tende a reafirmar a idéia de que as sociedades industriais são mais desenvolvidas, com qualidade de vida superior à das sociedades pouco ou diferencialmente integradas ao modelo de referência. E, sob a luz desses argumentos, legitimaram-se muitas guerras, genocídios e massacres imperialistas a culturas genuínas.

Na contra-tendência do etnocentrismo desenvolveu-se o relativismo cultural, pressuposto teórico construído não sob o ponto de vista de um grupo ou coletividade específica, mas, pretensamente, sob o ponto de vista amplo, de toda a humanidade. Entende-se, assim, que todas as sociedades e culturas, por mais diversas, são análogas, pois têm suas próprias racionalidades e irracionalidades intrínsecas, formas, funções e expressões específicas, e que essa diversidade é característica de toda a espécie humana.

Tudo depende do ponto de vista de quem olha. Podemos ver que as sociedades com alto grau de desenvolvimento tecnológico e industrialização podem não ter encontrado as melhores soluções para sua existência no tocante à ecologia, questão relativamente bem resolvida em outras sociedades distantes do modelo produtivo tecno-industrial, como as sociedades seminômades, caçadoras e coletoras que fazem manejo rotativo de pequenas roças em meio à Floresta

Amazônica, por exemplo.

Enquanto a tendência da perspectiva etnocêntrica é subordinar o diferente sob a lógica da desigualdade econômica – na maioria das vezes de maneira violenta e extrema –, a perspectiva relativista é ideologicamente pontuada pelo pacifismo, justiça, equidade social e pluralidade cultural e pelo esforço constante de conhecer para poder preservar essa pluralidade como possibilidade concreta da experiência humana. Pois o potencial criativo é um dos maiores patrimônios da humanidade; um dos traços mais marcantes que nos distingue e define enquanto espécie.

## II

Desde o final da Segunda Guerra Mundial as questões internacionais gerais sobre o tema do patrimônio cultural da humanidade são conduzidas para os fóruns da Unesco, seminários e conferências internacionais de diferentes ordens. E, de maneira geral, as bases de entendimento para as ações cooperativas entre as nações estão no documento da Unesco “Recomendações sobre a salvaguarda do folclore e da cultura popular”, de 1989.

Esse documento enfatiza a necessidade de cooperação internacional para o desenvolvimento de instrumentos de salvaguarda, tanto dos processos de produção e transmissão de conhecimentos genuínos e tradicionais, quanto dos direitos das coletividades sobre seus conhecimentos, cosmologias e técnicas aplicadas.

A atual legislação que trata da proteção do patrimônio cultural brasileiro tem seguido as recomendações da Unesco; é fundamentada em bases relativistas que já vinham sendo construídas e amadurecidas ao longo da história.

Nos artigos 215 e 216 da Constituição promulgada em 1988, o conceito de Patrimônio Cultural abarca tanto obras arquitetônicas, urbanísticas e artísticas de grande valor o patrimônio material quanto manifestações de natureza “imaterial”, relacionadas à cultura no sentido antropológico: visões de mundo, memórias, relações sociais e simbólicas, saberes e práticas; experiências diferenciadas nos grupos humanos, chaves das identidades sociais. Incluem-se aí as celebrações e saberes da cultura popular as festas, a religiosidade, a musicalidade e as danças, as comidas e bebidas, as artes e artesanatos, os mistérios e mitos, a literatura oral e tantas, tantas expressões diferentes que

fazem nosso país culturalmente tão diverso e rico.

O principal instrumento de preservação do patrimônio material é o instituto do tombamento, cuja legislação está sendo amadurecida desde pelo menos a primeira metade do século XX.

A legislação para o patrimônio imaterial, entretanto, é recente. No Decreto n. 3.551 de 04 de agosto de 2000, os principais instrumentos de salvaguarda desse patrimônio, até hoje instituídos, são o inventário permanente, o registro em livros análogos aos livros de tomo e as políticas de preservação e fomento que devem ser estabelecidas.

Esses instrumentos não são fechados, normativos e restritivos, mas abertos aos pontos de vista e expectativas dos portadores de tradições culturais específicas. Pressupõem a dinâmica própria dessas tradições, sem pretender, portanto, “engessar” suas formas e conteúdos no tempo e no espaço, o que é fundamental, pois a questão não é nada, nada simples.

Apenas a legislação não basta para garantir a salvaguarda desses bens. De fato, muitas expressões culturais da maior importância se perderam por falta de legislação eficiente, mas também existem muitos bens culturais que se conservaram por séculos e séculos sob nenhuma ou apenas incipiente legislação de proteção. As leis, sem dúvida, podem favorecer as condições para a preservação do patrimônio cultural; mas ele só é efetivamente preservado por meio da vivência voluntária das pessoas.

Os documentos engavetados, os inventários, a descrição dos bens contidas nos livros do Iphan são apenas referências dos bens, mas não dão conta dos bens em si, que têm natureza dinâmica e intangível. O patrimônio imaterial como as festas e celebrações, as músicas, danças, comidas, saberes e técnicas próprias da cultura popular só se conservarão, efetivamente, se vividos por pessoas em condições, com garantias, liberdade e interesses em vivenciá-los de modo dinâmico e criativo.

Assim, a nova legislação de preservação do patrimônio cultural só será eficaz na medida em que seja amplamente conhecida pelos diferentes segmentos da sociedade e que as comunidades locais e a sociedade abrangente tenham condições de estar mobilizadas para a prática permanente, para a transmissão e aprendizado de saberes, a pesquisa, documentação, apoio e reconhecimento da riqueza cultural

brasileira, de maneira crítica e participativa.

Destaca-se, então, o fundamental papel da escola, e dos educadores em geral, na atualização constante dos princípios do relativismo cultural para as novas gerações; na valorização da diversidade cultural com respeito e tolerância; no estímulo permanente à curiosidade pelas culturas e identidades tradicionais das comunidades locais, divulgando-as para que sejam conhecidas e reconhecidas na própria comunidade e na sociedade abrangente. De modo que seja preservada a vontade de apreender, compreender, vivenciar, repassar e reinventar as tradições com liberdade, criatividade e senso de justiça social. Posto que a preservação da diversidade cultural e a superação das desigualdades socioeconômicas são um dos maiores desafios que a sociedade brasileira enfrenta neste século XXI.



**CAPÍTULO 3 CONTO E RECONTO,  
LITERATURA E (RE) CRIAÇÃO**







## Conto e reconto, literatura e (re) criação

René Marc da Costa Silva<sup>1</sup>

Mitos são, numa definição bastante simples, histórias que as culturas criam para tornar compreensíveis, inteligíveis e interpretáveis o mundo e a existência humana. Mitos são também narrativas sagradas dedicadas a explicar a origem e a existência das coisas ocorridas em tempos e em mundos diferentes ou anteriores aos nossos. Os mitos trazem a presença constante de elementos ficcionais, tais como: forças desconhecidas, feitiços, encantos ou inimigos sobrenaturais. Neles, freqüentemente, a passagem do tempo inexistente. Enfim, são muitas e variadas as faces ou facetas dos mitos.

Mas, por que eu inicio esta unidade falando de mitos? É o que, certamente, você, professor, estará se perguntando. O que os contos da cultura popular têm a ver com mitos?

Muitos estudiosos têm apontado uma estreita proximidade entre as narrativas míticas e os contos populares. Sustentam que muitos mitos e tradições, oriundos das mais diversas culturas, vêm sofrendo, ao longo do tempo, um amplo processo de esvaziamento de seus elementos marcadamente religiosos; mas continuam sendo contados, passando de boca em boca e que, por aí e dessa forma, sofrendo toda sorte de influências e alterações, acabaram por se transformar no que hoje entendemos por contos populares.

Esses contos trazem como marcas distintivas, tais como os mitos, toda a magia e encantamento da memória e da expressividade oral. São transmitidos de narrador para narrador, guardados pela plasticidade da memória e da voz. Viajam para todos os lugares acolhendo acréscimos, substituições e influências. Por estes caminhos é que o povo simples no Brasil tem reelaborado e reinventado os elementos de diversas matrizes míticas, enraizadas na nossa cultura, em cantorias, contos, folguedos e outras tantas manifestações da cultura popular. É material rico e dinâmico fruto da capacidade criativa das pessoas anônimas.

Mitos e contos populares partilham também uma outra e

---

<sup>1</sup> É antropólogo e doutor em história pela Universidade de Brasília – UnB, professor de história, ética, além de cultura política no programa de mestrado em direito do Centro Universitário de Brasília – UniCeub.



fundamental característica: são, ambos, formas eminentemente narrativas. Nasceram, como já foi dito, em culturas orais, criadas, recriadas e preservadas ao longo do tempo, no mais das vezes, através de artifícios narrativos da memória, próprios de culturas ou subculturas que não dispõem ou não se utilizam de instrumentos de fixação como a escrita. Oralidade e memória estruturam essas práticas narrativas essencialmente através da dialogia.

Narrar neste contexto, portanto, é diferente de escrever, é falar. Mais do que isso, é falar em voz alta num discurso que implica sempre um ouvinte caracterizado, principalmente, por uma comunicação face a face. Ou seja, um Eu que se dirige em voz alta a um outro postado diante dele, um narrador que está vendo o rosto dos seus ouvintes e está aberto e vulnerável à opinião de seus *interlocutores*. Não pode, portanto, se dar ao luxo de utilizar-se de uma estrutura narrativa fragmentada, com vocabulários rebuscados e sintaxes incomuns. Não pode ousar demais a ponto de ser *experimental*, lançando mão de metáforas exóticas ou citações eruditas, a pretexto mesmo de não ser de forma alguma compreendido – posto que seu *interlocutor* não tem como, o que é bem próprio da escrita, ler e reler para analisar o texto com calma.

Aqui, “ao vivo”, o *contador*, *cantador* ou *encantador* precisa saber controlar seus gestos, pois estes estão sendo observados e são significantes importantes que compõem, ao final, o “texto” falado. Seu tom de voz, altura, sotaque têm de estar a serviço do sentido preciso do que se deseja comunicar.

Precisa estar atento à sua platéia, a seu ambiente e à energia circulante, posto que seus *interlocutores* – sim, interlocutores, na medida em que não são meros receptores passivos, são capazes de agir e interagir –, se não o compreenderem ou o considerarem insultuoso podem ir embora.

Seu discurso falado, justamente por ser falado é efêmero, se dissipa no exato momento em que é cantado, isto é, narrado, “contado”. Mas, por outro lado, e exatamente por causa disso, se presta a improvisos, a variações e a influências de toda uma constelação imaginativa característica do verdadeiro artista e da beleza própria da arte.

Os contos populares são narrativas que encerram beleza e valor precisamente onde, em outras formas narrativas, identificam-se signos de pobreza e imperícia do artista. São narrativas lineares,

contínuas, com princípio, meio e fim, sem nunca perder de vista que seu objetivo é, antes de tudo, contar uma história de interesse geral, com temas que possibilitem uma identificação imediata, que possa, como discurso, ser compartilhável a partir de uma linguagem acessível e familiar. São contos que cantam as histórias do homem e do mundo, dizem respeito à condição humana vital e concreta, seus conflitos, seus paradoxos, suas ambigüidades e transgressões.

Selecionamos para a terceira unidade deste volume sobre *Cultura popular e Educação*, coletânea de artigos produzidos para o programa Salto para o Futuro, um conjunto instigante de textos que trazem para você, professor, reflexões sobre a sabedoria acumulada por uma atividade de contar histórias que é quase tão antiga quanto a história da própria humanidade. Ao mesmo tempo em que colocamos à sua disposição, também, na reflexão sobre esses contos, lendas, provérbios, “causos”, essenciais para a preservação dessa atividade milenar e das tradições populares, a oportunidade de apreciar uma prática tão viva, intensa e vigorosamente mutante, portadora do frescor e do cheirinho do eternamente novo.

Acreditamos que a descoberta dos contos populares pela escola pode infundir novo oxigênio e vida nos programas de ensino, desde a mais tenra idade da educação infantil aos ciclos finais do ensino fundamental. Recuperar nos currículos, para crianças e adolescentes, a beleza do narrar, do poetizar, do cantar, do jogar com as palavras é permitir respirar de novo, com novos ares, o terreno sobre o qual se pretende construir um conhecimento diferenciado.

O texto *Histórias da Tradição Oral: os Contos Etiológicos*, de Magda Frediani e Rogério Andrade Barbosa, abre a unidade ressaltando a ludicidade mágica da riquíssima literatura oral brasileira, própria mesmo de um país pluriétnico e multicultural como o nosso. Enfatiza, também, como as diferentes tradições indígenas, africanas e ibérica, formadoras do universo imaginário brasileiro, produziram uma ampla diversidade de visões do ser humano, do existir, da natureza e do mundo.

O leitor está pronto, então, para o mergulho no maravilhoso dos contos indígenas, para o qual nos remete o texto *História dos Índios lá em casa*, de Wilmar d’Angelis. Nele, o autor problematiza o conhecimento científico desenvolvido nas sociedades ocidentais modernas – corriqueiramente visto como superior ou como sendo a única maneira válida de conhecer –, à luz da tradição dos contos

e lendas indígenas cujas características são a oralidade, a memória, os rituais e os modos ancestrais de contar histórias. Mostra como neste outro modo de conhecer transmitem-se valores perdidos ou já enfraquecidos nas sociedades urbanas e modernas, como, por exemplo, o respeito aos velhos – que para os índios possuem o dom de revelar segredos.

No texto *Cantos e re-encantos: vozes africanas e afro-brasileiras*, Andréia Lisboa de Sousa e Ana Lúcia Silva Souza assinalam como os contos africanos e dos afrodescendentes, suas histórias e mitos, se espraiaram amplamente pelo nosso imaginário social. Como esta tradição caminhou junto com as negras velhas e amas-de-leite que, no contexto do Brasil colônia, de engenho a engenho, contavam suas histórias, fazendo-o de maneira muito semelhante à de Akpalô, figura mítica de um fazedor de contos, cuja atividade se constituía em espalhar histórias pelos lugares por onde passava.

Já em *A Aventura Partilhada*; importantíssimo trabalho de Francisco Marques, a perspectiva das narrativas de matriz caracterizada pela memória e pela oralidade é sustentada como possível de se constituir em nada menos do que eixo ou estrutura de uma filosofia educacional alternativa, permeando todo o trabalho pedagógico pela poesia e pela beleza, orientado para criar outros territórios, nos quais as crianças e os adultos sejam cúmplices e partilhem as mesmas aventuras.

Fechando esta unidade, o texto de Ricardo Azevedo, *Conto Popular, Literatura e Formação de Leitores*, abre uma janela para uma reflexão não menos importante. Aponta como os chamados “contos de encantamento”, recolhidos em terras brasileiras são, em grande parte, de origem européia, chegando até nós por intermédio de Portugal. Problematisa, a partir disso, a circulação das culturas e como os contos populares, independentemente de rótulos como “cultura popular”, “folclore” e outros, podem ser considerados uma excelente introdução à literatura, pois nada mais fazem do que trazer para o leitor, de forma acessível e compartilhável, enredos, imagens e temas recorrentes na ficção e na poesia.

Ricardo Azevedo apresenta uma interessante classificação dos contos populares e fala sobre a “moral ingênua” desses contos. Para ele, boa parte dos contos populares traz à baila situações e conflitos humanos de grande interesse. E propõe um tema para

reflexão: “Ao contrário do que se poderia pensar, o fato de serem de ficção e poderem conter aspectos mágicos e de encantamento, nem de longe tira dos contos populares sua extraordinária capacidade de abordar a vida concreta e, mais ainda, de especular sobre ela”.

Enfim, os textos presentes nesta unidade foram selecionados para permitirem a você, professor, a partir do repertório inesgotável dos contos populares, das reflexões que eles propiciam e das lições que encerram, abordar e discutir os mais diversos temas, além de questões éticas relevantes na convivência cotidiana, tanto na escola quanto na vida. Tudo isso sem perder de vista o conteúdo literário e a beleza das histórias, que brotam das mais diversas tradições culturais presentes entre nós.



## Texto 1

### HISTÓRIAS DA TRADIÇÃO ORAL: OS CONTOS ETIOLÓGICOS\*

Magda Frediani<sup>1</sup>

Rogério Andrade Barbosa<sup>2</sup>

#### Por que os cães se cheiram uns aos outros?

Quando os cães governavam-se a si mesmos, havia dois grandes reinos chefiados por poderosos cães. Cada um deles gabava-se de ter mais súditos e riquezas do que o outro. Embora fossem adversários, viviam em paz, e essa trégua só foi quebrada no dia em que um deles se apaixonou pela irmã do outro chefe. Perdido de amores, ele se dirigiu pessoalmente aos domínios do rival:

- Meu nobre amigo - disse o cão apaixonado -, fiz essa longa e cansativa viagem até o teu reino para pedir a mão da tua irmã em casamento.

- Com a minha irmã! - respondeu aos gritos o outro cão -, não quero que você case com ela de jeito nenhum.

Humilhado com a resposta, o cão desdenhado voltou furioso para sua corte. Assim que chegou, reuniu o Conselho de Guerra e mandou chamar um fiel servidor para que levasse a seguinte mensagem ao seu inimigo:

- Diga-lhe que como me recusou a mão da irmã, que se prepare para lutar, pois dentro de poucos dias irei marchar com meu exército para destruí-lo.

O mensageiro ouviu tudo bem direitinho e já ia partindo quando um dos conselheiros reais o chamou:

---

\* Esse texto integra o boletim do programa “Contos de origem” da série “A narrativa na literatura para crianças e jovens”. Outubro, 2005. [www.tvebrasil.com.br/salto/](http://www.tvebrasil.com.br/salto/)

<sup>1</sup> Professora de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. Autora de livros didáticos e literatura infantil. Membro da equipe do programa Salto para o Futuro/TV Escola.

<sup>2</sup> Escritor, professor e arte-educador. Autor de diversos livros de literatura para crianças e jovens. Diretor Executivo da Associação de Escritores e Ilustradores de Literatura Infantil e Juvenil – AEI-LIJ. Membro do Conselho Consultivo da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil.

- Você não pode sair assim todo sujo - disse o conselheiro real. - A sua cara e a cauda estão imundas.

Os criados deram um longo banho no mensageiro e perfumaram a cauda dele com os melhores perfumes do reino, pois de acordo com os costumes daquele tempo, um mensageiro tinha que se preparar adequadamente para executar uma tarefa.

No caminho, o mensageiro achou-se tão cheiroso e galante que começou a procurar esposas para ele mesmo, deixando de lado a missão que o chefe havia lhe confiado.

É por isso que os cães andam sempre atrás uns dos outros, cheirando as suas caudas, para verem se acham o mensageiro perdido<sup>3</sup>. (BARBOSA, 1990.)

Um país pluriétnico e multicultural como o Brasil possui, como não poderia deixar de ser, uma riquíssima literatura oral, transmitida de geração a geração, formando um repertório lúdico e mágico. São contos, fábulas, lendas, mitos, adivinhas, provérbios, histórias de assombração que povoaram e povoam o universo imaginário dos brasileiros, trazendo as múltiplas visões de mundo dos povos que formam a identidade cultural de nosso país.

Estas histórias, oriundas da tradição indígena, africana e europeia, conquistaram novos espaços, sendo recontadas por diversos escritores e ilustradores nos livros de literatura para crianças e jovens. São “contos de fadas”, que têm como personagens reis e rainhas, príncipes e princesas, vivendo em épocas remotas e em reinos longínquos e desconhecidos... São lendas de criaturas encantadas, que habitam as matas, ou se escondem nas profundezas das águas dos rios e dos mares. São fábulas, que mostram animais que falam como nós e se deparam com situações semelhantes às que vivemos

<sup>3</sup> O conto “Por que os cães se cheiram uns aos outros?” – faz parte do livro *Bichos da África (Lendas e Fábulas)*, de Rogério Andrade Barbosa (Editora Melhoramentos, 1988, p. 3-8). O escritor, que é co-autor deste texto, viveu na África, trabalhando como voluntário das Nações Unidas na Guiné-Bissau. Nas diversas aldeias e cidades que percorreu, no imenso continente africano, conheceu os “contadores de histórias” – griots – que transmitem oralmente, para uma platéia atenta e fascinada, contos, lendas, mitos, fábulas... Suas narrações são acompanhadas de mímicas, danças, cantigas e outros efeitos cênicos, como a imitação das “vozes” dos animais, do barulho da chuva e do zumbido do vento.

em nosso dia-a-dia. São mitos de heróis que enfrentam desafios e se envolvem em aventuras fantásticas, buscando um objeto que pode trazer a salvação para uma comunidade em perigo... São contos que tentam explicar a origem de fatos e fenômenos, para satisfazer a eterna curiosidade humana sobre os mistérios da vida...

Segundo Câmara Cascudo, em seu *Dicionário do Folclore Brasileiro* (1998), “os contos etiológicos explicam a origem de aspecto, forma, hábito, disposição de um animal, vegetal, ou mineral”. (CÂMARA CASCUDO, 1998)

Os contos de animais, como o desta história africana, geralmente, explicam a origem do comportamento da fauna que habita as florestas, rios e savanas do imenso continente. Os contos etiológicos mostram, também, como determinados bichos têm a sua aparência atual<sup>4</sup>.

“Por que os cães se cheiram uns aos outros” é um conto curto, o que favorece a sua abordagem no tempo/espço da sala de aula. Apesar do tamanho, ele apresenta as características essenciais dos textos narrativos: uma abertura – estado inicial de harmonia ou equilíbrio –, seguida de um fato narrativo propriamente dito – a desarmonia, quando este equilíbrio inicial é rompido –, e encerrada por um fechamento – estado final, que tanto pode ser a volta ao equilíbrio inicial como o aparecimento de uma nova situação de equilíbrio (CANEIRO, 1997). Entre a abertura e o fechamento, acontecem os conflitos, as ações dos personagens, as transformações...

Na abertura, vemos que o autor nos mostra um fato distanciado no tempo, numa época em que os cães eram seus próprios governantes. Já se instaura, neste início, uma oposição a tudo que conhecemos sobre esses animais, em geral tão dependentes dos seres humanos, seus “donos”, que lhes oferecem comida e moradia, em troca da tão famosa “amizade”, proteção, etc.

Quem diria que esses bichos poderiam ter sido reis, soldados, mensageiros? Que se envolveriam em aventuras galantes de amor e sedução? Que se deixariam levar pelas paixões, como os seres humanos? Que saberiam valorizar a aparência física, se enfeitando para cumprir uma missão? Por meio das histórias, narradas ao redor

---

<sup>4</sup> Em *Histórias africanas para contar e recontar* (São Paulo, Editora do Brasil, 2001) e, em *Contos Africanos para Crianças Brasileiras* (São Paulo, Editora Paulinas, 2004), podem ser encontrados outros contos semelhantes, pesquisados e recontados pelo autor, pertencentes ao universo da literatura tradicional africana.



de uma fogueira, como nas aldeias africanas, ou escritas nos livros, é possível recriar, com muita fantasia, tudo o que existe neste nosso mundo, tornando-o mais suportável, mais belo.

Os contos etiológicos também estão presentes na tradição oral dos diferentes grupos indígenas que existem atualmente no Brasil – cerca de 206 etnias, espalhadas em aldeias em todo o território nacional. Histórias cheias de encantamento e poesia, que falam sobre esta integração entre tudo o que existe: as plantas, os animais, os seres humanos, os rios e mares, o vento, as estrelas, os seres encantados que habitam as florestas. Nestes contos e lendas, tudo está entrelaçado. E esta invisível corrente que une o Céu e a Terra nunca pode ser rompida. Entre os contos de origem dos povos indígenas, podemos citar este, recontado por Leonardo Boff:

“Por que no céu há tantas estrelas?”, em seu livro *O casamento entre o céu e a terra - contos dos povos indígenas do Brasil*:

Para os Karajá, do Tocantins-Xingu, o firmamento estava vazio, sem nenhum brilho, porque o urubu-rei havia roubado as estrelas para enfeitar o penacho em sua cabeça. Indignado com isto, o índio Karajá enfrentou o urubu-rei e conseguiu imobilizá-lo. Tentou então, convencer o rei das alturas a devolver os astros luminosos, mas, mesmo vencido, o urubu-rei não cedeu. Foi preciso que o Karajá arrancasse, uma a uma, as penas da cabeça da criatura. Cada pena arrancada era lançada no ar e se transformava numa estrela do firmamento. Apressado, o índio arrancou um monte de penas e atirou-as de uma só vez... E assim se formou o caminho das estrelas: a Via-Láctea. (adaptação) (BOFF, 1991)

O antropólogo e indianista Nunes Pereira, que viveu parte de sua vida na Amazônia, recolheu centenas de contos, lendas e mitos dos índios desta região. Uma de suas obras antológicas é *Moronguetá – um Decameron indígena* (1967). Dos índios Cauaiua-Parintintim, do Vale do Rio Madeira, no estado do Amazonas, Nunes Pereira ouviu várias histórias de um “herói de cultura”, o sábio Baíra, que teria conseguido roubar o fogo do Urubu, trazendo-o para sua aldeia. Com este “presente” de Baíra, seu povo pôde preparar o moquém e assar a carne dos peixes e das caças. Este conto de “origem do fogo” lembra o mito de Prometeu, um herói dos antigos gregos, que teria

roubado o fogo dos deuses, trazendo-o para os homens, e que foi severamente castigado por Zeus.

O antropólogo Nunes Pereira destaca o fato de que os narradores das histórias de Baíra – Inhambutê, Iguá, Paquiri, Paririmã, e outros – sentiam grande admiração pelo herói, e falavam de seus feitos e proezas como se eles mesmos também tivessem compartilhado de suas aventuras.

Em outro conto recolhido pelo autor, vamos encontrar a explicação da origem do Sol e da Lua. É uma pequena narrativa, que mostra, numa visão poética e mágica, o poder divino deste herói, cujas façanhas são motivo de orgulho para os remanescentes dos povos indígenas daquela região, que já foram grandes guerreiros, antes de serem quase extintos pelos chamados “colonizadores”.

### **Origem do Sol e da Lua**

*Baíra foi quem criou o Sol e a Lua.*

*O Sol é homem. A Lua é mulher.*

*Baíra fez o Sol da raiz da paxiúba (...).*

*E fez da raiz do apuízeiro uma veia que pôs na Lua (...). Dessa veia sai sangue.*

*O Sol, porque é homem, sai de dia.*

*A Lua, porque é mulher, sai de noite.*

*Os homens, na Terra, são como o Sol.*

*As mulheres são como a Lua.*

São inúmeras as possibilidades de trabalho com os contos de origem na sala de aula. Professor, você pode propor que os alunos comparem estas explicações tão poéticas sobre os mistérios da vida com as explicações ditas “científicas”, que quase sempre procuram apresentar os fatos como verdades inquestionáveis. Haveria uma explicação “científica” para estes hábitos tão pouco convencionais dos cães? Como a ciência explica o “surgimento” das estrelas, do Sol, da Lua? Será que as explicações para estes fenômenos, que hoje nos parecem tão definitivas, também poderão mudar, no futuro, com as novas descobertas possibilitadas pela tecnologia?

Ao trabalhar com os contos etiológicos dos indígenas e dos povos africanos, estaremos trazendo para a sala de aula diferentes visões de mundo, que vão enriquecer o universo cultural de nossos alunos, instigando-lhes a curiosidade e ampliando seu espaço de

ação/reflexão sobre a vida, sobre a natureza, sobre nosso ser/estar no mundo.

Para concluir, apresentaremos uma história-mito do repertório afro-brasileiro, analisada pela professora e pesquisadora Azoilda Loretto, *“cuja estrutura, dinâmica, perspectiva e forma insinuam, anunciam uma diferença, ou diferenças de visão de mundo, de modo de expressão do mundo, de coerência. E o mais interessante é que coexistem com a visão dominante, com a lógica dominante. Assim como essa, outras histórias, outros mundos possíveis existem.”* (LORETTO, 2005, p. 2005)

### **Exu ajuda Olofim na criação do mundo:**

Bem no princípio, durante a criação do universo, Olofim-Olodumare reuniu os sábios do Orum para que ajudassem no surgimento da vida e no nascimento dos povos sobre a face da Terra.

Entretanto, cada um tinha uma idéia diferente para a criação e todos encontravam algum inconveniente nas idéias dos outros, nunca entrando em acordo.

Assim, surgiram muitos obstáculos e problemas para executar a boa obra a que Olofim se propunha.

Então, quando os sábios e o próprio Olofim já acreditavam que era impossível realizar tal tarefa, Exu veio em auxílio de Olofim-Olodumare.

Exu disse a Olofim que, para obter sucesso em tão grandiosa obra, era necessário sacrificar cento e um pombos como ebó. Com o sangue dos pombos, se purificariam as diversas anormalidades que perturbam a vontade dos bons espíritos.

Ao ouvi-lo, Olofim estremeceu, porque a vida dos pombos está muito ligada à própria vida. Mesmo assim, pouco depois sentenciou: - Assim seja, pelo bem de meus filhos. E pela primeira vez se sacrificaram pombos.

Exu foi guiando Olofim por todos os lugares onde deveria verter o sangue dos pombos, para que tudo fosse purificado e para que seu desejo de criar o mundo fosse cumprido. Quando Olofim realizou tudo o que pretendia, convocou Exu e lhe disse: Muito me ajudaste e eu bendigo teus atos por toda a eternidade. Sempre serás reconhecido, Exu, serás louvado sempre antes do começo de qualquer empreitada. (PRANDI, 2001)

Como assinala a pesquisadora, nessa história encontramos “uma apresentação de outras possibilidades de viver o mundo, para além da ideologia, para além da racionalidade, para além da ciência”. Essa e outras histórias “são histórias vivas, que habitam o cotidiano e o imaginário de muitos brasileiros. São histórias, narrativas, fragmentos culturais que sinalizam outras possibilidades de apresentação, de modos de sentir, agir, pensar, saber...”

Professor, os contos de origem podem ser um ponto de partida para o trabalho em todas as áreas do conhecimento. Você pode solicitar que os alunos pesquisem as histórias da comunidade onde fica a escola: Qual a origem dos nomes do bairro, da escola, das ruas? Quais são as “histórias de vida” dos moradores? Como as crianças “explicam” os fatos de seu cotidiano?

Ao ouvir, recolher e recontar essas histórias, trazendo-os para o universo da sala de aula, você e seus alunos também farão parte de uma grande “rede”, que alimenta o nosso imaginário e que entrelaça nossas vidas, dando um sentido à tão difícil e complexa aventura do dia-a-dia.

### **Bibliografia:**

BARBOSA, Rogério Andrade. *Histórias africanas para contar e recontar*. São Paulo, Editora do Brasil, 2001.

\_\_\_\_\_. *Contos Africanos para Crianças Brasileiras*. São Paulo, Editora Paulinas, 2004.

BOFF, Leonardo. *O casamento entre o céu e a terra – contos dos povos indígenas do Brasil*. Rio de Janeiro: Salamandra, 2001.

CÂMARA CASCUDO, Luís de. *Dicionário do Folclore Brasileiro*. 9a edição. Rio de Janeiro, Ediouro, 1998.

CARNEIRO, Agostinho Dias. *Redação em construção - a escritura do texto*. São Paulo, Ed. Moderna, 1997.

LAJOLO. M. & ZILBERMAN. R. *Um Brasil para crianças*. São Paulo, Global, 1989.

\_\_\_\_\_. *Literatura infantil brasileira: histórias e histórias*. São Paulo, Editora Ática, 1984.

LORETTO, Azoilda. *A imagem da mulher negra na mídia*. Tese de doutorado. Escola de Comunicação da UFRJ. Rio de Janeiro, 2005.

NUNES PEREIRA. *Moronguetá – um Decameron indígena*. Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira, 1967. (Coleção Retratos do

Brasil, vol. 50-a)

PRANDI, Reginaldo. *Mitologia dos orixás*. São Paulo: Cia. das Letras, 2001.

## Texto 2

### HISTÓRIAS DOS ÍNDIOS LÁ EM CASA\*

Wilmar d'Angeli<sup>1</sup>

Quem já não ouviu, em casa, alguém contar uma história em que a onça tenta comer o macaco (ou *mico*) e é enganada por ele? Ou uma história em que a onça faz uma aposta com outro animal, confiada em sua força, e acaba perdendo, porque o outro animal se mostra mais esperto ou inteligente?

Todas essas histórias, ou quase todas<sup>2</sup>, são uma parte do riquíssimo patrimônio que recebemos de povos indígenas que habitaram e dos que ainda habitam o Brasil.

Onde, exatamente, essas histórias tiveram início? E quando?

Não é possível saber. Sabemos que elas integravam a riqueza da tradição oral de vários povos indígenas (e elas passavam, também, de um povo ao outro), mas não sabemos quando e onde elas começaram. Em todo caso, quando um avô (brasileiro) conta para os netos uma daquelas histórias (como a do *mico* que montou *a cavalo* na onça), ele está transmitindo uma narrativa que é contada há centenas de anos, que foi criada em uma aldeia indígena, e se conservou nas aldeias indígenas exatamente pelo trabalho dos contadores.

A outra coisa interessante a perceber é que qualquer uma dessas histórias, por mais ingênua que pareça, por mais que pareça uma narrativa sem conseqüências, que teria sido feita e é contada só para diversão, mesmo essas narrativas possuíam importância e significação cultural na sociedade que as criou.

Na verdade, há pelo menos dois tipos de narrativas de origem indígena que estão presentes na cultura brasileira:

- as historietas de bichos, que costumam ser engraçadas;
- as narrativas sobre seres “da floresta”: o saci, o caapora, o curupira e outros.

\* Esse texto integra o boletim do programa “Contos indígenas” da série “Conto e reconto: Literatura e (re)criação”, abril, 2006. [www.tvebrasil.com.br/salto/](http://www.tvebrasil.com.br/salto/)

<sup>1</sup> Professor no Instituto de Estudos da Linguagem/Departamento de Linguística da Unicamp, SP. Doutor em Linguística. Assessor de programas de Educação Indígena.

<sup>2</sup> Nem sempre é simples definir a origem de um conto popular. Há também ‘histórias de bichos’ presentes na tradição brasileira cuja origem são contos africanos.

As histórias de bichos costumam envolver pares que se opõem: o jabuti e a onça, o tamanduá e a onça, o sapo e a onça, o macaco e a onça, o macaco e o veado, etc. O fio condutor da narrativa, quase sempre, é uma disputa entre os dois animais, às vezes gerada pela prepotência do mais forte e poderoso, às vezes por uma iniciativa (sempre vista como legítima) da parte mais fraca. E a narrativa é sempre conduzida a uma solução inteligente e engenhosa (a favor) do mais frágil, como uma forma de enaltecer o valor da inteligência e da reflexão, contra a força bruta e as ações impulsivas.

Já as narrativas sobre seres com poderes excepcionais envolvem muitos moradores da floresta, mas não apenas dela. Os mais conhecidos são: o saci, o caapora, o curupira, a boitatá, a boiúna e o boto.

A diferença entre as histórias de bichos e os relatos sobre os seres mencionados acima está em que as primeiras são vistas e entendidas, também pelos índios que as conhecem e os povos que as criaram, como narrativas de ficção, histórias não-verdadeiras. São histórias para divertir (mas, também, para ensinar). Já os relatos sobre o saci, o caapora, o boto e todos os outros desse tipo são relacionados como verdadeiros, e para eles as comunidades sempre registram muitos casos com testemunhas. Quando esses relatos saem das aldeias e alcançam a população brasileira não-indígena, em muitos lugares também são vistos como verdadeiros. Mas nos centros urbanos maiores, sobretudo mais longe da origem indígena, esses relatos são tratados como “lendas”.

### **A memória e a tradição oral**

As narrativas indígenas se sustentam e se perpetuam por uma tradição de transmissão oral (sejam as histórias verdadeiras dos seus antepassados, dos fatos e guerras recentes ou antigos; sejam as histórias de ficção, como aquelas da onça e do macaco). De fato, as comunidades indígenas nas chamadas “terras baixas da América do Sul” (o que exclui as montanhas dos Andes, por exemplo) não desenvolveram sistemas de escrita como os que conhecemos, sejam alfabéticos (como a escrita do Português), sejam ideogramáticos (como a escrita dos chineses) ou outros. Somente nas sociedades indígenas com estratificação social (ou seja, já divididas em classes), como foram os Astecas e os Maias, é que surgiu algum tipo de

escrita. A história da escrita parece mesmo mostrar claramente isso: que ela surge e se desenvolve – em qualquer das formas – apenas em sociedades estratificadas (sumérios, egípcios, chineses, gregos, etc.).

O fato é que os povos indígenas no Brasil, por exemplo, não empregavam um sistema de escrita, mas garantiram a conservação e continuidade dos conhecimentos acumulados, das histórias passadas e, também, das narrativas que sua tradição criou, através da transmissão oral. Todas as tecnologias indígenas se transmitiram e se desenvolveram assim. E não foram poucas: por exemplo, foram os índios que domesticaram plantas silvestres e, muitas vezes, venenosas, criando o milho, a mandioca (ou macaxeira), o amendoim, as morangas e muitas outras mais (e também as desenvolveram muito; por exemplo, somente do milho criaram cerca de 250 variedades diferentes em toda a América).

Isso prova que a transmissão oral não é tão frágil como muitas vezes as pessoas pensam. A brincadeira do “telefone sem fio” vale como jogo, na escola, mas não tem nada a ver com os sofisticados meios de preservação e transmissão de tradições orais em comunidades indígenas (e não só indígenas: também na Índia, na China, nos povos da África e em muitas outras culturas). Há sociedades em que os nomes de antepassados são contados, um a um, de geração em geração, recuando mais de três séculos no tempo. Em outras, fatos históricos são narrados com detalhes de hora, clima e frases enunciadas, com uma distância temporal de mais de um século.

Em muitas sociedades, as narrativas sagradas (suas histórias “bíblicas”, poderíamos dizer, por comparação) precisam ser declamadas de uma maneira ritual, muitas vezes por dois declamadores (ou cantadores, se for o caso) atuando juntos. Da mesma forma, as histórias que não são sagradas, mas que se transmitem de geração em geração, devem ser contadas pelas pessoas certas, aquelas em que se reconhece o dom e o direito de narrar. Em geral, são pessoas mais velhas. Um motivo, claro, é o fato de que os velhos já ouviram as histórias muito mais vezes, já assimilaram suas variações possíveis, já as associaram – por sua reflexão e conhecimento acumulado – com outras histórias, com outras narrativas e com as situações vividas por suas comunidades. Outro motivo será, possivelmente, também a garantia que a sociedade dá, aos mais idosos, de um lugar e uma



função de prestígio na vida da comunidade.

Há, mesmo, sociedades, em que certas narrativas só se contam se todos estão deitados. Por exemplo, entre os Kaingang – um importante povo indígena do Sul do Brasil – existe um verbo próprio significando “falar”, outro significando “conversar”, outro para dizer “contar” e, ainda, um outro para dizer “contar certo tipo de história antiga (e que as pessoas devem ouvir deitadas)”. Se, por exemplo, um professor Kaingang usa esse último verbo, na sala de aula, para dizer aos seus alunos que vai contar uma história, as crianças lhe dirão, sem pensar duas vezes: “então, temos que deitar”.

### **As narrativas indígenas nas aldeias**

Como já deu para perceber do que foi dito antes, nas sociedades de tradição oral, como são as sociedades indígenas, não existia apenas um tipo de história, ou só uma forma de narrativa. Há quem pense que tudo o que for narrativa indígena é um “mito”.

Em primeiro lugar, é preciso saber em que sentido se está usando a palavra “mito”. Há um sentido de “lenda” ou “história fantasiosa”, e é assim que é geralmente entendida a chamada “mitologia grega”. São vistos, então, como histórias sem comprovação, muitas vezes, histórias inacreditáveis.

A verdade é que o “mito” é um gênero de narrativa, um tipo especial de transmissão de história e de valores. Uma característica do mito é sua linguagem simbólica, nem sempre fácil de ser decifrada quando já se está longe e se desconhece muito da cultura em que foi gerado. A forma “mítica” de narrar tem sido a preferida, pelos povos, para registrar e transmitir as certezas mais profundas e suas verdades e valores mais fundamentais às gerações futuras.<sup>3</sup>

Assim, por exemplo, os Guarani contam que os pais primeiros

---

<sup>3</sup> Na própria Bíblia judaica e cristã se encontram mitos, como a história de Sansão, um homem cuja força descomunal dependia de sua vasta cabeleira. Sansão não foi uma pessoa real, mas no contexto do povo e da cultura que escreveu a Bíblia, tem um papel simbólico; sua imagem e sua história pretendem despertar uma reflexão e uma tomada de consciência das pessoas daquela cultura sobre determinados valores e atitudes. Assim, ao mesmo tempo que se pode dizer que Sansão não existiu, não se pode dizer que se trata de uma história falsa ou simplesmente fantasiosa. Não há falsidade quando a intenção é, através de uma imagem simbólica, expressar profundos conhecimentos e transmitir experiências acumuladas por uma sociedade ao longo de sua história.

de toda sua gente, tendo ido embora, deixaram uma mulher grávida de “gêmeos”. A mulher seguiu a direção em que os pais se foram, e no caminho encontrou as onças, que a comeram, mas a avó das onças salvou as crianças. Depois disso, os meninos fogem das onças e começam sua própria caminhada em direção ao nascente, onde está a morada dos pais primeiros. Ao fazerem esse caminho, vão encontrando situações que favorecem a descoberta e a criação de várias práticas culturais, que os Guarani herdaram deles. E também situações que exigem o estabelecimento de várias regras de conduta, que também são guardadas como exemplares pelos Guarani. Ao falar de um tempo muito antigo, do começo do mundo, a narrativa mítica dos Guarani ensina, às futuras gerações, que valores eles devem cultivar, e que práticas são marca legítima da cultura Guarani, que não devem ser abandonadas.

Há também “mitos” que, em forma simbólica, explicam aspectos da geografia do território daquele povo que os contam, ou explicam a existência de certas plantas ou de certos animais. Por exemplo, a narrativa mítica que conta a origem do povo Kaingang registra que, depois de uma grande inundação, em que os homens sobreviveram nadando para o cume de uma alta montanha, as águas só recuaram porque as saracuras e os patos lançaram terra na água, formando uma barreira. Segundo a narrativa indígena, como as aves vieram do lado do nascente, construindo aí essa barreira que se tornaria uma serra, os rios do território Kaingang correm para oeste, e não para leste (ou seja, não correm para o mar, como seria esperado). De fato, os maiores rios do território Kaingang são o Tietê, o Paranapanema, o Ivaí, o Piquiri, o Iguaçu, o Chapecó e o Uruguai, todos eles correndo para oeste.

Um tipo de “tópico” comum, em muitos mitos – não só dos indígenas, mas também de povos de outras regiões do planeta – é o da origem da agricultura. Em alguns, através da origem do milho, outros, através da origem da mandioca, etc. O “tópico” comum é o fato de que, nesses “mitos de origem” da agricultura, a planta mais importante (ou as mais importantes) nasceu do corpo de um homem velho que pediu para ser enterrado no meio de uma roça. Os muitos significados que estão simbolizados nessa imagem só os povos de tradição agrícola poderão esclarecer.

Mas há muitos outros gêneros de narrativas orais nas sociedades indígenas: as narrativas de acontecimentos recentes, as

narrativas biográficas, as histórias para divertir, as piadas e ainda outras. Em outras palavras, nem tudo é “mito” no que os índios contam ou narram. Há também historietas muito parecidas com os “causos” da cultura brasileira, outras que são semelhantes às fábulas da tradição européia, e, ainda, narrativas que se parecem com as piadas que gostamos de contar.

Em resumo: “mito” não é uma história falsa, de pura fantasia, sem sentido ou sem objetivo. E não são só mitos o que os índios contam.

### **A escola e as narrativas indígenas**

Quando olhamos para as culturas de povos diferentes de nós, costumamos ter alguma dificuldade para entender suas maneiras próprias de pensar e, muitas vezes, também para entender suas atitudes diante dos fatos.<sup>4</sup>

Em nossa sociedade, costuma-se valorizar o chamado “conhecimento científico”. E nossas escolas são um espaço de aprendizagem em que isso também se coloca em primeiro lugar. Mas quando olhamos para tantos conhecimentos e tanta riqueza cultural de sociedades tão diferentes, como são os povos indígenas, somos obrigados a nos perguntar: será que só o que nós descobrimos com nossos métodos de pesquisa é que pode ser chamado de conhecimento científico? Não há conhecimento científico entre os índios? Ou, ainda: será que o único tipo de conhecimento que existe é o chamado conhecimento científico? Não existem outras formas de produzir conhecimentos igualmente válidas?

Deveríamos pensar seriamente nessas questões quando

---

<sup>4</sup> Um pesquisador da Europa registrou sua dificuldade de entender o pensamento de um povo da África, com o qual conviveu. Certa vez, quando lá estava, um paiol de produtos da roça desmoronou, caindo em cima de um homem que estava descansando embaixo dele, à sombra. A comunidade dizia que havia um feitiço; que alguém havia pensado em fazer mal ao homem que morreu. O pesquisador se impressionava que aquelas pessoas não vissem que a causa da queda do paiol tinha sido o fato de que os cupins haviam corroído seus palanques de sustentação. Questionando as pessoas sobre isso, a resposta que lhe deram foi simples: é claro que o paiol caiu por causa dos cupins; mas porque ele iria cair justamente na hora em que tinha um homem descansando embaixo? Ou seja, o que eles não admitiam era a “coincidência” ou o “acaso”. Aqui no Brasil, num caso desses, as pessoas provavelmente diriam: “que azar o dele”, pensando no sujeito que estava embaixo do paiol. Mas, o que diríamos se nos pedissem para explicar: o que é “azar”?

ouvimos as narrativas indígenas e não as compreendemos totalmente. Um caso interessante é o do mito Kaingang da origem da agricultura. Um velho chamado Nhara, que de tão velho já nem podia caminhar, vendo seu povo sofrendo para se alimentar, decidiu sacrificar sua vida por eles. Pediu que fizessem uma roça nos taquarais, usando suas bordunas para quebrar as taquaras, e queimassem a roça depois de seca. Isso feito, pediu que o levassem ao meio da roça e, dali, fosse arrastado por toda ela para, no final, o enterrarem no meio. Os filhos e netos se recusavam, mas ele os convenceu, dizendo não ter mais alegria de viver, por estar tão velho. Mandou que, depois de o enterrarem, fossem aos matos caçar e procurar mel por três luas, voltando depois para ver a roça. Quando eles voltaram, encontraram uma linda roça de milho, feijão e morangas (de fato, a base agrícola tradicional dos Kaingang).

O que essa historinha quase esconde, e é tão interessante, é o fato de o velho mandar que fizessem uma roça nos taquarais, onde depois, veio a dar o milho. Tanto o milho como as taquaras são espécies vegetais da família das *gramíneas*, podendo-se supor que, se uma terra dá, espontaneamente, taquara, deve ser igualmente boa para dar milho. Isso não mostra que os Kaingang conheciam o parentesco dessas duas plantas, do mesmo modo que os cientistas botânicos hoje conhecem?

Além disso, a roça Kaingang, que o mito relata, tem milho e feijão. Há pouco mais de 30 anos é conhecida, no Brasil, a orientação técnica para que os agricultores pratiquem a consorciação de culturas, especialmente de milho com leguminosas (feijão ou soja), porque as últimas fixam no solo o nitrogênio de que o milho se serve. O mito que mencionamos parece mostrar que os Kaingang sabiam disso há séculos.

Mas há, também, aquelas narrativas que nos deixam ao mesmo tempo maravilhados e confusos, porque não podemos justificá-las ou interpretá-las com os conhecimentos de nossa própria cultura. Uma delas, que apresenta variantes em várias sociedades indígenas, dos Kayapó aos antigos Tupi da costa, é a história da origem da noite, porque no princípio só havia dia.

Em uma das versões, cansados de só viver de dia, e sabendo que havia a noite em um outro lugar, resolveram ir buscá-la. O dono da noite (que, em algumas versões, é a Cobra Grande) lhes deu a escuridão (com seus grilos, sapos e tudo o mais), presa dentro de um

coco lacrado com breu. Eles deveriam levá-lo até a aldeia e, lá, realizar os ritos necessários para controlar o anoitecer e o amanhecer. Mas, no caminho ainda, curiosos com os ruídos que ouviam ser emitidos de dentro do coco, destamparam-no e, com isso, tudo se escureceu. Depois disso, um índio com certos poderes fez de novo amanhecer, mas a volta cíclica da noite ficou irreversível. O que, realmente, essa narrativa simboliza? Sabemos que os povos indígenas não tomam a noite como castigo, ou como algo ruim. Assim, não se pode pensar que a história fala de um castigo aos homens por sua curiosidade (diferente da história bíblica de Adão e Eva). Ao contrário, parece falar da contribuição positiva que a humanidade pode ter na própria feição do planeta (o que não quer dizer que a humanidade também possa ser – e com frequência é – bastante destrutiva). De todo modo, é pelo menos uma forma de contar como a noite começou a existir.

O importante é a atitude respeitosa que devemos ter com povos de tradições tão antigas. Ao ouvir ou ler suas histórias, devemos lembrar de duas coisas: que já temos aprendido e herdado muita coisa deles, inclusive de suas narrativas; e que devemos ter humildade de reconhecer nossa dificuldade, muitas vezes, para compreender a profundidade de sua tradição oral.

### **Bibliografia:**

CASCUDO, Luis da Câmara. *Literatura oral no Brasil*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: USP, 1984.

\_\_\_\_\_. *Contos tradicionais do Brasil*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: USP, 1986.

CLASTRES, Pierre. De que riem os índios? In: P. Clastres. *A sociedade contra o Estado*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978. p. 90-105.

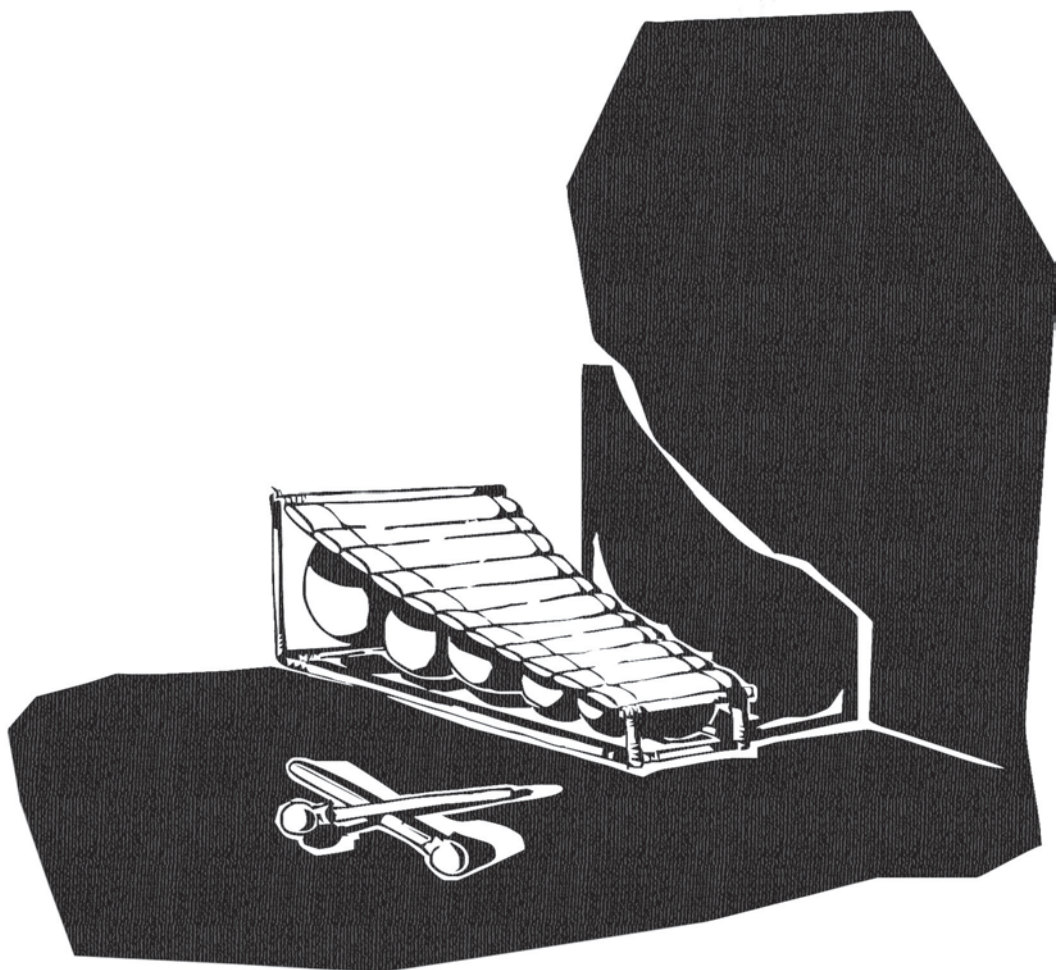
COLOMBRES, Adolfo. Palavra y arteficio: las literaturas “bárbaras”, foi publicada em A. Pizarro (org.). *América Latina: palavra, literatura e cultura. Vol 3 - Vanguarda e Modernidade*. São Paulo: Memorial da América Latina; Campinas: Editora da Unicamp, 1995. p. 127-167.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

FELDMAN, Carol. Metalinguagem oral. In: David R. Olson e

Nancy Torrance (orgs.). *Cultura escrita e oralidade* . Trad. Valter L. Siqueira. São Paulo: Ática, 1997.





**CANTOS E RE-ENCANTOS:  
VOZES AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRAS**





## Texto 3

### CANTOS E RE-ENCANTOS: VOZES AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRAS\*

Andréia Lisboa de Sousa<sup>1</sup>

Ana Lúcia Silva Souza<sup>2</sup>

Os mitos são, realmente, as histórias sociais que curam. Isso porque nos são mais do que o desfecho moral que aprendemos associar, há muito tempo, às quadrinhas infantis e aos contos de fada. Lidos apropriadamente, os mitos nos deixam harmonizados com os eternos mistérios do ser, nos ajudam a lidar com as inevitáveis transições da vida e fornecem modelos para o nosso relacionamento com as sociedades em que vivemos e para o relacionamento dessas sociedades com o mundo que partilhamos com todas as formas de vida (FORD, Clyde W. O herói com rosto africano. Mitos da África, 1990).

O objetivo deste texto é ressaltar a importância dos contos, orais e escritos, africanos e afro-brasileiros, destacando-os como marcas das experiências humanas de um povo ao longo dos tempos. São narrativas com rosto africano.

A história e a memória de vários povos africanos adentram e permanecem como parte de nossa cultura. Cultura essa materializada, em especial, na literatura oral expressa pelos mitos, lendas, provérbios, contos etc., ou, ainda, servindo como base da literatura escrita desta

---

\* Esse texto integra o boletim do programa “Contos africanos” da série “Conto e reconto: Literatura e (re)criação”, abril, 2006. [www.tvebrasil.com.br/salto/](http://www.tvebrasil.com.br/salto/)

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Mestre em Educação pela FEUSP. Integra a Associação Brasileira dos Pesquisadores Negros - ABPN. Fellow do Fundo Riochi Sasakaua/USP. Consultora na área de Educação e Relações Étnico-Raciais. Atualmente, é pesquisadora sobre cultura afro-brasileira em materiais didático-pedagógicos e Sub-Coordenadora de Políticas Educacionais da CGDIE/SECAD/MEC.

<sup>2</sup> Doutoranda em Linguística Aplicada - Unicamp/IEL. Estuda as interfaces entre práticas de letramento, relações raciais e juventude. Integra a Associação Brasileira dos Pesquisadores Negros - ABPN - SP. Organiza e assessora projetos relacionados à leitura e à dinamização de acervos de literatura. Coordenadora do VI Concurso Negro e Educação pela Ação Educativa/ANPED.

natureza.

No Brasil, uma das matrizes que informam a tradição oral diz respeito às influências dos africanos aqui escravizados que para cá vieram, guardiões e guardiãs responsáveis por recriar a memória dos fatos e feitos de seus antepassados, ressignificando a vida nos novos lugares de morada. Foram também poetas, músicos, dançarinos, estudiosos, mestres, conselheiros, denominados, de modo geral, como **contadores de histórias**.

Trouxeram para cá o significado da palavra na cultura africana – o uso da palavra se constitui no diálogo, no argumento e no conselho, que se mostraram como práticas essenciais do dia-a-dia nas comunidades. Para a cultura africana, as palavras têm um poder de ação, e ignorar aquilo que é pronunciado e verdadeiro é cometer uma falha grave, que pode ser comparada ao ato de tirar uma parte dos elementos essenciais do nosso corpo, o que nos faria perder a vida ou uma parte de nós.

Recorremos a Amadou Hampâté Bâ, filósofo, escritor e intelectual africano, para exemplificar a relação entre a palavra, o conhecimento e o saber vivenciados na *escola dos mestres da palavra* :

Um mestre contador de histórias africano não se limitava a narrá-las, mas podia também ensinar sobre numerosos outros assuntos (...) porque um ‘conhecedor’ nunca era um especialista no sentido moderno da palavra mas, mais precisamente, uma espécie de generalista. O conhecimento não era compartimentado. O mesmo ancião (...) podia ter conhecimentos profundos sobre religião ou história, como também ciências naturais ou humanas de todo tipo. Era um conhecimento (...) segundo a competência de cada um, uma espécie de ‘ciência da vida’; vida, considerada aqui como uma unidade em que tudo é interligado, interdependente e interativo; em que o material e o espiritual nunca estão dissociados. E o ensinamento nunca era sistemático, mas deixado ao sabor das circunstâncias, segundo os momentos favoráveis ou a atenção do auditório (BÂ, 2003, p. 174-175).

Como aponta Bâ, o poder da palavra garante e preserva ensinamentos, uma vez que possui uma energia vital, com capacidade criadora e transformadora do mundo. Energia que possui diferentes

denominações para as diversas civilizações, por exemplo, para os *bantus* essa energia é *hamba*, já para o povo *iorubá* a energia é o *axé*.

Tal é a importância da palavra na África que existe um papel específico desempenhado pelos profissionais da tradição oral – *os griots* – pessoas que têm o ofício de guardar e ensinar a memória cultural na comunidade. Eles armazenam séculos e mais séculos de segredos, crenças, costumes, lendas e lições de vida, recorrendo à memorização. Existem também mulheres que exercem essas funções, conhecidas como *griotes*. Hampâté Bâ comenta sobre uma célebre cantora, Flateni, antiga *griote* do rei Aguibou Tall, cujos “*cantos arrancavam lágrimas até dos mais empedernidos*” (2003, p. 255). Há ainda outras categorias de contadores de histórias na África, como os *Doma*<sup>3</sup>, tidos como os mais nobres contadores, porque desempenham o papel de criar harmonia, de organizar o ambiente e as reuniões da comunidade. Eles jamais podem usar a mentira, pois isso faria com que perdessem sua energia vital, provocando um desequilíbrio no grupo ao qual pertencem (*Caderno de Educação – África Ilê Aiyê*, 2001).

A tradição oral pode ser vista como uma cacimba de ensinamentos, saberes que veiculam e auxiliam homens e mulheres, crianças, adultos/as velhos/as a se integrarem no tempo e no espaço e nas tradições. Sem poder ser esquecida ou desconsiderada, a oralidade é uma forma encarnada de registro, tão complexa quanto a escrita, que se utiliza de gestos, da retórica, de improvisações, de canções épicas e líricas e de danças como modos de expressão.

Mais uma vez recorrendo a Bâ: “*A escrita é uma coisa, e o saber, outra. A escrita é a fotografia do saber, mas não o saber em si. O saber é uma luz que existe no homem. É a herança de tudo que nossos ancestrais puderam conhecer e que se encontra latente em tudo o que nos transmitiram, assim como o baobá já existe em potencial em sua semente* (Tierno Bokar, *apud* Bâ, 2003, p. 175).

<sup>3</sup> Conforme mencionado no *Caderno de Educação – África Ilê Aiyê* (2001, p. 25) “Os profissionais da tradição mais reconhecidos na África tradicional e contemporânea são os Griots e os Domas. Os Griot é um nome de origem Bambará, para personagens africanos denominados contadores de histórias, que eles sabem de memória e acumulam, reunindo séculos e mais séculos de crenças, costumes, lendas, contos, lições de sabedoria. O Doma é a categoria mais nobre de contadores de história, aquele que tem o papel de criar harmonia, de colocar ordem em volta do ambiente, da audiência nas reuniões da comunidade”.

É interessante salientar que hoje nós temos a escrita como forma de apontamento de nossas memórias, mas que ela não é a única forma de registrarmos os conhecimentos, a oralidade serviu e serve para preservar a cultura africana no Brasil.

### **Nas trilhas das histórias afro-brasileiras**

De acordo com Nelly Novaes Coelho, não temos mais os contadores “*descendentes dos narradores primordiais, isto é, aqueles que não inventavam: contavam o que tinham ouvido e ou conhecido*” e que “*representavam a memória dos tempos a ser preservada pela palavra e transmitida de povo para povo ou de geração para geração*” (COELHO, 2000, p. 109). Contudo, podemos afirmar que a tradição de narrar mantém a sua força. Como escreve Celso Sisto, “*O homem já nasce praticamente contando histórias. Está inserido numa história que o antecede e com certeza irá sucedê-lo*” (SISTO, 2001, p. 91).

Todos nós temos histórias para contar, imersos que estamos, ainda que por vezes sem perceber, no patrimônio cultural informado por mitos, lendas, provérbios, contos, canções, sátiras de todas as matrizes.

As narrativas orais expressam hábitos e valores cujo compartilhamento se dá no ambiente familiar, religioso, comunitário, escolar. Todo este patrimônio está no corpo e na mente das pessoas, onde quer que elas estejam.

Essas histórias, que também estão nos livros, nos jornais, na rede informatizada, sugerem troca, intimidade e proximidade e, conforme Ford “*nos ajudam a lidar com as inevitáveis transições da vida e fornecem modelos para o nosso relacionamento com as sociedades em que vivemos e para o relacionamento dessas sociedades com o mundo que partilhamos com todas as formas de vida*” (FORD, 1999, p. 9).

As culturas africanas e afro-brasileiras preservam, também na escrita, narrativas que podem ser associadas ao que a crítica literária ocidental classifica como contos, lendas, fábulas, provérbios, canções, etc. É fundamental compreender que a base de todas as histórias guarda reminiscências na tradição oral.

As narrativas literárias são textos estéticos, lúdicos, que

suscitam a criatividade, o imaginário da/o leitora/or. Nesse tipo de texto predominou uma referência a se seguir, em que as personagens brancas reinavam como padrão de representação literária e, por muito tempo, esse modelo ocidental eurocêntrico foi quase que exclusivo. Esse contexto vem sendo alterado pelas ações dos movimentos sociais negros, pelas influências de novas visões e concepções de educação, além dos dispositivos legais que atualmente orientam os currículos das escolas.

Há, atualmente, vários livros publicados que se propõem a desvendar o universo de algumas culturas africanas e da afro-brasileira. Só para citar alguns temos: *Bichos da África*, Volumes I, II, III e IV, *Contos ao redor da fogueira* e *Histórias africanas para contar e recontar*, de Rogério Barbosa; *Que mundo Maravilhoso*, de Julius Lester; *Bruna e a galinha d'Angola*, de Gercilga de Almeida; *A cor da vida*, de Semíramis Paterno; *Tanto, Tanto*, de Trish Cooke; *Chica da Silva*, de Lia Vieira e *As tranças de Bintou*, de Sylviane Diouf. Existem outros dentro do mercado editorial, o qual tem se interessado pelo tema, apresentando novas opções.

Encontramos também livros que retomam traços e símbolos da cultura negra, tais como: a capoeira, a dança, os mecanismos de resistência diante das discriminações e outros que fazem alusão direta às religiões de matriz africana ou que remetem às divindades afro-brasileiras: *Pai Adão era Nagô*, de Inaldete Andrade; *Rainha Quiximbi*; *O presente de Ossanha*; *Gosto de África* e *Dudu Calunga*, de Joel Rufino; *Na terra dos Orixás*, de Ganymedes José; *Lenda dos orixás para crianças*, de Maurício Pestana; *Ifá, o adivinho*, *Xangô, o rei do trovão*, *Os príncipes do destino : histórias da mitologia afro-brasileira*, de Reginaldo Prandi.

Júlio Emilio Braz, por exemplo, nos estimula a imergir no universo de algumas lendas africanas, a fim de aguçar nossa curiosidade, durante a leitura. Afinal, indaga ele:

Quantas histórias sobre os tuaregues, o lendário povo nômade do norte da África, já ouviram?

Qualquer um deles conhece a história de reinos tão poderosos quanto desconhecidos como de Ghana e Achanti? E sobre um império Mali? O que ouviram? Songai? Kanem-bornu? Bambara?

Pouco ou nada se falou sobre a África para os jovens de hoje, afrodescendentes ou não. E quando se falou, buscou-se mais a discussão sobre as religiões ou o

folclore, quando não o estereótipo. Para muitos a África ainda é um mistério ou, pior ainda, quando aparece nos noticiários, é como palco de terríveis guerras civis, epidemias pavorosas ou de países muito próximos de barbárie, onde a civilização parece não existir (BRAZ, 2002, p. 4-5).

Ao ampliar nossos conhecimentos, bem como desenvolver com os alunos e alunas projetos e aulas significativos, perceberemos que o universo afro-brasileiro é múltiplo e que existem várias Áfricas que informam nossa cultura. Nas palavras de Braz:

Na verdade, não existe apenas uma África, mas incontáveis, ricas em histórias e tradições. Do norte islamizado até o sul dividido em incontáveis crenças e religiões, muitas delas fruto dos anos de colonização européia, passando por uma surpreendente diversidade ecológica e geográfica que vai dos desertos escaldantes como o Saara e o Kalahari às maravilhas florestais como Okavango e às extensas savanas em países como o Quênia (BRAZ, 2001, p. 4).

Ainda como nos alerta o autor, é importante estarmos atentos e *re*-vermos o quanto a cultura africana impregnou-se na cultura brasileira:

A riqueza étnica é impressionante, responsável por uma herança cultural e artística e precisamos conhecê-la, uma vez que ainda a conhecemos pouco, apesar de a África ter uma influência decisiva nos hábitos e nos costumes mesmo daqueles brasileiros que não são afrodescendentes (BRAZ, 2001, p. 4 e 5).

### **Tecendo os pontos para contar os contos**

O aqui e agora dos espaços das narrativas, com seus personagens intrigantes, enredos carregados de metáforas e desfechos surpreendentes, falam de valores importantes para descortinar as múltiplas dimensões da vida na sociedade atual. Conhecer este universo significa poder contribuir, em sentido amplo, para a promoção da igualdade das relações étnico-raciais na escola e fora

dela.

Talvez uma das maiores riquezas do trabalho com os contos seja o exercício da busca coletiva, da pesquisa, das trocas e das descobertas. Os contos, sejam eles orais ou escritos, estão por toda a parte para serem recolhidos e oferecidos para nosso deleite, num tecido poético bordado de símbolos e ensinamentos.

Para Clarissa Estes, nas histórias estão incrustadas orientações que nos guiam a respeito da complexidade da vida. Elas se apresentam, muitas vezes, como ingredientes medicinais, que aliviam, que curam:

As histórias são bálsamos medicinais. (...). Elas têm uma força! Não exigem que se faça nada, que se seja nada, que se aja de nenhum modo – basta que prestemos atenção. A cura para qualquer dano ou para resgatar algum impulso psíquico perdido nas histórias. Elas suscitam interesse, tristeza, perguntas, anseios e compreensões que fazem aflorar [imagens do nosso inconsciente](...). No entanto, (...) em cada fragmento de história está a estrutura do todo (ESTES, 1999, p. 30).

Começar a busca em nosso acervo de memória pode ser significativo, considerando que estes conhecimentos, de alguma maneira, fazem parte de nossa formação identitária. Quais contos já ouvimos ou lemos? Quando foi? Quem nos apresentou as narrativas? Quais foram os sentimentos e emoções mobilizados?

Este pode ser um primeiro passo. Olhar para nós e para nossa história de vida, para saber que lugar ocupam os contos, os mitos, os provérbios, e nos prepararmos para, no ambiente escolar, lançar mão de ações simples e organizadas e contribuir para as artes de falar e de escutar, destacando as fundamentais para a convivência e o exercício da cidadania na atual sociedade.

Como destaca Rogério Barbosa sobre a arte de contar histórias:

Seja bem-vindo ao mundo da literatura oral. (...) Não se limite apenas a ler ou a ouvir. Vibre intensamente com as histórias como se fizesse parte da atenta platéia.

Aprecie os contos que explicam a origem do comportamento de determinados habitantes da



floresta. Depois, leia as histórias em voz alta e tente reproduzir o andar e os diálogos travados pelos incríveis personagens. Afinal, as histórias, principalmente na África, foram feitas para serem contadas e recontadas. (...) Uma das tradições africanas são os contos etiológicos, que procuram explicar as origens das coisas e o comportamento de determinados animais. **Histórias africanas para contar e recontar** surgiu de uma seleção e adaptação desses contos... (BARBOSA, 2004 – introdução e biografia).

### **Ampliando horizontes: o ofício de fazer**

A seguir, apontamos algumas possibilidades. É com a mão na massa que podemos pensar as nossas posturas investigativas, repensar atividades escolares como espaços de um diálogo emocionado:

- ❖ Convidar nossos/as colegas professores para o exercício de rememorar as narrativas que fazem parte das histórias pessoais, o que pode ser bastante instigante. Trabalhar em grupo, nas reuniões pedagógicas, é também excelente oportunidade para analisar o projeto político- pedagógico da escola, verificando quais são os compromissos firmados no sentido de conhecer a história, valorizar a memória e a herança cultural dos diferentes povos. Quais são as atividades e projetos que a escola, ou parte dela, já realiza ou realizou? Como têm sido desenvolvidas e divulgadas?
- ❖ Incentivar a prática da pesquisa junto aos alunos e alunas. Discuta e elabore com eles a coleta de depoimento oral de pessoas da família ou da comunidade. O que importa neste momento é valorizar as histórias e investir na construção de um mapa cultural e social, que pode ajudar na construção de uma rede de sociabilidade, fortalecendo a auto-estima dos envolvidos neste processo. É importante também pensar na sistematização e comunicação do material coletado;
- ❖ Dinamizar as reuniões de responsáveis, pais e mães, fazendo também desta oportunidade um espaço de valorização de saberes, de trocas e descobertas, por meio da coleta e ressignificação das memórias dos contos. As reuniões também são boas oportunidade para que as pessoas presentes

conheçam os projetos que estão sendo desenvolvidos na escola e tenham contato com os livros e outros materiais trabalhados no espaço escolar;

- ❖ Realizar buscas na internet, para conhecer sites de países africanos e conhecer contos que estão disponíveis na rede, tais como:
  - ◆ [www.navedapalavra.com.br/](http://www.navedapalavra.com.br/) [www.docedeletra.com.br/](http://www.docedeletra.com.br/);
  - ◆ [www.casadasfricas.com.br/](http://www.casadasfricas.com.br/);
  - ◆ [www.mundonegro.com.br/](http://www.mundonegro.com.br/);
  - ◆ [www.mestredidi.org](http://www.mestredidi.org) ;
  - ◆ [www.portalafro.com.br](http://www.portalafro.com.br) .
- ❖ Buscar outras fontes, tais como filmes, um deles Kiriku e a feiticeira , narrativa africana encantadora traduzida para a linguagem fílmica. Acessar séries educativas, como os programas de vídeo do projeto A Cor da Cultura<sup>4</sup> ([www.acordacultura.org.br](http://www.acordacultura.org.br) ), a série Repertórios Afro-Brasileiros , veiculada pela TV Escola/Programa Salto para o Futuro, em 2004, dentre outras ([www.tvebrasil.com.br/salto](http://www.tvebrasil.com.br/salto)) . Conhecer as experiências de professores, voltadas para a promoção da igualdade racial/étnica no ambiente escolar, as quais foram selecionadas e divulgadas pelo Prêmio Educar para a Igualdade Racial do CEERT ([www.ceert.org.br](http://www.ceert.org.br) ).
- ❖ Visitar, em feiras e congressos, os estandes de editoras e ONGs, buscando materiais especificamente relacionados à temática. O mercado editorial tem investido na produção de materiais sobre diversidade. São dezenas de livros que, analisados com critérios, enriquecem o trabalho;
- ❖ Estabelecer contato com grupos do movimento social negro e outras entidades para conjuntamente organizar eventos – atividades, cursos, palestras – que valorizem a cultura e a história africana e afro-brasileira e sejam incorporados ao projeto político-pedagógico e ao currículo da escola.

Mantendo a tradição africana, de trabalhar coletivamente,

---

<sup>4</sup> A Cor da Cultura é um projeto educativo de valorização da cultura afro-brasileira, realizado por uma parceria entre o Canal Futura, a Petrobras, o Cidan – Centro de Informação e Documentação do Artista Negro, a TV Globo, MEC/ e a Seppir – Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial.

mostra-se fundamental pensar com a comunidade escolar outras possibilidades de tessitura de relações com compromisso. Desta forma, salientamos que o trabalho com os contos é interdisciplinar e pode tomar um dos lugares centrais no projeto político-pedagógico e nos currículos das escolas, de forma a disseminar e valorizar o uso da palavra oral, como uma das mais importantes modalidades da linguagem. Afinal, somos contadores e contadoras de histórias.

O ato de contar, de ouvir histórias parece ainda manter um sentido universal que reside na sustentação do espaço de sociabilidade. Contar história é trocar, compartilhar vivências e saberes. Trata-se de escutar a voz do outro que, ao contar, exerce *O direito de ler em voz alta*, como aponta Pennac em *Direitos Imprescritíveis do Leitor*<sup>5</sup>.

A possibilidade de escolher determinada história nos permite ocupar o lugar de um *griot* e o próprio poder de usar a fala pode ser tomado como um espaço de auto-afirmação. Trata-se de escutar a voz do outro. E quem escuta aprende a respeitar e deleitar-se na voz da outra pessoa.

### **Continuando a conversa: libertando vozes**

Quando nos referimos à cultura afro-brasileira, sempre fazemos uso dos incontáveis conhecimentos e saberes trazidos por outros povos e pelos africanos escravizados em suas estratégias de resistência e construção de suas identidades – o canto, as rezas, os gestos corporais, o som dos instrumentos, os usos da palavra cantada ou versada. Todos esses elementos se entrelaçam e comunicam e nos comunicam algo sobre nosso território, nossa cultura, nossa língua, enfim, nossa história.

Podemos ser os novos guardiões e guardiãs, responsáveis por construir novas histórias, *re-*criar enredos éticos e dignos, valorizar culturas e sermos portadores das vozes esquecidas de um passado mais longínquo (dos mitos, dos ancestrais), assim como de um passado mais próximo, de séculos de ocultamento da história da África como matriz da trajetória da humanidade. Basta abrir as portas e deixar as histórias aflorarem:

---

<sup>5</sup> Daniel Pennac, no livro *Como um romance* (p. 139), aponta os 10 direitos imprescritíveis do leitor: O direito de não ler; de pular páginas, de não terminar de ler um livro; de reler; de ler qualquer coisa; ao bovarismo (doença textualmente transmissível); o direito de ler em qualquer lugar, de ler uma frase aqui e outra ali, de ler em voz alta, de calar.

Espero que vocês saiam e deixem que as histórias lhes aconteçam, que vocês as elaborem, que as reguem com seu sangue, suas lágrimas e seu riso até que elas floresçam, até que você mesma esteja em flor. Então, você será capaz de ver os bálsamos que elas criam, bem como onde e quando aplicá-los. É essa a missão. A única missão (ESTES, 1999, p. 570).

A missão do poder da palavra está conosco. Basta sabermos usá-la, como os sábios contadores de outrora, e mergulharmos nos mistérios desconhecidos, que nos revelam como lidar com os conflitos, com as mudanças, com as diferenças, com a convivência em sociedade nas singularidades das formas de ser e viver.

Novos conceitos são construídos por meio da disseminação de outras idéias e concepções, capazes de promover e sustentar comportamentos favoráveis à convivência e ao respeito, à igualdade nas relações entre crianças e jovens, homens e mulheres para além do aspecto jurídico, constituído pelo princípio de que todos os homens são iguais perante a lei.

Fica o convite ao compromisso para desfiar a trama cultural, nos seus múltiplos sentidos e tessituras, recuperar, produzir histórias e – na própria voz dos sujeitos – buscar formas de alterar as condições atuais, contar ou retomar outras novas histórias, coletivamente, como rezam as tradições das Áfricas.

### **As leis contam e aumentam pontos**

Atualmente, a cultura africana e afro-brasileira está na agenda educacional de nosso País. É importante ressaltar que o movimento social negro brasileiro – incluímos também o movimento de mulheres negras – nas últimas décadas do século XX e início do XXI – tem desempenhado papel preponderante nessa tendência de valorização da cultura negra, por meio de suas denúncias e reivindicações. Todo esse contexto permite, gradativamente, vislumbrar livros de Literatura Infanto-Juvenil com novas propostas (Lisboa de Sousa, 2005).

Vale chamar a atenção em relação à alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de n.º. 9.394/96 (LDBEN), trazida pela Lei Federal de n.º. 10.639/03, que torna obrigatório o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira no currículo oficial de

Ensino e da regulamentação da Lei 10.639/03 pelo Parecer CNE/CP 003/2004 e pela Resolução CNE/CP 1/2004, que dispõem sobre as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

De acordo com o Parecer, é fundamental a:

Edição de livros e de materiais didáticos, para diferentes níveis e modalidades de ensino, que atendam ao disposto neste parecer, em cumprimento ao disposto no Art. 26A da LDB, e, para tanto, abordem a pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial da nação brasileira, corrijam distorções e equívocos em obras já publicadas sobre a história, a cultura, a identidade dos afrodescendentes, sob o incentivo e supervisão dos programas de difusão de livros educacionais do MEC – Programa Nacional do Livro Didático e Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE).

A Resolução retoma esse assunto quando informa no Art. 7º que “*Os sistemas de ensino orientarão e supervisionarão a elaboração e edição de livros e outros materiais didáticos, em atendimento ao disposto no Parecer CNE/CP 003/2004*”. Esses dispositivos legais são fundamentais para as mudanças atuais na história da educação no país, pois contribuem para que educadores, gestores, editores, leitores etc., possam redimensionar as práticas de leitura e a concepção de livros de literatura.

Em 2005, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), por intermédio da Coordenação Geral de Diversidade e Inclusão Educacional, enviou ofícios para várias editoras, informando sobre os dispositivos legais acima citados, com o intuito de que as editoras inscrevessem livros sobre o tema no Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE). As Diretrizes do referido Programa apontavam o tema da diversidade como enfoque. O resultado foi positivo, na medida em que livros importantes sobre o tema foram selecionados em 2005, aos quais os/as educadores/as e estudantes terão acesso via PNBE.

Por um lado, algumas Secretarias de Educação organizaram materiais específicos para contemplar a cultura afro-brasileira. À guisa de exemplo, temos a *Bibliografia Afro-Brasileira na Rede*

*Municipal de São Paulo* /SP, distribuída em 2003; o *Kit de Literatura Afro-Brasileira*, da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte/MG, distribuído em 2004;

O material orientador sobre relações raciais e cultura afro-brasileira da Secretaria Municipal de Educação de Salvador/BA e o material de formação de professores da Secretaria Estadual de Educação do Mato Grosso do Sul.

As leis estão saindo fora do papel e ganhando corpo, uma vez que educadores de Norte a Sul do Brasil, cada vez mais, realizam diversas atividades em sala de aula. E ao apresentarem, lerem, interpretarem, narrarem contos, aumentam pontos. Da mesma forma, ao partilharem conhecimentos, valorizam e estimulam o respeito à diversidade. Salientamos que tais ações precisam integrar os currículos das escolas e serem incorporadas ao cotidiano escolar.

## **BIBLIOGRAFIA:**

BÂ, Amadou Hampâté. *Amkoullel, o menino fula*. São Paulo: Palas Athena e Casa das Áfricas, 2003.

BARRY, Boubacar. *Sengâmbia: o desafio da história regional*. Rio de Janeiro: Sephis – Centro de Estudos Afro-asiáticos, 2000.

Caderno de Educação do Ilê Aiyê. *África Ventre Fértil do Mundo*. Salvador, número IX,, 2001. Site: [www.ileayie.com.br](http://www.ileayie.com.br)

BRAZ, Júlio E. *Lendas Negras*. São Paulo: FTD, 2001.

CASCUDO, Luís da Câmara. *Made in África*. São Paulo: Global, 2002.

COELHO, Nelly Novaes. *Dicionário Crítico da Literatura Infantil e Juvenil Brasileira*. São Paulo: Quíron, 2ª ed., 1984.

\_\_\_\_\_. COELHO, Nelly Novaes. *Literatura Infantil: teoria análise, didática*. São Paulo, Moderna, 2000.

ESTES, Clarissa P. *Mulheres que correm com os lobos: mitos e histórias do arquétipo da mulher selvagem*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

FORD, Clyde W. *O Herói com Rosto Africano. Mitos da África*. São Paulo; Selo Negro (Summus), 1999.

LAJOLO, Marisa. *Lendo e escrevendo Lobato*. In: Lopes, Eliana M. Teixeira [et. al.] (org.). *Negros e Negras em Monteiro Lobato*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LISBOA DE SOUSA, Andréia. *Personagens Negros na Literatura*

*Infantil e Juvenil*. In: CAVALLEIRO (org.). *Racismo e Anti-Racismo na Educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001.

\_\_\_\_\_. *O Exercício do Olhar: etnocentrismo na literatura infante-juvenil*. In: Porto, Maria do Rosário S. [et. al.] (org.). *Negro, Educação e Multiculturalismo*. São Paulo: Panorama, 2002.

\_\_\_\_\_. *Nas tramas das imagens: um olhar sobre o imaginário da personagem negra na Literatura Infantil e Juvenil*. São Paulo, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

\_\_\_\_\_. A Representação da personagem feminina negra na literatura infante-juvenil brasileira. In: Educação Anti-Racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

LUZ, Marco A. *Agadá, dinâmica da civilização africano-brasileira*. Salvador: EDUFBA, 2000.

MACHADO, Vanda. *Ilê Axé: vivências e invenção pedagógica - as crianças do Opô Afonjá*. Salvador: EDUFBA, 2002.

\_\_\_\_\_. & PETROVICH, Carlos. *Prosa de Nagô*. Salvador: EDUFBA, 1999.

MARTINS, Leda Maria. *A Oralitura da Memória*. In: Fonseca, Maria N. S. Brasil Afro-Brasileiro. Autêntica, 2001.

Ministério da Cultura, *Revista Palmares – cultura Afro-Brasileira*. Ano 1, n. 1, agosto de 2005.

MUNANGA, Kabengele. *Dossiê sobre o Negro*. *Revista da USP*, 1998.

NEGRÃO, Esmeralda Vailati & PINTO, Regina Pahim. *De Olho no Preconceito: um guia para professores sobre racismo em livros para criança*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1990.

NEGRÃO, Esmeralda V. *Preconceitos e Discriminações Raciais em Livros Didáticos e Infante-Juvenis*. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Cortez (65): 52-65, 1988.

PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Tradução de Leny Werneck. Rio De Janeiro: Rocco, 1998.

Prandi, Reginaldo. *Mitologias dos Orixás*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

RIBEIRO, Ronilda Iyakemi. *Alma Africana no Brasil. Os Iorubas*. São Paulo: Ed. Oduduwa, 1996.

SILVA, Ana Célia da. *A Discriminação do Negro no Livro Didático*.

Salvador, CEAO-CED, 1995.

SISTO, Celso. *Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias*. Chapecó: Argos, 2001.

SOUZA, Ana Lucia Silva. *Negritude, letramento e uso social da oralidade*. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). *Racismo e anti-racismo na educação : repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001.

### **Livros Infanto-Juvenis:**

ALMEIDA, Gercilga de. *Bruna e a galinha d'Angola*. Ilustrações de Valéria Saraiva. Rio de Janeiro: Editora Didática e Científica e Pallas Editora, 2000.

ANDRADE, Inaldete Pinheiro de. *Pai Adão era nagô*. Produção Alternativa; Rio de Janeiro, 1989.

BARBOSA, Rogério Andrade. *Contos ao redor da fogueira*. Ilustração de Rui de Oliveira. Rio de Janeiro: Agir, 1990.

\_\_\_\_\_. *Bichos da África I e II*. Ilustrações de Ciça Fittipaldi. São Paulo: Melhoramentos, 1987. (Série Bichos da África)

\_\_\_\_\_. *Bichos da África III e IV*. Ilustrações de Ciça Fittipaldi. São Paulo: Melhoramentos, 1988. (Série Bichos da África “lendas e fábulas”).

\_\_\_\_\_. *Sundjata, o príncipe leão*. Ilustrações de Roger Mello. Rio de Janeiro: Agir, 2002.

\_\_\_\_\_. *Contos africanos para crianças brasileiras*. Ilustrações de Maurício Veneza. São Paulo: Paulinas, 2004.

\_\_\_\_\_. *Histórias africanas para contar e recontar*. Ilustrações de Graça Lima. São Paulo: Editora do Brasil, 2001.

\_\_\_\_\_. *O filho do vento*. Ilustrações de Graça Lima. Ed. DCL, 2001.

BORGES, Geruza Helena & MARQUES, Francisco. *Criação*. Ilustrações de Demóstenes Vargas. Belo Horizonte: Terra Editoria, 1999.

BRAZ, Júlio Emílio. *Felicidade não tem cor*. São Paulo: Ed. Moderna, 1994. (Coleção Girassol)

\_\_\_\_\_. *Lendas negras*. São Paulo : FDT, 2001.

\_\_\_\_\_. *Sikilume e outros contos africanos*. Rio de Janeiro. Editora Pallas.

CASTANHA, Marilda. *Agbalá: um lugar continente*. Belo Horizonte: Editora Formato.



CHAIB, Lídia e Rodrigues, Elisabeth. *Ogum, o rei de muitas faces e outras histórias dos orixás*. Ilustrações de Mandaira. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

COOKE, Trish. *Tanto, tanto!* . Ilustrado por Helen Oxenbury. São Paulo: Ática, 1994.

GODOY, Célia. *Ana e Ana*. São Paulo: Difusão Cultural do Livro, 2003.

LESTER, Julius. *Que mundo maravilhoso* . Ilustrado por Joe Cepeda. São Paulo: Brinque-Book, 2000.

JOSÉ, Ganymédes. *Na terra dos orixás*. Ilustrações de Edu Andrade. São Paulo: Editora do Brasil, 1988. (Coleção Akpalô kpatita)

KANTON, Kátia . *Entre o Rio e as Nuvens: algumas histórias africanas*. São Paulo: Difusão Cultural do Livro , 1997.

LUCINDA, Elisa. *A Menina Transparente*. Rio de Janeiro: Salamandra, 2000.

MACEDO, Aroldo & OSWALDO, Faustino. *Luana, a menina que viu o Brasil neném*. São Paulo: FTD, 2000.

MACHADO, Vanda & Petrovich, Carlos. *Ilê Ifê . O sonho do iaô afoñjá (mitos afro-brasileiros)*. 2 a . edição, Salvador: EDUFBA, 2002.

MACHADO, Ana Maria. *Do outro lado tem segredos*. Ilustrações de Gerson Conforti. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

MARQUES, Francisco. *Ilê Ayê: um diário imaginário* . Ilustrações de Demóstenes Vargas. Belo Horizonte: Formato Editorial, 1994.

MEDEARIS, Ângela Shelf. *Os sete romances – um conto de Kwanzaa* . Ilustrações de Daniel Minter. Tradução de André J. do Carmo. São Paulo: Cosac & Naify, 2005.

NICOLELIS, Giselda Laporta. *Fica Comigo*. São Paulo: Difusão Cultural do Livro.

ORTHOFF, Sylvia. *O rei preto de Ouro Preto*. São Paulo: Moderna, 1997. (Coleção Vira Mundo).

PATERNI, Semíramis. *A cor da vida*. Belo Horizonte: Lê, 1997. (Coleção imagens mágicas)

PEREIRA, Edmilson. *Os rezeiros do Congo*. Ilustrações de Graça Lima. São Paulo: Paulinas, 2004.

PESTANA, Maurício. *Lendas dos orixás para crianças*. Ministério da Cultura, Fundação Cultural Palmares, 1996.

PIRES LIMA, Heloisa. *Histórias da Preta*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1998.

- \_\_\_\_\_. O espelho dourado. Ilustrações de Taisa Borges. São Paulo: Peirópolis, 2003.
- PRANDI, Reginaldo. *Xangô, o trovão*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Ifá, o adivinho*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Os príncipes do destino: histórias da mitologia afro-brasileira*. São Paulo: Cosac & Naify, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Oxumare, o arco-íris*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- PEREIRA, Edmilson. Os reizinhos do Congo. Ilustrações de Graça Lima. São Paulo: Paulinas, 2004.
- PINGULLY, Yves . *Contos e Lendas da África*. Ilustrações de Cathy Millet. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- SANTOS, Joel Rufino dos. *O presente de Ossanha*. Ilustrações de Maurício Veneza. São Paulo: Global, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Rainha Quiximbi*. São Paulo: Ática, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Gosto de África*. São Paulo: Onda Livre, 2000.
- SANTOS, Deoscoredes M. dos (Mestre Didi). *Contos Negros da Bahia* . Salvador: Corrupio, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Que eu vou para Angola*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.
- Rosa , Sônia. *O Menino Nito - afinal, homem chora ou não?* Rio de Janeiro: Editora Pallas, 2002.
- WILL, Eisner. *Sundita – o leão do Mali – uma lenda africana*. Ilustrações o autor. Tradução de Antonio de Macedo Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- YEMONJÁ, Mãe Beata de. *Caroço de Dendê: a sabedoria dos terreiros: como Yalorixás e Babalorixás passam seus conhecimentos para seus filhos*. Rio de Janeiro.
- ZATZ, Lia. *Jogo duro: era uma vez uma história de negros que passou em branco* . São Paulo: Pastel Editorial, 1989.



## Texto 4

### AVENTURA PARTILHADA\*

Francisco Marques (Chico dos Bonecos)<sup>1</sup>

Narrar é um ato inventivo, seja para contar o acontecido ou apalavrar o imaginado. E toda a sua invenção reside no detalhe: evidenciar uma palavra, iluminar uma pausa, desdobrar um gesto, incorporar a participação dos ouvintes, buscar um tom de voz, encaixar um comentário, introduzir uma personagem, arquear as sobrancelhas... Desenrolar o enredo e enredar as palavras são as duas páginas da mesma folha. O ouvinte não se envolve apenas com o rumo dos acontecimentos, mas também com o rumor das palavras.

Muitas vezes, num ambiente familiar, relembramos uma anedota e pedimos para que uma “certa pessoa” narre o conto humorístico. Esta “certa pessoa” é escolhida, porque já demonstrou, em outras ocasiões, a sua capacidade inventiva no ato narrativo. E todos revisitam a velha anedota e todos reencontram a sempre nova alegria do pensamento sutil e do trocadilho surpreendente.

Que tal exercitar a nossa arte narrativa através deste miniconto do tempo da zagalha de gancho?

“Dois amigos estão conversando na beira da estrada:  
– É... As coisas melhorando ficam boas.  
– Em compensação, piorando, ficam ruins.  
De repente, os dois avistam lá longe, bem longe, na curva da longa estrada, uma pessoa se aproximando.  
– Olha lá! Está vendo? É o Rei!  
– Estou vendo, sim... Mas... É o Ramos!  
– É o Rei!  
– É o Ramos!  
– É o Rei!  
– O Ramos!

---

\* Esse texto integra o boletim do programa “Contadores de histórias” da série “A palavra reinventada: seus usos na educação”. setembro, 2005. [www.tvebrasil.com.br/salto/](http://www.tvebrasil.com.br/salto/)

<sup>1</sup> Francisco Marques, o Chico dos Bonecos, é formado em Letras pela UFMG, poeta, contista e *desenrolador* de brincadeiras. Desenvolve oficinas para educadores, abordando brinquedos e palavras. Autor de *Afuganchos* (Paulinas) *Galeio. Antologia poética para crianças* (Peirópolis).

Os dois ficaram assim por um bom tempo...  
O tal andarilho, então, passou por eles e cumprimentou:  
– Bom dia! Boa tarde! Boa noite!  
Os dois amigos, é claro, não acertaram nos palpites. E continuaram conversando:  
– É... Errei.  
– Não. Erramos.” (Adaptação de uma anedota recolhida por Beatriz Al-Chediack Kauark Kruschewsky.)

Não dá vontade de contar esta história para os amigos? Para colocar em prática esta vontade, vamos aos preparativos... Em primeiro lugar, memorizar o enredo, o encadeamento dos fatos – o que não significa, necessariamente, memorizar o conto da maneira como está escrito. Em segundo lugar, escolher as palavras que receberão entonações especiais e, ainda, encaixar pausas para que os ouvintes possam construir suas imagens. Em terceiro lugar, mergulhar na experiência da narração, porque é no diálogo com os ouvintes que a narrativa ganha o seu desenho mais eficiente e expressivo.

As nossas relações cotidianas transbordam de oralidades: da notícia ao provérbio, da adivinha à canção, da piada ao verso, da metáfora à parábola.

Vamos observar, por exemplo, este provérbio: “Água mole em pedra dura tanto bate ‘te que fura.”

Este provérbio traz uma mensagem: persistência, coragem, obstinação. A sua força, entretanto, não vem da simples decodificação desta mensagem – ela nasce do movimento das águas que se expressa no ritmo dos versos, do rigor da pedra que se expressa na solidez da rima, do mistério da vida que se expressa no dinamismo das imagens. A sua força, portanto, nasce de um conjunto requintado de recursos literários.

O trocadilho desperta as atenções, desconcerta as previsões. Por exemplo:

– Vamos lembrar o que ficou combinado da vez passada marimbondo cozido.

“Veza passada” se transforma em “vespa assada” – e daí para “marimbondo cozido” basta um pulo.

As adivinhas são fontes generosas de criação de imagens:

“Somos todos irmãos  
morando na mesma rua.  
Se um errar a casa,  
todos erram a sua.”

Os botões da camisa – quem diria? – receberam uma cenografia toda especial.

Muitas vezes, as adivinhas brincam com as palavras:

“Qual o objeto cortante  
que vira animal de trás pra diante?”

A resposta está escondida na pergunta. Basta ler a palavra “animal” de trás pra diante. Uma resposta cortante!

Algumas vezes, as adivinhas brincam com o ato da leitura e da escrita:

“Campo grande,  
gado miúdo.  
Se o boiadeiro for bom,  
abóia tudo.”

O “campo grande” é a página. O “gado miúdo” é a palavra. O “boiadeiro” é o leitor. “Abóia tudo”: o “boiadeiro” reúne as palavras e conduz a sua leitura. O verbo “aboiar” nasceu do “aboio”, aquele canto que os vaqueiros entoam para reunir e conduzir o gado: “Ê êê boi. Ôôô...Êêê...”

“Três bois numa carreta  
cavando terra branca  
pra plantar semente preta.”

Os “três bois” são os dedos polegar, indicador e médio. A “carreta” é a mão. A “terra branca” é a página. A semente preta é a palavra.

O desafio dos trava-línguas precisa ser enfrentado em alto e bom som:

“Tá na cara  
que a taquara de Itaguara  
quase quebra  
a taquara de Itaquera.”

As línguas secretas são sedutoramente comunicativas... A mais conhecida é, sem sombra de dúvida, a Língua do Pê. Vamos traduzir?

“Vopôcepê épé muipuitopô bopônipitapá.”

O que aconteceu? Dividimos a palavra em sílabas e casamos a consoante “p” com a vogal daquela sílaba. Tradução: “Você é muito bonita.” Complicado? Pois uma criança de quatro anos já aprende a falar nesta língua secretíssima.

Certa vez, uma professora contou a seguinte história:

A minha mãe costumava conversar com a minha tia na língua do pê, para tratar de assuntos que não julgava conveniente aos ouvidos de uma pobre criança... E qual não foi o desespero da minha mãe quando descobriu que eu já estava entendendo tudo! E sem ninguém me explicar “neca-de-pitibiriba”. Fui montando um verdadeiro quebra-cabeça sonoro. Fui descobrindo, por exemplo, que no meio daquele “bopônipitapá” estava escondida a palavra “bonita”. Fui descobrindo que existia um jeito de quebrar a palavra para encaixar aquele festival de “pês”.

Observem esta variação da secretíssima língua:

“Pevôpecê peé pemuipetô pebôpenipetá.”

Conclusão: encaixamos a sílaba “pe” antes de cada sílaba.

Agora, a pergunta fatal: qual a forma mais simples, aquela ou esta?

Fatalmente, nós, adultos, costumamos responder que esta forma é a mais simples, porque basta repetir a sílaba “pe” antes de cada sílaba da palavra original. Na nossa maneira de pensar, adulta, em linha reta, analítica, tudo é mais simples quando conseguimos estabelecer uma regra mais simples...

As crianças, entretanto, costumam preferir aquela forma

– apáquepélapá forpormapá. A criança pensa de maneira rítmica, pulsante, corporal. Do ponto de vista musical, aquela forma é muito mais saborosa, pois, ao provocar rimas internas, torna as palavras mais desafiantes e engraçadas.

Alguns malabarismos verbais provocam a mesma sedução...

Tios e avós costumavam brincar com os nossos nomes:

- Raquel Gudel de Gurrunfel de Maracutel Xiringabutel.

- Fernanda Gudanda de Gurrunfanda de Maracutanda Xiringabutanda.

- Mônica Gudônica de Gurrunfônica de Maracutônica Xiringabutônica.

Complicado? Pois uma criança de quatro anos aprende a se equilibrar no fio da palavra...

Nós, adultos, com o nosso pensamento analítico, queremos entender o que está acontecendo “letra por letra” – e aí a tarefa se torna insuportável. A criança, com o seu pensamento musical, pesca a rima do nome e encaixa naqueles sons escalafobéticos – e aí a tarefa é só ritmo e comunicabilidade.

A engenharia lingüística envolvida nestes jogos de palavras é monumental. Ao brincar com todos estes malabarismos verbais, a criança vai se apropriando da estrutura das palavras, da arquitetura da língua. O conceito abstrato de “divisão silábica”, por exemplo, já ganhou concretude na Língua do Pê. Até a distinção entre “ditongo” e “hiato” já foi experimentada – pois a criança não fala “mupui-pitopô”, mas sim “mupuitopô”. Também as irmãs oxítone, paroxítone e proparoxítone já fazem parte das nossas explorações – para Raquel Gudel pesquei a rima “el”, para Fernanda Gudanda pesquei a rima “anda”, para Mônica Gudônica pesquei a rima “ônica”.

Assim narramos e crescemos: afirmando o que temos de mais pessoal e contemporâneo e acolhendo os saberes e sabores planetários e milenares. Para nós, educadores, esta perspectiva da oralidade está no eixo da nossa filosofia educacional – e deveria, portanto, permear todo o nosso trabalho pedagógico. Entretanto, observamos, pelos quatro cantos do Brasil, uma tendência em restringir a lúdica oralidade às crianças pequenas, cavando um abismo entre Educação Infantil e Ensino Fundamental. Com isto, perdemos todos nós, educadores e educandos. Nós, educadores, perdemos, porque não conseguimos atingir e mobilizar as crianças e os adolescentes. Os educandos, crianças e adolescentes, perdem,



porque não encontram interlocutores na escola, não encontram cumplicidade nos educadores.

Assim, o leitor talvez reconhecerá o discurso de uma pedagogia poética que deve ser lida como se lê um poema ou um conto, quer dizer, como algo próprio para provocar o desejo de criar territórios nunca vistos, nos quais as crianças e os adultos sejam cúmplices das mesmas aventuras partilhadas. Georges Bataille disse que a poesia ‘leva do conhecido ao desconhecido’. E não é esta a essência de toda a pedagogia que se nega a ser somente reprodução?” (Georges, Jean. Da obra *Los senderos de la imaginación infantil – Los cuentos. Los poemas. La realidad.* )

Para crianças e adolescentes, narrar, poetizar, cantar, jogar com as palavras – tudo isso é um sedutor exercício de investigação e experimentação. E onde existem investigação e experimentação, sabemos nós, educadores, aí está o terreno para a construção do conhecimento. Aqui está, portanto, a nossa aventura partilhada.

### **Bibliografia:**

JEAN, Georges. *Los senderos de la imaginación infantil - Los cuentos. Los poemas. La realidad.* México, Fondo de Cultura Económica, 1990.

KRUSCHEWSKY, Beatriz Al-Chediack Kauark. *Colcha de Retalhos.* Rio de Janeiro, Enelivros, 1980.

TAHAN, Malba. *A arte de ler e contar histórias* . Rio de Janeiro, Conquista, 1966.

LIMA, Francisco Assis de Sousa. *Conto popular e comunidade narrativa.* Rio de Janeiro, FUNARTE/INL, 1985.

MICHELET, André. *O Mestre e o Jogo* . Tradução: Maria Ângela Barbato Carneiro. São Paulo, *Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia* 17.

MACHADO, Regina. *Acordais: fundamentos teórico-poéticos da*

- arte de contar histórias*. São Paulo, DCL, 2004.
- SANT'ANNA, Romildo. *A moda é viola: ensaio do cantar caipira*. Marília, SP, UNIMAR, 2000.
- MOTA, Leonardo. *Cantadores: poesia e linguagem do sertão cearense*. Sétima Edição. Fortaleza, ABC Editora, 2002.
- ABREU, Márcia. *Histórias de cordéis e folhetos*. Campinas, Mercado de Letras, 1999.
- MARQUES, Francisco (Chico dos Bonecos). *Muitos dedos: enredos (Um rio e palavras deságua num mar de brinquedos)*. São Paulo, Peirópolis, 2005.
- \_\_\_\_\_. *Galeio. Antologia poética para crianças e adultos*. São Paulo, Peirópolis, 2004.
- ANDRADE, Cyrce e Marques, Francisco. *Brinquedos e brincadeiras: o fio da infância na trama do conhecimento*. In: NICOLAU, Marieta Lúcia Machado e DIAS, Marina Célia Moraes. *Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância*. 2ª edição. Campinas, Papirus, 2003.



## Texto 5

### CONTO POPULAR, LITERATURA E FORMAÇÃO DE LEITORES\*

Ricardo Azevedo<sup>1</sup>

Parte considerável dos contos populares parece ser originária de mitos arcaicos. Os mitos são, em princípio, narrativas sagradas, relatando fatos que teriam ocorrido num tempo ou mundo anterior ao nosso e que, em geral, tentam explicar a origem e a existência das coisas: como e porque surgiram o mundo, os homens, os costumes, as leis, os animais, os vegetais, os fenômenos da natureza etc<sup>2</sup>. Em outras palavras, através de histórias, as culturas criaram (e criam) mitos com o objetivo de tornar compreensíveis e interpretáveis a existência humana e tudo o que existe.

Vejamos trechos de dois relatos míticos recolhidos pelo antropólogo Claude Lévi-Strauss em sua passagem pelo Brasil, na década de 40. Ambos tentam explicar porque o pássaro Engole-vento é como é. O primeiro corresponde a um mito guarani:

Uma filha de chefe e um rapaz se apaixonaram, mas os pais da jovem não aprovavam a união da filha (...). Um dia, a moça desapareceu. Descobriu-se que tinha fugido para as colinas refugiando-se entre animais e pássaros. Enviaram embaixadas e mais embaixadas até ela, para convencê-la a voltar, mas em vão: o desgosto a tinha tornado surda e insensível. Um feiticeiro declarou que só um grande choque poderia tirá-la daquela letargia. Anunciou-se então

---

\* Esse texto integra o boletim do programa “Conto popular, literatura e formação de leitores” da série “Conto e reconto: Literatura e (re)criação”, abril, 2006. [www.tvebrasil.com.br/salto/](http://www.tvebrasil.com.br/salto/)

<sup>1</sup> Escritor e desenhista, doutor em Letras pela Universidade de São Paulo, autor de *Lúcio vira bicho*, Cia. das Letras, *Contos de espanto e alucinação*, Scipione e *A hora do cachorro louco*, Ática, entre outros.

<sup>2</sup> O assunto ultrapassa os limites desse artigo. Há, naturalmente, mitos modernos e contemporâneos. O termo costuma ser utilizado de forma imprecisa, seja meramente como “relatos fantásticos” ou “seres fabulosos” seja como “crenças inverídicas” ou mesmo simples mentiras. A noção de mito é bem mais complexa que isso. Para mais informações c.f. por exemplo ELIADE, Mircea. *Mito e realidade*. Trad. Pola Civelli. São Paulo, Perspectiva, 1972.

à heroína a falsa morte de seu amado. Ela deu um pulo e desapareceu, transformada em Engole-vento. (LÉVI-STRAUSS, 1986, p. 55)

Sobre o mesmo pássaro, cujo canto é muito triste, o ilustre pesquisador apresentou o mito karajá. Eis um trecho:

(...) certa noite, a mais velha entre duas irmãs, admirando a beleza da estrela vespertina, desejou-a. No dia seguinte, a estrela entrou em sua casa sob a forma de um velho curvado, enrugado e de cabelos brancos, e declarou estar disposto a se casar com ela. A mulher, horrorizada, rejeitou-o. Sua irmã mais nova ficou com pena e aceitou o velho como marido. No dia seguinte, descobriram que aquele corpo não passava de um invólucro, sob o qual havia um belo rapaz, ricamente paramentado, que sabia fazer crescer as plantas alimentares que os índios ainda não conheciam. A mais velha sentiu ciúme da irmã por sua sorte, e sentiu vergonha de sua própria estupidez. Transformou-se então no Engole-vento, de grito desconsolado. (Idem, *ibidem*, p. 58.)

Como se vê, a associação entre narrativas míticas e contos populares pode ser bastante nítida.

Ressalto que o que chamo aqui de “conto popular” é sinônimo de “conto de fadas”, “conto maravilhoso” ou “conto de encantamento”, narrativas que no Nordeste brasileiro também são conhecidas como “histórias de Trancoso”.

Em grandes linhas, é possível colocar a questão nos seguintes termos: acredita-se que muitas narrativas míticas, oriundas das mais diversas culturas, teriam sofrido um processo de dessacralização, ou seja, com o passar do tempo, deixaram de ser interpretadas com fé religiosa. Algumas delas, por serem muito bonitas, continuaram a ser contadas e, de boca em boca, sofrendo naturalmente todo tipo de alteração e influência – “quem conta um conto aumenta um ponto” – transformaram-se no que conhecemos hoje como contos populares.

Esses contos, é bom lembrar, são típicas expressões de culturas orais (sem escrita), ou seja, culturas que não contam com recursos para fixar informações. De narrador em narrador, guardados, através dos séculos, na plasticidade da memória e da voz, viajaram para todos os lados sendo disseminados pela transmissão boca a boca. Nesse processo, sofreram todo tipo de modificação: fusões, acréscimos,

cortes, substituições e influências. Em tese, numa simplificação, de um mesmo mito (narrativa sagrada arcaica) europeu, por exemplo, podem ter surgido infindáveis e variadas histórias, marcadas pelas diversas culturas por onde passaram e recriadas por um sem número de contadores (cada um com seu estilo).

Eis porque os contos populares são tão ricos, multifacetados e complexos e também porque costuma ser perda de tempo pretender identificar sua “verdadeira origem”.

O tema é amplo. Para abordá-lo no curto espaço desse texto, será preciso dividi-lo em tópicos.

O primeiro deles diz respeito a algumas características, entre outras, dos contos populares: 1) São sempre assumidamente de ficção, ou seja, não pretendem ter acontecido de fato (ao contrário, por exemplo, do “causo” ou da “lenda”); 2) Trazem, muitas vezes, a possibilidade do elemento maravilhoso: a existência de forças desconhecidas, feitiços, monstros, encantos, instrumentos mágicos, vozes do além, viagens extraordinárias e amigos ou inimigos sobrenaturais; 3) Não costumam ocorrer num tempo determinado (ou histórico), mas – como os mitos – num passado ou numa dimensão anteriores e desconhecidos. Note-se que seu desenvolvimento acontece “certa vez”, “há muito tempo...”, “no tempo em que os animais falavam”, “há milhares de anos quando nada existia do que hoje existe” etc.; 4) Com suas personagens acontece algo semelhante. Por vezes, nem nome têm: são “o pai e seus três filhos, o mais velho, o do meio e o caçula”, ou “a bela adormecida no bosque”, ou “certo rei muito poderoso pai de uma princesa mais linda do que as flores do campo” e, por último, 5) Neles, em geral, a passagem do tempo inexistente. O herói despede-se do pai, viaja pelo mundo, enfrenta perigos e um sem número de aventuras, desobedece uma recomendação, é castigado, foge, liberta a princesa das garras do monstro, retorna, é traído, luta, vence, casa-se com ela e em termos temporais, aparentemente, nada mudou. Crianças, jovens e velhos começam e terminam a história mantendo, em geral, suas respectivas idades.

Não são poucas as exceções, mas que surgem para confirmar a recorrência dos pontos alinhavados acima de forma esquemática.

Um segundo tópico merece ser destacado. Na maioria das vezes, os contos populares, ou de encantamento, não obedecem a uma moral de princípios. Em tese, a moral corresponde a um conjunto

de normas de comportamento destinadas a regular as relações entre os indivíduos<sup>5</sup>. Estamos acostumados e condicionados a pensar na moral como um acervo de princípios abstratos, gerais e universais de comportamento que deve ser respeitado por todos, seja qual for a situação: não mentir, não roubar, não matar, valorizar a busca da justiça, da imparcialidade, da impessoalidade, da isonomia, da isenção e da neutralidade. Pois bem, a moral dos contos de encantamento, chamada por alguns de moral ingênua, costuma seguir outros paradigmas. Segundo ela, tudo o que favorece o herói é o Bem e tudo o que prejudica o herói é o Mal. Trata-se, em outras palavras, de uma moral relativa, flexível e pragmática, ligada não a princípios abstratos e universais, mas a atuações e situações concretas do aqui-agora. É ela que, por exemplo, pode fazer com que certa mãe diga: “Meu filho cometeu um crime, mas errar é humano. Nossa Senhora da Penha vai perdoá-lo e fazer com que a polícia jamais o encontre”. Note-se que, de acordo com a moral ingênua, errar costuma ser bem mais humano quando a gente gosta de quem errou.

A questão também pode ser vista por outro viés: o do livre-arbítrio. A lei, um princípio geral e abstrato, nos obriga a não ultrapassar a velocidade de 60 km por hora nos perímetros urbanos. Estamos, por exemplo, com uma pessoa gravemente ferida dentro do carro. Devemos cumprir a lei ou não?

Tento demonstrar que a questão da moral ingênua implica dissenso e contradição e que boa parte dos contos populares obedece a uma moral que, embora eventualmente condenável em termos da sociabilidade, pode trazer à baila situações e conflitos humanos de grande interesse.

Ainda neste tópico, um último exemplo (que, por sinal, vincula a moral ingênua à cultura popular): como exigir que a moral de uma sociedade civilizada e justa, onde todos os cidadãos pagam impostos e recebem em troca os benefícios do Estado – segurança, moradia, educação, transporte, saúde e trabalho –, seja igual à moral de uma sociedade desequilibrada, onde cada um luta por si

---

<sup>5</sup> A ética, vale lembrar, é a teoria ou a ciência do comportamento moral dos homens em sociedade. Ou seja, ela representa um “conjunto sistemático de conhecimentos racionais e objetivos a respeito do comportamento humano moral” (Vazquez). Enquanto a moral é inseparável da atividade prática, a ética constitui-se na avaliação, reflexão e crítica sobre esta atividade. Sobre o assunto, c.f. VAZQUEZ, Adolfo Sanchez. *Ética*. Civilização Brasileira, 1999 e ARISTÓTELES. *Ética a Nicômacos*. Universidade de Brasília, 1992.

para poder sobreviver? São questionamentos que mereceriam uma discussão urgente, principalmente se levarmos em conta a sociedade brasileira.

Passo para um terceiro aspecto dos contos populares: seu caráter eminentemente narrativo.

Para compreender esse ponto, é preciso abordar, mesmo que de passagem, um tema relevante e muito amplo, embora nem sempre levado em conta: a oralidade, suas características e implicações.

Sabemos que os contos populares, em princípio, nascem em culturas orais, ou seja, são histórias criadas, recriadas e preservadas ao longo do tempo – sempre com modificações – através da narração e da memória, recursos típicos das culturas que não dispõem de instrumentos de fixação como a escrita.

Mesmo em versões contemporâneas feitas por escrito, o conto popular continua marcado pela narrativa oral, pois tende a manter certas características do discurso falado e pressupõe sempre uma voz que narra e um ouvinte.

Refiro-me a um escritor que, de certo modo, escreve como quem fala e a um leitor que lê como quem ouve.

Podemos, claro, escrever solitariamente sem nos preocuparmos com o eventual leitor mas, convenhamos, quem narra em voz alta, sozinho, para ninguém, corre o risco de ser internado à força em alguma clínica psiquiátrica.

A narrativa, portanto, é, em princípio, essencialmente dialógica e tem como substrato, paradigma e pressuposto básico, sempre e sempre, a comunicação entre pessoas feita face-a-face, em suma, de um eu que se dirige a um outro situado.

Explico-me melhor: há textos marcados principalmente pela cultura escrita. Isso significa, em resumo, que são fixados e conservados por texto, o que garante sua perenidade e a possibilidade de serem lidos e interpretados em qualquer lugar, época ou contexto histórico. Um escritor sabe que, mesmo depois de morto, sua obra poderá ser lida. Sabe que seu livro poderá ser distribuído pelo mundo afora e que ele jamais verá o rosto nem saberá a opinião da maioria de seus leitores. Sabe que pode se dar ao luxo de escrever de forma fragmentada, recorrer a vocabulário e sintaxes incomuns, de utilizar metáforas obscuras, fazer citações ou de ser experimental (pois o leitor pode ler, reler e analisar o texto com calma). Pode ser indiferente ao fato de ser ou não compreendido. Se quiser, pode



até ser agressivo com o leitor. Em tese, e considerando o meio de expressão que utiliza – a escrita – um escritor, na verdade, independe completamente do seu leitor.

Já um orador – seja ele um contador de histórias, um professor, um político, ou um padre durante o sermão – quando se dirige a uma platéia face-a-face, “ao vivo”, vê-se diante de uma situação bastante diferente da vivida pelo escritor.

Sabe que suas palavras, seu tom de voz, seus gestos, seus olhos, o ambiente, a reação da platéia e a energia estabelecida entre ele e a platéia fazem parte de seu discurso e jamais poderão ser completamente reproduzidos, mesmo que seu discurso seja gravado, filmado ou fixado por texto, pois a diferença entre uma aula e o filme dessa aula é tão grande quanto a diferença entre um discurso ao vivo e sua transcrição numa folha de papel. Sabe que seu discurso tem um alto grau de efemeridade. Sabe que precisa ser necessariamente compreendido, ou seja, evita falar para ser “interpretado” pois isso demandaria tempo, distanciamento, análise e reflexão por parte do ouvinte. Sabe que se alguém da platéia não compreender seu discurso poderá perguntar, portanto, sabe que, se for o caso, pode improvisar e utilizar palavras não previstas – ou seja, modificar seu discurso – para transmitir uma idéia. Sabe que não poderia fazer seu discurso se estivesse morto. Sabe que sua platéia se resume às pessoas que estão à sua frente e precisa estar atento à reação dessas pessoas. Não pode, portanto, se dar ao luxo de falar de forma fragmentada, recorrer a vocabulário e sintaxes incomuns, utilizar metáforas obscuras, fazer citações ou ser experimental, pois correrá o risco de não ser compreendido. Sabe que se for agressivo e ofender as pessoas da platéia pode até tomar uma surra. Em tese, e considerando o meio de expressão que utiliza – a voz – um orador depende completamente do seu ouvinte.

Dei tantos exemplos para defender a seguinte idéia: há textos escritos marcados pela cultura escrita e textos escritos marcados pela cultura oral. Esses últimos tentam sempre recuperar a situação do orador diante de uma platéia, o discurso falado no contato face-a-face. Textos assim, claros, diretos, concisos e dependentes da platéia (do leitor), são exatamente aqueles utilizados pelo escritor de contos populares. Além da busca da comunicação imediata, da linguagem pública e direta, da concisão e dos temas passíveis de identificação e compartilhamento, um de seus vários recursos é a narratividade.

Naturalmente, o termo “narrativa” é amplo e pressupõe a possibilidade de diversas abordagens. Refiro-me a uma narrativa que se pretenda popular, que seja linear, construída acumulativamente, com começo, meio e fim, que tenha continuidade, que tenha como objetivo contar uma história de interesse geral, abordando temas que permitam identificação imediata, um discurso compartilhável construído através de uma linguagem familiar e acessível.

Abro parênteses para lembrar que a narrativa é um recurso humano vital e fundamental. Sem ela, a sociabilidade, e mesmo a visão que temos de nós mesmos, não poderia ser construída. Narramos nossas experiências cotidianas, nosso dia no trabalho, fatos acontecidos, lembranças, sonhos, projetos e desejos. Narramos, mesmo de forma solitária, em pensamento, para nós mesmos, episódios acontecidos que de alguma forma não ficaram claros. Para além de um recurso literário, a narrativa pode ser considerada um dos procedimentos através dos quais tornamos a vida e o mundo interpretáveis.

Na verdade, a narrativa sempre foi:

(...) uma tendência definidora do ser humano: da escrita rupestre entremeada de sons guturais à elaboração da linguagem narrativa, observamos que o homem conta a história de si mesmo e do mundo. A necessidade dos ancestrais de reunirem-se à volta do fogo para se guarnecerem do frio e das feras está acompanhada do pressentimento de que algo poderia ser revelado na fala do sacerdote. E, na atualidade, não é com outro pressentimento que o homem rodeia o aparelho de televisão, à espera de um sacerdote dessacralizado da mídia: todos aguardamos notícias, revelações, reconstruções de eventos, através das narrativas. (GOMES, 1992. p. 112)

Ainda sobre o tema, vejamos as palavras de Clóvis Barbosa, um homem do povo, pescador e contador de histórias em São Romão, Minas Gerais:

Gosto de contá história (...). Qualqué história eu gosto de contá. Se é um caso alegre, de brincá com os otro, eu vô contano e vô rino. Se é história de sofrimento, eu vô falano, o coração vai doeno e tem vez que dá choro. Aí nós chora junto e lembra tudo de difici que nós passô. É um choro manso, uma chuva fininha. (Idem, ibidem, p.

179.)

A construção narrativa, em suma, é um procedimento que, sem dúvida, ajuda a estruturar e tornar compreensível a experiência de vida, não de forma solitária, mas sim, note-se, por meio da sociabilidade e do contato dialógico com o outro. Como disse o contador de histórias mineiro “aí nós chora junto e lembra tudo de difíci que nós passô”.

Não por acaso, a narratividade é uma característica central do conto popular.

Perceber que há textos narrativos e textos não-narrativos, assim como perceber que há textos marcados pela cultura escrita e textos marcados pela cultura oral, podem ser experiências interessantes para o leitor jovem, em fase de compreender a literatura e situar-se diante dela.

Falei em “tornar compreensível a experiência de vida” e isso nos remete a meu último tópico: os temas e imagens recorrentes nos contos populares.

Ao contrário do que se poderia pensar, o fato de serem de ficção e poderem conter aspectos mágicos e de encantamento, nem de longe tira dos contos populares sua extraordinária capacidade de abordar a vida concreta e, mais ainda, de especular sobre ela. Tanto assim que neles nos deparamos com princesas que nascem mudas e recuperam sua voz quando encontram o homem por quem se apaixonam. Pessoas que se deitam na cama e ficam “adormecidas” até serem despertadas por um sentimento forte. Mães ou madrastas que, ao notarem que suas filhas cresceram e tornaram-se mulheres, mandam matá-las. Injustiças e transgressões. Gigantes que aprisionam moças em castelos. Irmãos que mentem e traem. Pais que tentam desposar suas próprias filhas. Heróis tolos que fazem tudo errado mas mesmo assim se dão bem. Moças ou moços que não conseguem rir e se dispõem a se casar com alguém que saiba alegrá-los. Traições, ciúmes, orgulhos, mentiras, vaidades, vinganças, invejas e ódios. Heróis malandros. Enigmas e adivinhações. Heróis que arriscam a vida e colocam os interesses da coletividade acima dos seus interesses pessoais. Lutas de fracos contra fortes. Animais que falam e se comportam como gente. Seduções de todo o tipo. Heróis que tentam enganar a morte. Pactos com o diabo e seus preços. Homens sábios. Príncipes e princesas que lutam para escapar de castelos no fundo do mar. Pessoas e cidades transitoriamente transformadas em

pedra. Sinas e manias. Moços que precisam aprender a linguagem dos pássaros para conquistar suas amadas. Truques e ardis. Heróis transformados em animais ou monstros em busca de sua identidade perdida. Não é pouco!

Através dos contos populares, chamados também de contos de encantamento, de fadas etc., temos a oportunidade de entrar em contato com temas que dizem respeito à condição humana vital e concreta, suas buscas, seus conflitos, seus paradoxos, suas transgressões e suas ambigüidades.

Na minha visão, os contos populares, independentemente de rótulos como “cultura popular”, “folclore” e outros, podem ser considerados uma excelente introdução à literatura, pois nada mais fazem do que trazer ao leitor, de forma acessível e compartilhável, enredos, imagens e temas recorrentes na ficção e na poesia.

É muito bom quando alguém – principalmente se for um jovem – descobre que, além de regras, informações e lições, um livro pode abordar os temas da vida humana concreta. Terá, creio, uma boa chance de tornar-se um leitor e, mais, cheio de entusiasmo diante do que leu, indicará o texto a seus amigos, contribuindo assim para a formação de outros leitores.

### **Bibliografia:**

ELIADE, Mircea. *Mito e realidade*. Trad. Pola Civelli. São Paulo, Perspectiva, 1972.

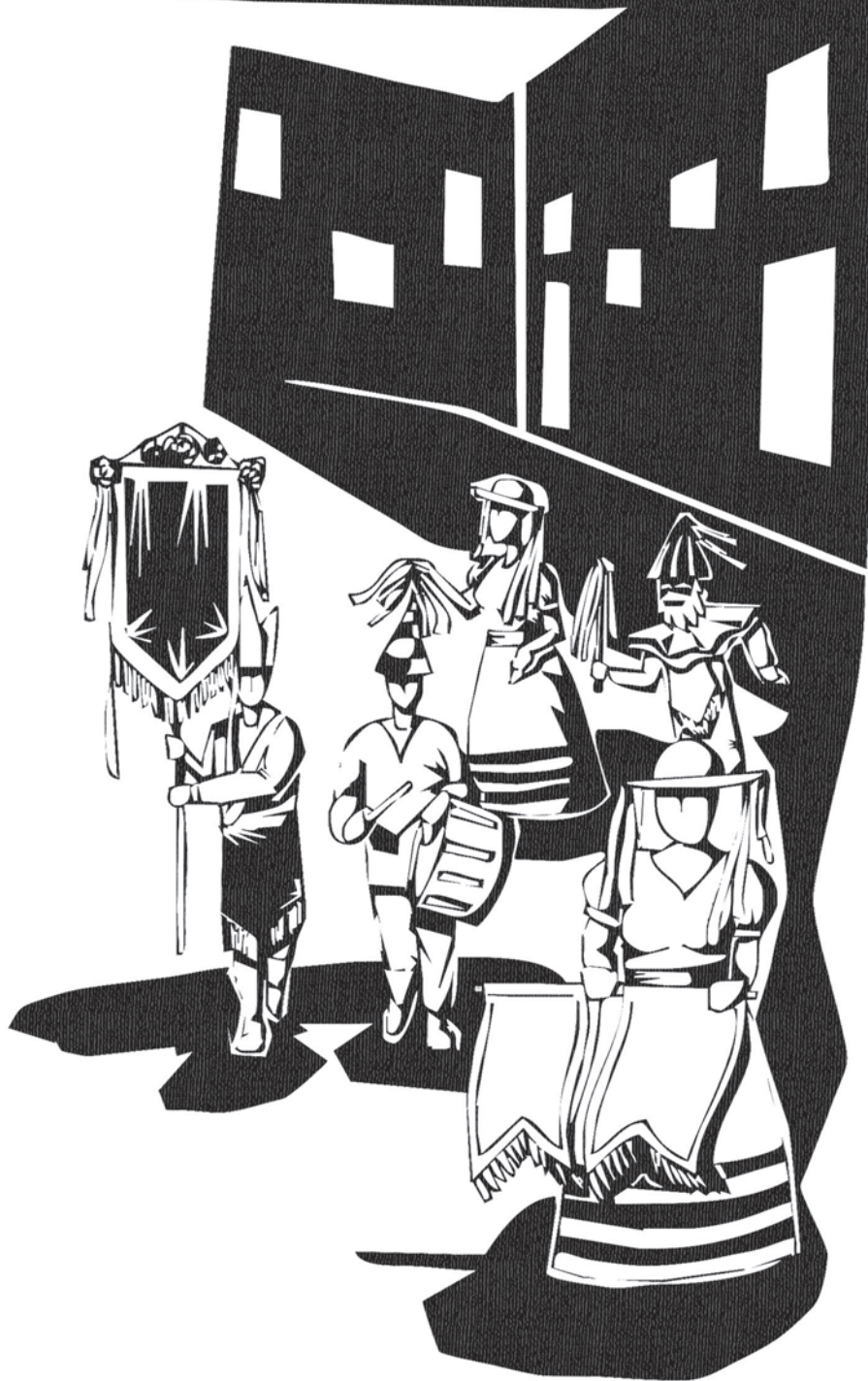
LÉVI-STRAUSS, Claude. *A oleira ciumenta*. Trad. Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo, Brasiliense, 1986.

VAZQUEZ, Adolfo Sanchez. *Ética*. Civilização Brasileira, 1999 e ARISTÓTELES. *Ética a Nicômacos*. Universidade de Brasília, 1992.

GOMES, Núbia P.M. & PEREIRA, Edimilson P. *Mundo encaixado - Significação da cultura popular*. Belo Horizonte, Mazza Edições, 1992.



# CAPÍTULO 4 APRENDER E ENSINAR NAS FESTAS POPULARES





## Educação e escola nas Festas da Cultura Popular

René Marc da Costa Silva<sup>1</sup>

Esta presente edição sobre *Cultura Popular e Educação* organizada com textos do programa Salto para o Futuro/ TV Escola encerra-se nesta unidade, ofertando aos professores em particular e ao público em geral um belíssimo conjunto de reflexões sobre as festas populares.

Festas são, antes de tudo, celebrações e nada melhor para fecharmos essa nossa prazerosa viagem-aprendizado (sabendo mesmo que aprendizado é processo, não se fecha verdadeiramente, nunca se finaliza) do que *comemorando* as festas populares brasileiras.

Comemorar as festas? O que significa isso? Vejamos: a palavra “comemorar”, na sua raiz etimológica, significa “lembrar com”, relembrar junto com os outros aquilo que é mais importante para as pessoas, para os grupos ou comunidades.

Relembrar duplamente, então, é aqui nossa proposta: recuperarmos aquilo que aprendemos nesse nosso percurso de aprendizado sobre cultura popular e educação – posto que estão presentes e reunidos, no campo das práticas festivas, alguns dos elementos mais importantes encontrados em cada uma das unidades desse volume – ao mesmo tempo em que retomamos os valores profundos e fundamentais que caracterizam a identidade mais elementar do povo brasileiro, representada, fantasiada e encenada nos folguedos.

Lembrando a primeira unidade deste livro, a grande maioria das festas populares que celebramos pode ser caracterizada como folclórica. São festas, como vimos, realizadas no contexto das camadas mais pobres da sociedade brasileira e que podem ser vistas como momentos privilegiados em que as populações rurais, o povo das pequenas cidades e os moradores das periferias das grandes centros brasileiros interrompem a rotina de seu cotidiano, quer seja no trabalho ou nas tarefas domésticas, para “festar” com os vizinhos, amigos ou correligionários das mesmas crenças e tradições.

As festas são, por outro lado, rituais nos quais se dramatizam

---

<sup>1</sup> É antropólogo e doutor em história pela Universidade de Brasília – UnB, professor de história, ética, além de cultura política no programa de mestrado em direito do Centro Universitário de Brasília – UniCeub.



os valores mais importantes desses grupos sociais ou comunidades, mas também em que se denunciam os contextos de sofrimento e a realidade de opressão das condições em que freqüentemente se encontram as camadas subordinadas. Apontam, por vezes, para maneiras criativas de amenizá-las ou transformá-las, ostentando uma invejável habilidade de celebrar descontraidamente e de dizer sim à vida em meio à tanta adversidade. Entretanto, na medida em que afirmam valores particulares e uma maneira específica de ser, fazer, viver e ver o mundo, desnudam o exercício opressivo do poder, tornando visíveis as relações subordinadas em que se encontram e que estabelecem com os sistemas simbólicos dominantes ou hegemônicos da sociedade.

As festas são, sobretudo, eventos e celebrações nos quais é mais claramente percebido o caráter dinâmico da cultura popular. Ao mesmo tempo em que enraízam em cada membro do grupo social, seus valores, suas normas e suas tradições abrem espaços, continuamente, para novas maneiras de representar o sentir, o ser e o viver no mundo atual, numa lenta – às vezes mesmo imperceptível, o que não quer dizer inexistente –, mas efetiva mudança de mentalidade. É precisamente esse o processo que o professor José Jorge de Carvalho chama de “dinâmica da conservação”: a capacidade de estas festas e das culturas populares em geral enfatizarem a conservação e o estático, aliados a uma prática constante de reposição do perdido ou de transformação daquilo que se mantém. Uma oportunidade para se aprender que a modernidade não precisa ser necessariamente encarada como algo ruim, dissolvente da tradição, principalmente se o novo puder ser integrado à herança que foi recebida, passada de geração a geração pelos mestres da tradição.

Recordar as reflexões que fizemos na segunda e terceira unidades desta publicação – momento em que discutimos a memória, a identidade e o patrimônio material/imaterial das culturas populares, além dos contos e histórias da tradição oral –, junto à problematização das festas populares, é certamente relembrar que as pessoas e os grupos populares não têm, na maioria das vezes, o domínio da escrita como primeira forma de expressão. Seus “textos” são “escritos” em forma de dança, de cânticos rimados para justamente facilitar a memorização, seus objetos são as lendas, os mitos e as troças.

Nestas condições, a aprendizagem é feita pela absorção de gestos e palavras. Para Lev Vigotsky, o gesto é signo visual

que contém a futura escrita da criança. Para as crianças, portanto, gestos são a “escrita” no ar; da mesma forma como para os letrados os signos escritos são originalmente gestos que foram fixados. Ao ensinar por gestos e pela palavra falada, as festas e os contos populares transmitidos pela oralidade e pela memória vão compondo o jeito como cada indivíduo ou cada grupo têm de andar, de falar, de se comportar e muitas posturas corporais que fazem parte da maneira de ser e estar das pessoas desse enorme Brasil.

Nossa escola, infelizmente, tem ainda muita dificuldade de lidar com a movimentação e a expressão corporal característica das crianças. Para os adultos, a movimentação da criança é sinal de desordem ou falta de educação. Nas escolas, os gestos vão sendo organizados, reprimidos, numa disciplinarização que nada mais é que adestramento progressivo das crianças. Nesse modelo de educação e de escola o corpo não fala, e quanto mais velhas as crianças vão ficando, mais aprisionados vão se tornando os corpos. A escola vai, aos poucos, formando corpos dóceis, restritos aos gestos previsíveis das rotinas disciplinares exigidas pela paulatina tecnificação da vida cotidiana.

Não existe motivo pelo qual nossas escolas não possam ser ou se constituir – através da integração das múltiplas formas de expressão das culturas populares vivas na sociedade brasileira às formais que costumam povoar nossos currículos – em um espaço de expressão do corpo que fala, propondo dramatizações, dando espaço para jogos e brincadeiras, festas e comemorações oriundas do nosso folclore, do manancial inesgotável de nossos mitos, lendas e contos populares.

Dar espaço na escola para o corpo que fala é, inevitavelmente, dar lugar para a fala do corpo na escola. No brasileiro é fala miscigenada pelos muitos jeitos e trejeitos característicos da terra, atravessada de muitas histórias, mistura de tantas tradições, maneiras de ser, ver e viver, de lugares tão distantes do país onde se encontram diferentes códigos e valores, *locus* do encontro de diversidades étnicas, raciais e sociais que, se puderem afirmar suas diferenças num contexto outro de liberdade e igualdade, poderão construir, sem dúvida, uma identidade menos excludente, um sentimento de pertencimento mais representativo dos muitos que somos, um sentido de nação mais alegre e compartilhado.

*Festas de Santos Reis*, de Lúcia Beatriz Torres e Raphael

Cavalcante, nos introduz no diversificado e rico mundo das festividades populares, abordando um evento específico do vasto ciclo de festas que muitos estudiosos denominam de “ciclo natalino”. Este ciclo, cujas origens reportam ao velho Portugal, compõe-se basicamente de duas partes: uma, com rituais centrados fundamentalmente na liturgia oficial católica, e a outra, de iniciativa fortemente popular, promovida, quase sempre, independentemente desta oficialidade. Iniciamos a unidade com uma festa do calendário religioso cristão precisamente porque o texto propicia discutir a dominância e hegemonia político-cultural dessa específica tradição, que emoldura, influencia e estabelece, a partir de suas comemorações, as datas de outras tantas festas populares.

Em *As Festas Juninas*, Jadir de Moraes Pessoa nos enfronta mais um pouco nesse calendário de festividades religiosas, todavia agora, no ciclo das festas juninas. Este ciclo é marcado, sobretudo, pelas festas de Santo Antônio, São João e São Pedro – mas a festa de São Benedito que, oficialmente, ocorre no dia 5 de outubro, em muitos lugares é incorporada também ao mês de junho. Ainda que vinculadas às datas de santos do catolicismo oficial, este ciclo, talvez por ter sido apropriado pelo domínio popular, tem notadamente um caráter mais pagão. Mesmo quando são “festas da paróquia”, o mastro e a fogueira trouxeram a festa para o terreiro, para o lado de fora da igreja. Destacam-se, então, as fogueiras com batizados, simpatias, casamentos, gente passando por sobre as brasas, além de comidas e bebidas típicas.

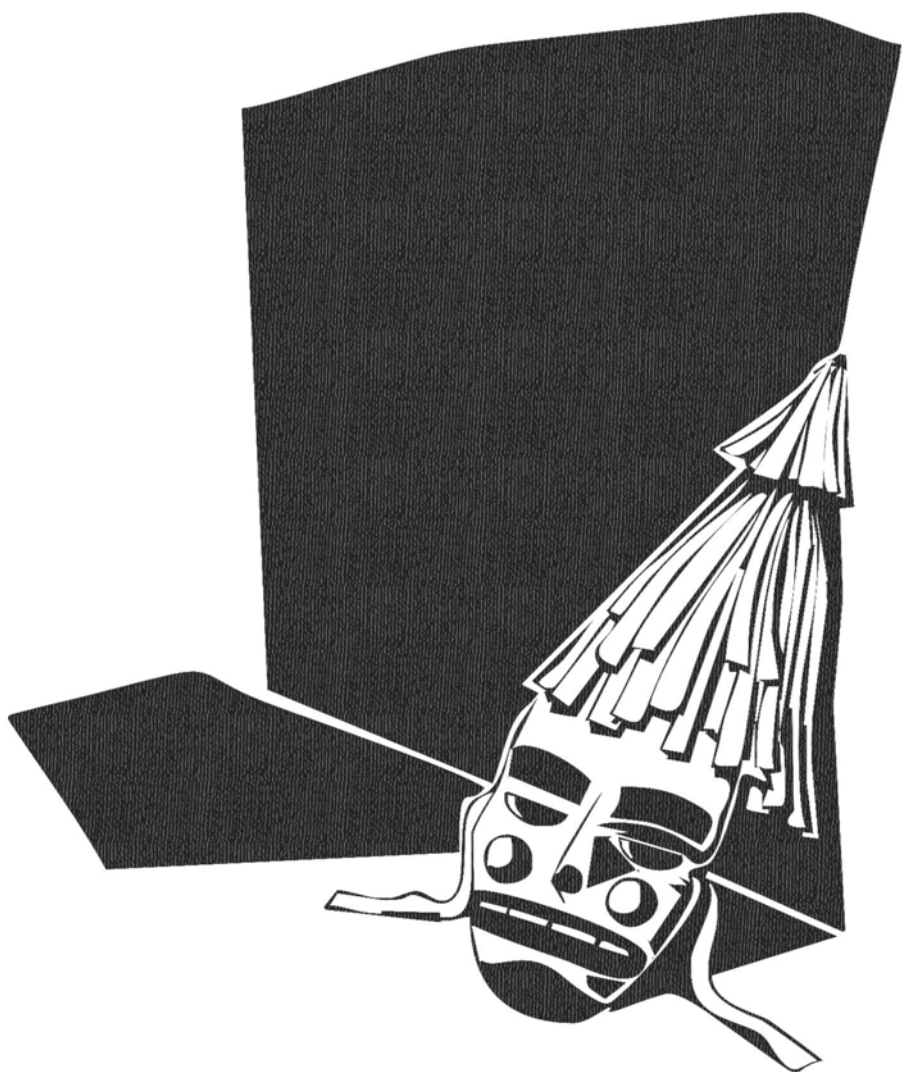
Muito mais pagã do que qualquer outra festa é, sem sombra de dúvida, o carnaval. Maria Alice Amorim nos brinda com um panorama da multiplicidade de maneiras do brincar o carnaval e dos muitos significados que encontra ao longo de todo o país. Seu texto, *Festas Carnavalescas* nos faz pensar nos sentidos das intensas transformações pelas quais vêm passando estes festejos, assumindo em alguns lugares, um caráter midiático e econômico exacerbado em contraste com regiões nas quais ainda guarda alguns elementos do velho carnaval das marchinhas e dos blocos tradicionais.

Pelo trabalho o homem marca o meio físico onde busca satisfazer as suas necessidades. Por isso, ensina o professor Carlos Rodrigues Brandão, os principais acontecimentos ligados ao trabalho também são ritualizados nos meios populares, fazendo emergir importantes momentos festivos, tais como: festas de colheitas,

pousos de tropeiros, mutirões (puxirão, muxirão, adjutório, demão), mutirões de traição (ditos “treição” – um mutirão para o qual o dono do serviço não foi avisado), dança da enxada, canto das lavadeiras, canto das fiandeiras. É nesse maravilhoso universo que nos faz mergulhar o texto *Festas do Trabalho*, do referido antropólogo.

A riqueza e a importância fundamental da contribuição africana para a formação cultural do Brasil fecha a última unidade dessa coletânea sobre *Educação e Cultura Popular*, produzida pelo programa Salto para o Futuro/TV Escola/SEED/MEC. A beleza e complexidade das *Festas da Afrodescendência* – este é o título do importante texto de Roberto Benjamin – não deixam dúvidas de que a Casa Grande não conseguiu silenciar a Senzala. A visão de mundo, a religiosidade, a música, a dança, a vestimenta e a culinária dos negros resistiram aos séculos de opressão branco-européia de nossa Colônia e Império. Todas as nossas formas de ser brasileiro foram impregnadas por esses componentes africanos. Vem daí a existência de um grande leque de festas e rituais em todas as regiões brasileiras. Muitas dessas festas constituíram-se na fusão da cultura negra com o catolicismo popular, como Congos, Congadas, Moçambiques e outros tantos. Em outras permaneceu a base da própria religiosidade africana, como se verifica no Candomblé, Umbanda, Xangô, Tambor de Mina. Em outros casos ainda, a resistência negra gerou manifestações que, de certa forma, desenvolveram-se à margem das práticas religiosas: Capoeira, Jongo, Parafuso (a dança da fuga), Lundu. Em todos esses casos há sempre uma diversidade de festas que garantem a reprodução da arte e das crenças africanas, formando gerações e gerações de adeptos que, às vezes, não compõem uma efetiva afrodescendência. Ou seja, mesmo que ao longo do seu desenvolvimento tenham ficado restritas aos negros, muitas festas e rituais afrodescendentes vivem hoje uma criativa releitura. Esse último texto ajuda a pensar uma importante questão: quais os limites dessas apropriações e recriações, que relações hegemônicas e hierárquicas de poder atravessam e ainda subsistem no interior dessas relações, como redefini-las para redefinir um novo projeto de Brasil, como nos inspirar nessa criatividade para recriar o país?





**FESTAS DE SANTOS REIS**



## Texto 1

### FESTAS DE SANTOS REIS\*

Lúcia Beatriz Torres<sup>1</sup>  
Raphael Cavalcante<sup>2</sup>

#### Aprender é (re) viver

“Partiram [os Magos] de suas terras [no Oriente] e, guiados pela luz de uma estrela resplandecente, chegaram à gruta, em Belém, na Judéia, para adorar o filho de Deus que havia nascido, ofertando-lhe régios presentes: Ouro, Incenso e Mirra.”

Síntese da Viagem dos Reis Magos baseada no Evangelho de Mateus (2, 1-12)<sup>3</sup>.

O texto bíblico de Mateus alude vagamente a respeito dos Magos, não especificando seus nomes e respectivas categorias, número, locais de procedência no Oriente, entre outros aspectos. O enigma que envolve essa narrativa bíblica tem ensejado infindáveis reinterpretações ao longo dos tempos. Conhecida, em sua forma mais popular, como a “Adoração dos Reis Magos”, essa passagem da Escritura Sagrada é fonte de inspiração para as mais variadas manifestações nas letras e nas artes, contribuindo para o desenvolvimento de tradições populares as mais diversas (SILVA, 2006).

Este contexto levou Mãe, nos alvares do século XX, à seguinte reflexão:

A imaginação popular cedo foi aos evangelhos, tentando complementá-los, no que faltava. As lendas originaram-se nos mais antigos séculos da

---

\* Esse texto integra o boletim do programa “Festas de Santos Reis” da série “Aprender e ensinar nas festas populares”, abril, 2007. [www.tvebrasil.com.br/salto/](http://www.tvebrasil.com.br/salto/)

<sup>1</sup> Jornalista e Radialista. Graduada em Comunicação Social pela UFRJ.

<sup>2</sup> Produtor Cultural.

<sup>3</sup> Este e outros textos deste artigo são baseados no livro *Reis Magos: história, arte, tradições – fontes e referências* (SILVA, Affonso Furtado da. Rio de Janeiro: Léo Christiano Editorial, 2006).



crisandade. Elas nasceram do amor, de um tocante desejo de conhecer mais Jesus e aqueles próximos [...]. O povo achava os evangelhos muito sucintos [...]. Nenhuma das cenas da infância de Cristo forneceu mais rico material para o povo que a Adoração dos Magos. Suas misteriosas figuras, mostradas veladamente nos evangelhos, despertavam ávida curiosidade nas pessoas. (Émile Mâle, *L'Art Religieux de XII siècle*, inserido no *Gazette de Beaux Arts*, 1904).

A propósito, o título de Reis, atribuído aos Magos do Oriente, foi devido a Cesário [São Cesário], Bispo de Arles, França, no século VI. No século seguinte, o Papa Leão I assegurou, em seus “Sermões” sobre a celebração da Epifania, que os Reis Magos eram em número de três. Todavia, seus nomes somente mais tarde foram estabelecidos.

As tradições populares do ciclo natalino eram comuns em toda a Europa Cristã, em países como França, Itália, Alemanha<sup>4</sup>, Portugal e Espanha. Os dramas litúrgicos medievais eram utilizados como instrumento de ensino e divulgação da doutrina cristã. O episódio dos Magos do Oriente, desde cedo, tornou-se um dos temas prediletos para efeito de dramatização (*Officium Stellae*). Representações de rituais litúrgicos relativos aos Magos, que, a princípio, eram realizados no interior das igrejas, foram, pouco a pouco, popularizando-se, transportados para espaços abertos – praças e ruas. Assim surgiram os cortejos, vinculados aos templos religiosos das cidades, que encenavam a temática dos Magos, bem como grupos peditórios, no âmbito dos povoados rurais que, de casa em casa, levavam a mensagem do nascimento de Jesus Cristo. Atualmente, alguns países europeus ainda mantêm essas tradições milenares como, por exemplo, o Cortejo dos Reis Magos na Basílica de Santo Eustórgio<sup>5</sup> em Milão, Itália, e a Cabalgata de Reyes Magos, em Sevilha, Espanha, bem como o costume dos Grupos de Villancicos

---

<sup>4</sup> É interessante assinalar, como exemplo, a existência, até hoje, dos Grupos de *Sternsingers* (Cantadores da Estrela), atualmente apoiados por uma organização missionária alemã, *Kindermisionwerk*, que desenvolve projetos de educação cristã, em nível mundial, com crianças carentes.

<sup>5</sup> Essa celebração acontece desde 6 de janeiro de 1336, conforme registrado por Muratori (“*Rerum Italic Scriptors*”, Milan, 1728, t. XII, p. 1018).

(Espanha) e de Janeiras e Reis (Portugal).

No período colonial, os colonizadores, em conjunto com os missionários jesuítas que aportaram ao Brasil, vindos com o primeiro Governador Geral Tomé de Sousa, em 1559 e em anos seguintes, trouxeram essas tradições da Península Ibérica. Estes utilizavam autos litúrgicos com a temática dos Reis Magos, sob a forma de canto, dança e encenação, no processo de catequese e ensino, tanto dos nativos indígenas como dos próprios colonos portugueses (reinóis) e, posteriormente, dos escravos negros. O catequista José de Anchieta, considerado por muitos o precursor das letras brasileiras, formado na escola de Gil Vicente, compôs, ensaiou e representou sua peça teatral inicial, “Pregação Universal”, reintitulada “Na Festa de Natal”, na Igreja dos Jesuítas, em São Paulo de Piratininga (atual cidade de São Paulo), no Natal de 1561, no Ano Novo e no dia de Reis de 1562. Este é o primeiro registro de um Auto encenado no Brasil que, com adaptações diversas, foi repetido por toda a costa brasileira, em aldeamentos jesuítas como São Lourenço [Niterói] e São Vicente [São Paulo], Reis Magos [Espírito Santo], entre outros (SILVA, 2006).

Na segunda década do século XVIII, Nuno Marques Pereira, em seu *Compêndio Narrativo do Peregrino da América* (CÂMARA CASCUDO, 1998), registra a presença de Grupos de Reis peditórios na Bahia: “[...] uma noite dos Santos Reis saíram estes [homens] com vários instrumentos pelas portas dos moradores de uma vila cantando para lhes darem os Reis em prêmio que uns lhes davam dinheiro e outros doces, frutas, etc.”

Tudo indica que, no início da Colonização, junto aos núcleos de povoamento mais consolidados (Salvador/vilas próximas do Recôncavo, Olinda e, pouco depois Recife, já sob o domínio holandês, Rio de Janeiro/Niterói e São Vicente/São Paulo de Piratininga) moldaram-se as formas iniciais das tradições de Reis no Brasil. Presépios, Lapinhas e Pastorais, seguindo-se de outras representações folclóricas derivadas, Reisados, Rancho de Reis, Terno de Reis (versão baiana), Guerreiros, etc. O processo de transplantação dessas tradições intensificou-se durante o Ciclo do Ouro [em terras do atual estado de Minas Gerais, em cidades como Ouro Preto, Sabará, São João del Rei, entre outras], uma vez que aumentou, significativamente, o fluxo imigratório de colonos oriundos do norte de Portugal (Porto, Minho e Trás-os-Montes), regiões agrícola-

pastoris, com expressivas tradições de Reis. Na medida em que o povoamento expandiu-se, essas manifestações se ramificaram e se difundiram por todo o território colonizado. Naturalmente, essas tradições que chegaram ao Brasil sofreram, gradativamente, a influência local pela incorporação dos elementos da cultura negra e indígena, através de hibridismos religiosos e culturais, ou seja, como preconizam diversos folcloristas brasileiros, adquiriram a “cor local”.

O processo de popularização dos ritos litúrgicos, através das novas formas de representação que surgiram, em particular sobre a influência dos Reis Magos, resultou, em muitos casos, em “excessos de profanação”. Tal fato levou a Igreja a reprovar essas manifestações populares, passando a impedir a entrada desses Grupos no interior das Igrejas, afastando-se, desse modo, de seus fiéis que, no entanto, a seu modo, continuaram a levar a palavra de Deus para lugares aonde o catolicismo não chegava ou não os aceitava.

Na década de 1980, com a vinda do Papa João Paulo II a Santo Domingo (América Central), houve, contudo, uma mudança dessa postura eclesial. A partir daí, a Igreja Católica, através do processo de inculturação, abriu novamente suas portas a essas manifestações populares, reaproximando-se, assim, de seus seguidores, dando novo impulso às Festas dessas tradições de Reis.

Colocando a inculturação na linha da encarnação promovida pelo Cristo, compreende-se que se trata de atingir os níveis mais profundos que constituem uma cultura, nas organizações da sociedade, nos relacionamentos entre os homens e com Deus<sup>6</sup>.

No Brasil, as tradições populares do Ciclo Natalino, baseadas nos costumes religiosos ibéricos, são designadas por REISADOS. Segundo o mestre folclorista brasileiro Câmara Cascudo “[...] sem especificação maior refere-se sempre aos ranchos, ternos e grupos que festejam o Natal e Reis. O Reisado pode ser apenas a cantoria como também possuir enredo” (CÂMARA CASCUDO, 1998). É necessário lembrar que, dentro do ciclo natalino, existem manifestações que, apesar de serem habitualmente chamadas de Reisados, não possuem a temática dos Reis Magos e do Menino Jesus, o que não impossibilita a participação desses grupos nas Festas de Santos Reis. Como exemplo, temos a Chegança e a Marujada (temática náutica, envolvendo a luta dos Mouros contra os Cristãos),

---

<sup>6</sup> Revista MUNDO e MISSÃO – [www.pime.org.br/mundoemissao/evanincultigre-ja.htm](http://www.pime.org.br/mundoemissao/evanincultigre-ja.htm).

a Taieira e o Ticumbi (temática afro-brasileira).

Falta unanimidade na definição conceitual por parte de estudiosos dos Reisados, em função da dificuldade classificatória dessas manifestações, posto que se compreendem em um numeroso grupo: as Folias/Companhias/Embaixadas de Reis, o Terno de Reis (baiano e sulino), Pastor, Tiração de Reis, o Presépio, as Pastorinhas, os Pastoris, o Bumba-meu-boi do Nordeste brasileiro oriental, o Boi-de-Mamão, o Boi de Reis, o Reis de Bois, o Cavalo-Marinho, a Companhia de Pastores, as Reiadas, Reis de Careta e tantas outras manifestações, cobrindo praticamente todo o território brasileiro. Encerra a questão o folclorista Ulisses Passarelli:

A verdadeira riqueza do folclore brasileiro está na variedade inclassificável, no sincretismo, nos fenômenos de transposição, interpenetração e influências folclóricas, nas múltiplas variantes, em toda a criatividade, plasticidade, presença de espírito e dinâmica com que o povo os cria, recria, adapta, extingue e ressuscita. (Reisados Brasileiros: tipologia, 2003).

Em alguns Grupos de Reis, o período de jornada/giro adianta-se ou estende-se aquém ou além do período de 24 de dezembro até 06 de janeiro. A partir do dia 08 de dezembro (Nossa Senhora da Conceição) até o dia de São Brás (03 de fevereiro – entendendo que, por advogar contra problemas de garganta, o Santo possa garantir uma boa voz para a cantoria), os Grupos podem encerrar sua jornada/ giro. O tradicional Dia de Reis (06 de janeiro) é o mais marcante, seguido, em alguns lugares, pelo dia de São Sebastião (20 de janeiro – Folias de São Sebastião) e ainda pelo dia de Nossa Senhora das Candeias (02 de fevereiro).

No caso das Folias/Companhias/Embaixadas de Reis, as formas de representação dos grupos e de seus componentes, como também os estilos de cantoria, entre outras características, variam de região para região, entretanto a essência, o núcleo dramático dessas tradições “que é contar, rememorar a viagem dos Três Reis Magos, o culto ao Menino Jesus” (DINIZ, 2007) não muda. De uma maneira mais ampla, todos os reisados, sob influência dos Reis Magos, constituem autos populares ou grupos de cantoria, formados: “[...] por grupos de músicos, cantadores e dançadores, que vão de porta

em porta, no período de 24 de dezembro a 6 de janeiro, anunciar a Chegada do Messias, homenagear os Três Reis Magos e fazer louvações aos donos das casas onde dançam”. (ROCHA, 1984)

Normalmente, saem por promessa e/ou devoção aos Santos Reis, e nas visitas, os Grupos de Reis entram nas casas, cantam à saúde e pedem a proteção de seus moradores, desejam o melhor para todos, através de bênçãos, recebendo, em contrapartida, donativos (dinheiro, mantimentos, entre outros). Esse “[...] ritual de reciprocidade [...] que se processa entre pessoas do grupo e dos moradores das casas visitadas” (SILVA, 2006, 174) é o que os identifica, pois é nesse momento em que se percebem as trocas simbólicas imbuídas dessa outra característica marcante dos grupos, o peditório, que, de acordo com Théo Brandão<sup>7</sup>, “[...] é o que lhe dá o verdadeiro [sentido] e lhe cria individualidade”. Os donativos arrecadados são utilizados para a realização da Festa de Encerramento do Grupo, ou Festa do (Ar)Remate, evento que marca o fim da jornada/giro, com fartura de comida e bebida, ansiosamente aguardado pelos componentes, familiares e convidados. Em muitas regiões, é comum a presença da figura do Festeiro (indivíduo que se prontifica a realizar essa festa), e em algumas regiões o responsável ou dono do Grupo (Mestre/ Embaixador/ Capitão) assume esse papel.

As Festas de Santos Reis contam com grande envolvimento da comunidade. Os moradores/devotos incentivam os Grupos de Reis, ajudando como podem. Muitas famílias fazem questão de recebê-los em suas casas, oferecendo lanches para os integrantes. Costureiras costumam destinar um pouco de seu tempo para a confecção das indumentárias e artistas plásticos doam um pouco de sua arte aos “Santos Reis”. Outros se destinam a acompanhar os Grupos em suas peregrinações pelas ruas das cidades, ajudando no que for preciso.

A participação de pessoas da mesma família e de amigos nos Grupos de Reis é um fato de extrema importância para entendermos a resistência das tradições, na medida em que fica mais fácil se organizar e preservar suas raízes culturais, transmitidas de geração para geração, de pai para filho. Cada pessoa possui um papel importante dentro do complexo universo ritual e dos Grupos de Reis, que inclusive podem ter regulamento (estatuto) interno, com normas que devem ser seguidas pelos componentes e que estabelecem uma hierarquia e conduta mais responsável, disciplinada e fraterna

---

<sup>7</sup> Em um de seus muitos trabalhos sobre os folguedos natalinos.

podendo, inclusive, “punir” com a desfiliação o integrante que não seguir esses preceitos. O mesmo se passa com as associações constituídas por um ou mais grupos de uma localidade, município ou região.

Por se tratar de uma enorme família, é bem representativo o número de crianças que participam desses grupos, o que estimula e desenvolve o seu lado lúdico, fazendo-as interagir internamente (entre elas) e externamente (com outros grupos), acelerando o processo de ensino-aprendizagem, inerente ao meio acadêmico (escolas) – primeiro contato com educação patrimonial. Essa experiência e a aproximação dos mais jovens são fundamentais para a perpetuação dessas tradições, uma vez que os detentores do “conhecimento dos antigos” encontram-se, em sua maioria, com idade avançada e, em alguns casos, infelizmente, não podem mais difundir seu rico legado. Vivenciando o fato folclórico, as crianças conhecem/absorvem melhor esse conhecimento transmitido pelos Mestres, reforçando seus laços culturais e conscientizando-se de sua identidade.

Cabe observar um expressivo surgimento de Associações/Organizações de Grupos de Reisados pelo Brasil, impulsionado pela busca de recursos e apoio por parte de seus participantes, resultando também na mobilização de seus integrantes e na participação das comunidades de seu entorno. Geralmente essas instituições da sociedade civil atuam em parceria com órgãos municipais encarregados da execução das Festas/Encontros de Reis (palco/planalto, sonorização, transporte, alimentação, etc.).

A construção de Igrejas e Capelas de Santos Reis constituiu um ponderável componente de preservação das tradições. Esses espaços sagrados agregaram cerimônias religiosas populares como: missas solenes, procissões, dramatizações, apresentações de corais, etc., facilitando as atividades das Festas. Nos salões e outras instalações agregadas possibilitam também a realização de eventos comunitários. Essa iniciativa de erguer templos aos Reis ganhou mais força com a constituição dos Grupos em entidades associativas.

Os Grupos, geralmente compostos por pessoas humildes, de localidades/bairros periféricos, precisam adaptar-se aos novos tempos que impõem, em função da necessidade de se trabalhar, que seus integrantes saiam para as jornadas/giros ou de noite ou nos finais de semana, muitas vezes também deixando para usar suas férias durante esse período. Sacrifícios à parte, o ritual é sempre muito bonito e

composto de “etapas” ou “fases”, que podem variar de acordo com a região, mas com algumas poucas alterações: chegada/abrição de portas; saudação aos donos da casa, louvação ao presépio, despedida e, dependendo da manifestação, apresentação cantada/recitada e/ou dançada dos palhaços (e seus congêneres regionais). Podem ainda apresentar “cantos circunstanciais”, com temas diversos. O teor dos versos cantados é normalmente de natureza bíblica.

Em resumo, individualmente, podemos identificar claramente que existem dois tipos de Festa de Reis: as festas de encerramento de cada grupo e de “confraternização coletiva”, onde diversos grupos se apresentam publicamente “fora de sua base ritualística de ampla significação” (Idem, p. 8.), assinalando uma nova perspectiva: maior intercâmbio entre os grupos locais e regionais, apresentações fora do período tradicional e, conseqüentemente, maior participação dos moradores. Essas Festas de confraternização coletiva recebem diferentes denominações: Encontro de Folia de Reis, Festival de Folias de Reis, Festa de Santos Reis, Chegada das Bandeiras, entre outros, e costumam reunir um grande público. Os grupos participantes ganham troféus, certificados, visibilidade social e, algumas vezes, dinheiro. Alguns pesquisadores admitem que essas festas sejam um dos principais instrumentos de preservação da tradição e onde “[...] essas relações [comunitárias e associativas] atingem o auge” (PEREIRA, 1997)

Festas de Santos Reis pesquisadas no Brasil, por cidades e principais grupos de reisados participantes (SILVA, 2006):

- Pará: Belém, Ananindeua – Tiração de Reis e Folia de Reis;
- Maranhão: São Luís e Caxias – Pastor e Reis de Careta;
- Piauí: Teresina – Reis de Careta;
- Ceará: Juazeiro do Norte, Crato e Barbalha - Reisado;
- Rio Grande do Norte: Natal – Boi de Reis (Boi Calemba);
- Paraíba: João Pessoa, Tacimas e Bananeiras – Boi de Reis e Cavalo-Marinho;
- Pernambuco: Carpina, Santa Maria da Boa Vista e Garanhuns – Pastoril, Bumba-meu-boi, Reisado, Cavalo-Marinho;
- Alagoas: São José das Lajes – Reisado e Guerreiro;
- Sergipe: Laranjeiras e Japarutuba - Reisado;
- Bahia: Salvador e Santo Amaro da Purificação – Terno de Reis;
- Espírito Santo: Muqui, São Mateus e Conceição da Barra –



Folia de Reis e Reis de Boi;

- Minas Gerais: Juiz de Fora, Poços de Caldas, Passos, Três Corações, Três Pontas, Itaú de Minas, Uberaba, Uberlândia, Araxá, Romaria, Patos de Minas, Jequitibá, Sete Lagoas, Montes Claros, Bocaiúva e Pirapora – Folia de Reis, Pastorinha e Companhia de Pastores;
- Rio de Janeiro: Nova Friburgo, Cordeiro, Barra Mansa, Duas Barras, Valença, Rio das Flores, Vassouras, São Fidélis e Itaocara – Folia de Reis;
- São Paulo: Ribeirão Preto, Batatais, Altinópolis, Cajuru, Santo Antônio da Alegria, Cássia dos Coqueiros, São José do Rio Preto, Votuporanga, Nhandeara e Assis – Companhia de Reis;
- Goiás: Goiânia – Folia de Reis;
- Distrito Federal: Brasília – Folia de Reis;
- Mato Grosso do Sul: Cassilândia, Parnaíba e Aparecida do Taboado – Folia de Reis;
- Paraná: Londrina, Maringá e Sarandi – Folia de Reis;
- Santa Catarina: Florianópolis e Itajaí – Boi-de-Mamão e Terno de Reis;
- Rio Grande do Sul: Osório, Gravataí e Santo Antônio da Patrulha – Terno de Reis;

Observa-se que os Grupos de reisados estão mais organizados, dispõem de maior apoio do poder público e realizam as Festas, a cada ano, com maior repercussão social. Entretanto, continuam realizando a sua produção de forma independente, fazendo praticamente tudo com recursos próprios: vestimentas (grupos saem com roupas doadas por outros grupos), conserto/compra de instrumentos, contratação de músicos quando necessário (sanfoneiro, cavaquinho, etc.), compra de alimentos para as Festas de Arremate. Alguns Grupos já produzem, sob forma de gravação (cassete, CDs e até em DVD), o registro de suas apresentações.

Hoje em dia, as Igrejas Pentecostais, que se instalaram nas periferias das localidades, têm contribuído para o arrefecimento das tradições de Reis, retirando muitos componentes dos Grupos de Reisados, normalmente por intolerância ou preconceito. O respeito à diversidade cultural independe de crenças e deveria ser tratado como um valor de cidadania.



Após a leitura desse texto, devemos refletir sobre a importância de se levar o conteúdo das Festas Populares para debate com profissionais da área da educação e, posteriormente, para os jovens nas escolas. Essas celebrações acontecem no âmbito da pedagogia da aprendizagem (“escola da vida”) e complementam a pedagogia da instituição de ensino, derrubando diferenças sociais e “desenvolvendo seus mecanismos próprios de transmissão do conhecimento” (Idem, p. 14.)

Existem assuntos relativos às Festas que, se tratados de maneira transversal dentro das escolas, preencheriam lacunas historicamente excludentes dos menos favorecidos, como também aproveitar para pensar em um Natal mais brasileiro, refletindo, tanto quanto possível, os valores de nosso patrimônio artístico-cultural.

É um momento que os pobres se levantam, dizem sua voz, apresentam sua resistência, e para aqueles que sabem ver, está aqui o grito de libertação, o grito de justiça, o grito de vida nova. (depimento do Padre Medoro de Souza, da Igreja Matriz de Valença/RJ, para o documentário *Dias de Reis*, de Lúcia Beatriz Torres e Raphael Cavalcante, 2006).

### **Bibliografia:**

SILVA, Affonso Furtado. *Reis Magos: história, arte, tradições*. Rio de Janeiro, Léo Christiano Editorial, 2006.

MALE, Émile **L’Art Religieux de XII siècle**, inserido no *Gazette de Beaux Arts* (1904).

CÂMARA CASCUDO, Luís de. *Dicionário do Folclore Brasileiro*. 9a edição. Rio de Janeiro, Ediouro, 1998.

RevistaMUNDOeMISSÃO. <http://www.pime.org.br/mundoemissao/evanincultigreja.htm>.

PASSARELLI, Ulisses. *Reisados Brasileiros: tipologia*, 2003.

DINIZ, Domingos. *As Folias de Santos Reis*, 2007. [www.aguacomprida.mg.gov.br/hist\\_folia.html](http://www.aguacomprida.mg.gov.br/hist_folia.html). (publicado pela Comissão Mineira de Folclore)

ROCHA, José Maria Tenório. *Folgedos e danças de Alagoas: sistematização e classificação*. Maceió : Depto da Assuntos Culturais, 1984. 261 p.

PEREIRA, Edimílson. *A Educação pela Festa para “Carranca”* – Órgão informativo da Comissão Mineira de Folclore (Ano 2, nº. 23, agosto de 1997).

*Dias de Reis*, documentário de Lúcia Beatriz Torres e Raphael Cavalcante (2006).



## Texto 2

### FESTAS JUNINAS\*<sup>1</sup>

Jadir de Morais Pessoa<sup>2</sup>

Devido à centralidade da figura de Jesus Cristo na cultura ocidental, o ciclo natalino quase sempre aparece como o mais importante. Mas, considerando-se a diversidade de elementos e a antiguidade da origem de muitos deles, o ciclo das festas juninas é igualmente bastante significativo. Em termos religiosos, ele é marcado sobretudo pelas festas de Santo Antônio, São João e São Pedro. Mas a Festa de São Benedito que, oficialmente, ocorre no dia 5 de outubro, em muitos lugares é incorporada também ao mês de junho. Aliás, no calendário das festas de paróquias e prefeituras pelo Brasil afora, o dia de São Benedito é 3 de abril, 4 de abril, 14 de abril, algum dia de agosto, sem contar que no mês de dezembro há três dias de São Benedito: 20, 27 e 28.

Aparentemente mais pagãs, situam-se também no mês de junho as festas do Bumba-meu-boi e suas inúmeras derivações (Boi-Bumbá – AM e PA, Boi-de-Mamão – SC, Boi Pintadinho e Boi Turuna – RJ, e Boizinho – RS). Disse aparentemente, porque essas festas guardam um vínculo religioso bastante expressivo: em São Luis-MA os bois fazem um dia de batizado em frente à Igreja de São Pedro; o boi do antigo bairro de Madredeus, também em São Luis, apresenta-se em frente a um altar com terço, velas e várias imagens e quadros de santos. Também faz parte do “enredo” desse belíssimo auto popular, nos dias da “morte do boi”, a intervenção de padres e/ou pajés na tentativa de se “ressuscitar” o boi, e, por extensão, livrar a pele de Pai Francisco e Catirina.

Mas, quais são as explicações históricas para esse período de festas, e quais são os principais elementos que as compõem?

---

\* Esse texto integra o boletim do programa “Festas juninas” da série “Aprender e ensinar nas festas populares”, abril, 2007. [www.tvebrasil.com.br/salto/](http://www.tvebrasil.com.br/salto/)

<sup>1</sup> Com algumas adaptações, extraído do livro **Saberes em festa** (ver referências).

<sup>2</sup> Professor na Universidade Federal de Goiás. Membro da Comissão Goiana de Folclore. Consultor desta série.

## **A fertilidade das mulheres, das plantas e dos animais**

É bom lembrar, de início, que a ponte pela qual chegaram até nós as crenças e tradições que compõem as festas juninas é o colonizador português. Não só no ato do “descobrimento”, como também, ao longo dos três séculos de nossa condição de Colônia, nossa vida cultural foi sendo gradativamente formada pelos costumes europeus, via Portugal. No período imperial, esta europeização prosseguiu, mas com outros componentes populacionais. Com o fim da importação de escravos negros, a partir de 1850, a cafeicultura recorreu aos trabalhadores europeus, especialmente os suíços, alemães, italianos e espanhóis, que também foram bastante explorados, enfrentando difíceis condições de sobrevivência.

Entre os germanos, celtas, gregos, suecos, italianos, enfim, em toda a Europa, aconteceram, em tempos remotos, de diversas formas, os “cultos das árvores” ou “cultos aos espíritos das árvores”. Acreditava-se que os “espíritos das árvores” é que eram responsáveis pelo crescimento e reprodução das plantações. O mesmo poder lhes era atribuído em relação à fertilidade das mulheres e dos animais domésticos (FRAZER, 1982, p. 61). Em outras culturas, havia até uma vinculação entre a fertilidade das mulheres e a das plantas. James Frazer mostra que entre os índios do Orenoco e os índios Tupinambás no Brasil, respectivamente, a semeadura do milho e da castanha era sempre feita pelas mulheres. Para eles, só as mulheres sabem fazer com que as plantas se reproduzam, pois só elas sabem reproduzir (Idem, *ibidem*, p. 40).

O modo mais antigo e mais comum de se prestar homenagens aos “espíritos das árvores” é cortar uma delas no bosque e levá-la para o centro da aldeia, onde será erguida em meio à alegria geral. O objetivo é atrair o espírito frutificante da vegetação, tanto para a população, como para o rebanho, ainda segundo Frazer (p. 62). Há dois costumes nas festas populares no Brasil que lembram muito bem essas práticas mágico-religiosas. São o erguimento do mastro nas festas juninas e o “pau-de-fitas”, com danças e cânticos ao seu redor.

Um outro elemento formador do que são hoje as festas juninas é o costume de relacionar as atividades destinadas à sobrevivência (pesca, coleta de frutos, colheita) com práticas mágicas e religiosas (p. 38). Isso remonta a civilizações ainda mais antigas. No Israel

antigo, por exemplo, existia a festa das primícias (ver na Bíblia, Lv. 23, 9-14), que era o reconhecimento de que Deus é o senhor da natureza e fonte de toda a fecundidade. Com o fim do cativeiro no Egito, a festa das primícias foi incorporada à Páscoa dos judeus e, posteriormente, à Páscoa cristã. O que há de correspondente nas festas juninas é a existência de comidas e bebidas à base de produtos agrícolas de época: amendoim, gengibre, jerimum, milho, milho-de-pipoca e outros.

### **As bênçãos do fogo**

De dezembro a junho, o sol vai gradativamente se distanciando do Equador e vai se colocando mais a pino. Essa trajetória tem seu ápice no dia 24 de junho, que é então o dia do solstício de verão no Hemisfério Norte e de inverno no Hemisfério Sul – no Brasil, portanto, solstício de inverno. No próprio dia 24 de junho, o sol inicia sua trajetória de volta, refazendo sua inclinação em relação ao Equador. Esse movimento culmina no dia 23 de dezembro, que é o dia do solstício de inverno, quando no Brasil se inicia o verão. O solstício de verão, no dia 24 de junho, é o centro das festividades juninas. É o grande momento da carreira do sol, o dia em que ele chega mais alto no céu. Assim como outros fenômenos da natureza (eclipses, chuva, trovão, relâmpago), o solstício de verão só podia ser visto com preocupação pelo homem primitivo. Daí a razão de ele ser secularmente celebrado.

O ponto alto da comemoração do solstício é o costume de acender grandes fogueiras, geralmente em lugares altos, na noite de vésperas. O sentido da fogueira vem da crença de que é o sol que garante a fertilidade. Como no solstício ele atinge o máximo da sua luz e calor, acredita-se que a fogueira traga para a terra esses benefícios (luz e calor) com mais intensidade. Portanto, o fogo da fogueira é capaz de promover o crescimento das plantações e o bem-estar dos homens e dos animais. Além disso, o fogo afugenta os perigos e calamidades (raios, pestes, esterilidade), afugentando as bruxas que os promovem.

Trazendo um pouco do sol para perto dos seres vivos, a fogueira torna-se sagrada. Tudo nela tem poderes sagrados, capazes de garantir a fertilidade e a saúde. Por isso, da fogueira derivam também outras práticas mágico-religiosas: transportar tições, tochas

ou cinzas da fogueira para o meio das pastagens e do rebanho; andar em volta da fogueira, passar pela fumaça ou passar por sobre as brasas, para prevenir enfermidades e esfregar cinzas da fogueira pelo corpo, com o mesmo sentido de cura.

O imaginário popular garante também que, tal como a fogueira, a noite de vésperas do solstício de verão tem poderes especiais. Assim, se as plantas medicinais forem colhidas naquela noite, terão poderes acima do normal para curar enfermidades. Também se acredita que o banho de água corrente, antes de o sol sair, pode ser portador de muita saúde e sorte até a mesma data do próximo ano (CÂMARA CASCUDO, 1988 – verbete São João).

### **A re-significação religiosa**

Até aqui, falou-se mais sobre as origens pagãs dos ritos e crenças que compõem as festas juninas. Mas há nelas também fortes identidades católicas, manifestas principalmente nas rezas de terço e devoção aos santos. Até se pode dizer que as festas juninas são tradicionalmente festas religiosas. É que, ao longo dos séculos, a Igreja Católica foi assumindo a maioria dos símbolos das festas juninas, inserindo neles a sua lógica organizativa e os seus valores religiosos e rituais. Aqui é necessário falar de um duplo movimento em relação às festas de junho: “catolicismo oficial” e “catolicismo popular”. A hierarquia católica conseguiu permear essas mesmas festas com alguns elementos do seu culto oficial. Alguns exemplos: orações reconhecidas pela Igreja; as três principais festas são festas de santos (Santo Antônio, São João e São Pedro); e, no mastro que homenageava os espíritos da vegetação, erguem-se hoje estampas dos três referidos santos.

Mas até meados do século XIX, antes do período chamado de romanização do catolicismo brasileiro, a capacidade de atendimento religioso da Igreja Católica estava instalada praticamente nas cidades. A grande maioria da população estava no campo, onde o atendimento religioso era garantido por associações, confrarias, rezadores e beatos, irremediavelmente à margem do controle oficial católico. Essa situação definiu, no quadro religioso brasileiro, o que é chamado de “catolicismo popular”. Sua principal característica é compreender um grande número de símbolos e práticas, cuja organização e realização independe da hierarquia católica. São

práticas religiosas que se situam também fora do calendário oficial e dos seus locais de culto. Mas isso não significa um cisma ou uma negação da Igreja. Os sujeitos sociais definidos por essas práticas guardam uma grande fidelidade à hierarquia e, em geral, até mantêm uma relativa freqüência aos atos oficiais, especialmente aos sacramentos.

O que há de católico nas festas juninas refere-se principalmente a esta forma de afiliação religiosa. Portanto, mesmo que celebrem santos oficiais católicos, as três principais festas de junho são predominantemente domésticas ou, no máximo, ao nível da vizinhança, e não necessitam da iniciativa dos principais agentes da Igreja. Mais ainda: sem a presença sacerdotal para o devido atendimento religioso aos imensos contingentes de camponeses, as festas de fogueira assumiam até algumas funções sacramentais. Uma delas é a celebração do batismo em volta da fogueira, enormemente difundida nos sertões de vários estados brasileiros. O “batizado de fogueira” era levado muito a sério, ajudando, inclusive, a sustentar a instituição do compadrio, de fundamental importância para as relações sociais camponesas. Até o casamento em volta da fogueira, encenado hoje como uma comédia grotesca, já foi muito praticado, com validade, em algumas regiões de maior isolamento. Câmara Cascudo cita registros, dando notícias de que nos Gerais, região entre Piauí e Goiás, o casamento na fogueira de São João ainda era assumido como sacramento até 1912. Tal união era posteriormente legitimada com a passagem de algum missionário em desobriga (CÂMARA CASCUDO, 1988).

### **A migração do fogo**

Pode-se argumentar, no entanto, que tudo isso faz parte de um passado de lendas e crenças mágicas; de um passado camponês que já não existe mais. Os problemas que essas práticas rituais procuravam resolver já têm novas e mais eficazes soluções na sociedade urbanizada e industrializada.

De fato, a relação entre população urbana e população rural no Brasil se alterou muito nos últimos 50 anos. E é verdade também que estamos envolvidos pela lógica do planejamento racional, do resultado e do lucro. Mas isso ainda não foi suficiente para soterrar a festividade camponesa. Em boa medida, o que ocorreu foi a sua



transferência para os pátios dos colégios e das igrejas, na cidade, tomando a forma de quermesse ou simplesmente “festa junina”. É bem verdade, também, que ela perdeu a sua gratuidade, tornando-se marcadamente uma festa de arrecadação de fundos.

Essa transformação ainda é objeto de repúdio e polêmica. A representação do “caipira”, sobretudo nas quadrilhas e casamentos, é tida por muitos como exploração da condição de pobreza e da simplicidade da gente do sertão. A folclorista Regina Lacerda (1977, p. 64) até formaliza um protesto contra essa condição de objeto de chacota a que o camponês humilde ficou submetido nas festas juninas urbanizadas. Somo-me veementemente a esse protesto de Regina Lacerda e de tantos amigos folcloristas. Mas, por outro lado, por minha formação antropológica, não posso deixar de dizer que a questão fundamental, antes de qualquer juízo analítico, é tentar entender as razões da recorrente e grotesca encenação do caipira no contexto urbano.

O escritor inglês Raymond Williams, nascido em uma aldeia ao pé das Montanhas Negras, mesmo depois de se tornar o importante crítico literário que foi, e de ter morado em grandes cidades da Inglaterra, exclamou: “Nasci numa aldeia e até hoje moro numa aldeia”. Voltando ao Brasil, a encenação do caipira nas festas juninas da cidade é muito mais a construção coletiva de um “auto-retrato”, ainda que caricatural. É uma representação do caipira que, em graus diversificados, ainda está dentro de cada um de nós. Bem que gostaríamos de que ele pudesse se manifestar naturalmente. Mas os códigos preestabelecidos da vida urbana nos constroem, impedem-nos de deixar que sejamos, em mais dias durante o ano, um típico caipira – no falar, no vestir, etc. Tal como acontece nos quatro dias do carnaval, temos, no dia da apresentação da quadrilha, uma “permissão” social para invertermos nossa rotina urbana e assim, envoltos em gracejos e até em elogios pela performance, sermos o caipira que gostaríamos de poder ser. Então, em vez de explorado nas nossas brincadeiras, o homem do campo, sábio no seu conhecimento profundo de todas as formas de vida e religiosamente integrado à fecundidade das plantas e dos animais, está é gritando, suplicando para não morrer dentro de nós.

## **Bibliografia:**

CASCUDO, Luiz da Câmara. Dicionário do Folclore Brasileiro. 6.ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 1988.

COX, Harvey. A festa dos foliões. Petrópolis: Vozes, 1974.

FRAZER, James G. O ramo de ouro. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1982.

LACERDA, Regina. Folclore brasileiro – Goiás. Rio de Janeiro: Funarte, 1997.

PESSOA, Jadir de M. Saberes em festa: gestos de ensinar e aprender na cultura popular. Goiânia: Editora da UCG/Kelps, 2005.



### Texto 3

## FESTAS CARNAVALESCAS\*

Maria Alice Amorim<sup>1</sup>

### O avesso e o plural na folia

Evoé, Evoé! Baco! Sobre as colinas, sobre a caatinga, sobre o mar e o mato, nada de silêncio! O rufar dos tambores de maracatu chama. A flauta mágica do deus Pã e dos caboclinhos insiste. O toque dos clarins grita: é hora de obedecer ao frevo e dançar o passo. É Dioniso, ou Baco, o deus do vinho, quem ordena. Passam as bacantes festejando. Dionisíaca é a temporada. O “deus de Nisa” quer ver desfilar clubes pedestres, clubes de alegoria e crítica, ursos, bois, burrinhas, bonecos gigantes, papangus e caretas, cambindas, maracatus... Enfim, o “estúpido folguedo africano”, segundo o Diário de Pernambuco, na década de 80 do século 19. É a festa da dança, da bebedeira e da liberdade de colocar a vida pelo avesso. É o reinado dos deuses da alegria, é o reinado de Baco e Momo.

Filho do sono e da noite, Momo é o deus grego da zombaria e dos gracejos. Usa máscara e carrega um bastão. Entre nós, a divindade da Grécia foi adotada como o rei do carnaval, e nada mais lógico, já que esse é um tempo propício a momices e diversões. Mergulhados no vinho e nas delícias da vida, os portugueses – excessivamente católicos – assim se preparavam para jejuar e fazer penitência durante os quarenta dias que antecediam a Páscoa ou festa da ressurreição do Cristo. Era isto o entrudo: uma forma de brincar, festejar – com água, lima-de-cheiro, goma – enquanto não chegava a quarta-feira de cinzas e o recolhimento do ciclo religioso da quaresma. A palavra entrudo, que significa intróito, introdução, é exatamente a entrada do período quaresmal.

Foi assim, com essa brincadeira de mela-mela do entrudo que começamos, em Pernambuco, a registrar as comemorações do carnaval. Nas primeiras festas de rua, os autos hieráticos ou catequéticos, organizados pelos jesuítas, com o fim de cristianizar os índios, misturaram-se às festas públicas do período colonial e do

---

\* Esse texto integra o boletim do programa “Festas Carnavalescas” da série “Aprender e ensinar nas festas populares”, abril, 2007. [www.tvebrasil.com.br/salto/](http://www.tvebrasil.com.br/salto/)

<sup>1</sup> Jornalista. Membro da Comissão Pernambucana de Folclore.

Império, aos costumes de negros, europeus e indígenas. A partir da manifestação carnavalesca do entrudo, das mascaradas e de tantos outros folguedos populares dos ciclos festivos, a nossa festa momesca se multiplicou e diversificou tanto que hoje o carnaval pernambucano oferece um dos mais ricos conjuntos de manifestações folclóricas durante os dias dedicados a Momo. Personagens, vestuário, cenários das procissões e cortejos oficiais dos tempos coloniais e do Império transferiram-se para as festividades de carnaval, como comprovam importantes pesquisadores que se debruçaram sobre temas carnavalescos de Pernambuco e trataram justamente dos primórdios do nosso ciclo carnavalesco e da relação entre a folia e as festas populares. O papangu, por exemplo, hoje bastante conhecido como símbolo da cidade de Bezerros, era figura grotesca nas procissões de cinzas, era o mascarado que seguia à frente do cortejo religioso, abrindo alas com um relho ou chicote, sob vaias e pitombas da gurizada.

Festas: máscaras do tempo, de Rita de Cássia Barbosa de Araújo, trata do entrudo, mascarada e frevo no carnaval do Recife, num contexto histórico e social de grande repressão sobre as manifestações espontâneas e de estreita relação entre Igreja e Estado. No livro *Carnaval: cortejos e improvisos*, o presidente da Comissão Pernambucana de Folclore, pesquisador Roberto Benjamin, aborda justamente a ligação dos cortejos religiosos com os cortejos carnavalescos, a caricatura das festas oficiais durante o carnaval e a vontade de experimentar o mundo pelo avesso durante os dias de Momo. Leonardo Dantas Silva, em *Carnaval do Recife*, aponta dados importantíssimos para a compreensão da formação dos grupos populares de carnaval. O folclore no carnaval do Recife, da antropóloga norte-americana Katarina Real, é uma obra pioneira e indispensável, escrita na década 1960, após cerca de cinco anos de pesquisa de campo nos subúrbios e também durante o período da folia. O livro registra diversas manifestações folclóricas, como os caboclinhos, maracatus, bois, la ursa, dentre tantas outras que compõem a riqueza do carnaval pernambucano.

### **Caboclinhos, tribo de índio e la ursa.**

A brincadeira dos caboclinhos descende diretamente dos autos catequéticos que os jesuítas organizavam para cristianizar

os indígenas. Há não muito tempo, era um auto dramático, em que mestre e índios recitavam versos decorados, no estilo dialogado, com a participação individualizada de caboclos e respostas do coro. A coreografia é exuberante e mostra passos de dança guerreira a cada toque dos instrumentos – flauta, bombo, mineiro e caixa. Há, ainda, as tribos de índio, denominação utilizada pela pesquisadora norte-americana Katarina Real para destacar as diferenças entre essa manifestação folclórica e os conhecidos caboclinhos. Na tribo, há diferenças na vestimenta, composta por calça, camisa e avental; no escudo, que os índios portam numa das mãos, a outra reservando a machadinha; nos passos da coreografia, que também é de guerra. Segundo Katarina, da Paraíba vieram as nossas carnavalescas tribos de índio, e as primeiras que começaram a desfilar no Recife mantinham forte ligação com aquele estado. Entretanto, disseminaram-se de tal maneira que os caboclinhos da Mata Norte apresentam uma fusão de características, aliadas a elementos do maracatu rural: têm vestuário parecido com o dos caboclos de lança e há a figura do mestre (poeta) improvisador. O som melífluo da flauta é presença viva em todos os grupos, embora cada um mantenha o próprio sotaque musical. Além do Recife, Goiana, no litoral norte, é uma localidade especial para ver caboclinhos. Há, dentre outros, o centenário Cahetés, Canindé, União Sete Flexas. Em Tracunhaém e Buenos Aires são tradicionais o Índio Tupi-Guarani e o Índio Brasileiro.

La ursa vem do Hemisfério Norte - Herança européia no carnaval pernambucano, a representação do animal se dá com a fantasia composta de máscara do urso e de simulada pelugem do corpo em macacão feito de tecido e outros materiais. Há o domador ou amestrador, que o conduz preso a uma corda ou corrente. Há o caçador que, munido de espingarda, vai perseguindo o bicho sempre que ele tenta escapar. A música – a marcha-frevo da la ursa – é executada por uma orquestra composta de sanfona, zabumba, reco-reco e triângulo. O pesquisador Roberto Benjamin publicou, em fevereiro de 2001, no Suplemento Cultural, encarte do Diário Oficial do Estado de Pernambuco, ensaio em que analisa a presença do urso no imaginário popular de europeus aqui chegados desde os primórdios da colonização. Analisa, ainda, a presença de ursos em grupos de comediantes e artistas de circo italianos, muitos dos quais ciganos amestradores de urso, vindos numa leva de imigração no século 19. Daí a existência do personagem “domador italiano”. Por

fim, relaciona a obscenidade e o aspecto religioso invocados pela brincadeira como um retorno a simbologias ancestrais vinculadas ao animal. Katarina, na pesquisa sobre o folclore no carnaval recifense, trata dos ursos e menciona, sobre o mesmo tema, os estudos de pesquisadores como Louis-François de Tollenare e Francisco Pereira da Costa.

### **Olha o frevo e o passo!**

Em meio ao frenesi da percussão dos bois de carnaval, da marcha-frevo dos ursos, sobressaem os acordes líricos dos blocos de pau e corda, o frevo-canção e o som metálico das orquestras de frevo-de-rua que acompanham os clubes e os blocos carnavalescos mistos. O encontro de blocos líricos – nas ruas do Bairro do Recife, nas ladeiras de Olinda – é momento inesquecível para quem se emociona com o modo menor, o tom melancólico do frevo-de-bloco. Essa música suave chama os foliões às evoluções coreográficas, que fazem da exibição um espetáculo delicado, cheio de movimentos de braços e mãos para o alto, enquanto a vibração do sopro rasgado do frevo-de-rua puxa os carnavalescos para a excitação da coreografia do passo.

O frevo é um ritmo característico da folia pernambucana que começou a delinear-se em fins do século 19, a partir de uma combinação de ritmos – modinha, polca, maxixe, dobrado –, e o passo surgiu das acrobacias dos capoeiras que abriam os caminhos para as bandas militares desfilarem. O ritmo binário do dobrado estridente tocado durante as procissões está na base do frevo-de-rua, enquanto no frevo-de-bloco a sonoridade cadenciada de cordas, flautas e palhetas aponta a vinculação com o choro. Conforme pesquisa de Evandro Rabello, até o momento o registro mais antigo da palavra “frevo” é o que aparece em 9 de fevereiro 1907, no Jornal Pequeno, do Recife, como título de uma das canções executadas num baile de carnaval, e significando uma variante do verbo ferver, ou seja, frever, frevança, frevura, frevo. Mestre Zuzinha, Antônio Sapateiro, Nelson Ferreira, Edgard Moraes, Capiba, Duda, José Menezes, maestro Nunes são alguns dos notáveis compositores do ritmo.

Vários tipos de agremiações carnavalescas tocam o frevo e dançam o passo: troças, blocos, clubes de rua. Estes, que eram chamados de clube pedestre, ganharam a denominação com Katarina

Real, na pesquisa realizada nos anos 1960. A intenção era melhor delimitar os grupos relacionados ao frevo. Tais clubes, conforme as pesquisas de Katarina, Valdemar de Oliveira e diversos autores, foram criados a partir das corporações de artesãos e das associações de profissionais, que fizeram surgir, por exemplo, o Vassourinhas (1889) e o Clube das Pás (1890), dois ícones do carnaval pernambucano. Inclusive, a Marcha nº 1 do Vassourinhas é uma espécie de hino do carnaval do Recife. Espanadores, Remadores, Chaleiras de São José, Lenhadores, Abanadores eram alguns dos clubes fundados em fins do século 19 e início do século 20. Havia, ainda, blocos que congregavam comerciários portugueses, como o Caninha Verde, tradicional brincadeira lusitana disseminada em algumas partes do Brasil.

Clube de fado - Em Vitória de Santo Antão, há o Clube de Fados Taboquinhas, provavelmente derivado do Caninha Verde. Na cidade em que os clubes de alegoria e crítica – Girafa, Leão, Cebola Quente, Galo do Cajá, Cisne, Zebra – e a briga de Leão com Camelo, de Cisne com Girafa empolgavam os foliões, o que acelerava os ânimos, por volta de 1924, era ver as taboquinhas pintadas de verde marcando no chão o ritmo daqueles brincantes vestidos à moda portuguesa. A existência de um jornal, O Ilheo, do século 19, dava conta, no Recife, de brincadeira do gênero, pois era editado pelo Clube da Canna Verde, composto por imigrantes portugueses que cantavam fado e dançavam o vira no carnaval. Havia, em Vitória, outros grupos do mesmo tipo, o Senhora Helena e o Cana Roxa, que também executavam músicas semelhantes. As Taboquinhas ainda brincam no carnaval, dois cordões de moças e rapazes desfilam vestidos com as cores de Portugal, flabelo à frente, Senhora Helena e Sinhá Pequena no centro. Todos vão levando ao ombro uma taboca, de cerca de metro e meio, planta da família do bambu. Quando cantam, marcam o ritmo batendo-a no chão, e a música tem evidente vinculação com o frevo-de-bloco, inclusive pela presença de instrumentos de pau e corda: violino, rabeca, cavaquinho, violão, atabaque, pandeiro. As coreografias consistem em evoluções no cordão.

### **Brincadeiras relembram reis de Congo**

Desdobramento das antigas festas de coroação de reis negros, promovidas em devoção aos padroeiros dos pretos africanos – Nossa



Senhora do Rosário e São Benedito –, as cambindas, as pretinhas de Congo, o samba de matuto, os maracatus de baque solto e virado são hoje variantes autônomas transpostas para o ciclo do carnaval. Nas cambindas, os antigos participantes eram “negros integrantes dos segmentos mais baixos da sociedade local, trabalhadores rurais, operários de fábricas, feirantes etc.”, conforme o pesquisador Roberto Benjamin, em artigo publicado em maio de 1985, nos Cadernos da Universidade de São Paulo. O samba de matuto foi registrado pelo poeta Ascenso Ferreira, na Mata Sul, e os maracatus têm sido documentados por importantes estudiosos, entre eles, o compositor, instrumentista e musicólogo César Guerra Peixe. Sobre as pretinhas, Benjamin crê na ligação com a aruenda, extinta brincadeira que existia na cidade de Goiana.

Pretinhas do Congo - Dois cordões de pretinhas saem, maracá na mão, respondendo às jornadas puxadas pela mestra e acompanhadas de percussão. No miolo, estandarte, rei, rainha e dois vassalos ou secretários. O cearense Oswald Barroso menciona, no livro Reis de Congo, um texto de Paulo Elpídio de Menezes, em que este conta como se passa a brincadeira dos congos na região do Crato, citando a presença de personagens, tais como rei, príncipe e secretário. Barroso ainda cita Menezes, ao referir-se ao canto dos congos do Cariri, na segunda metade do século 19: “Oh, pretinhas do Congo/ para onde vão?/ Nós vamo pro Rosaro/ festejá Maria”. Cruzam-se personagens, cantos e o nome da brincadeira goianense, retirada de uma estrofe daquela cantiga.

Na praia de Carne de Vaca, a veterana Carminha Ribeiro deu continuidade ao que o pai começou. Fundado em 1930, o grupo das pretinhas era da cidade, mas, com a transferência da família para o litoral, há mais de 30 anos, é lá que brincam. Adultos, jovens, adolescentes e crianças percorrem diversas ruas da localidade, parando em algumas delas para se apresentar na casa de conhecidos ou apreciadores anônimos. Durante décadas era o apito de dona Carminha quem indicava as pausas e recomeço, com voz firme, postura altiva e boa memória, indispensáveis na hora de tirar as jornadas. De 1936 são as pretinhas do baldo do rio, tradição da família do falecido babalorixá Heleno. A mestra Rosa Santos, sobrinha de Heleno, lembra que nos tempos de fartura tinha até carruagem, senhores de engenho, feitor e escravos. Hoje, além de rei, rainha, vassalos, bandeirista e cordões das pretinhas, há somente

alguns escravos com enxada na mão. O irmão de Heleno, Edvaldo Ramos da Silva, é o coordenador da agremiação.

Cambindas - Um bando alegre de baianas tisanadas percorre as ruas de Ribeirão, na Mata Sul. No meio dos cordões de mulheres e homens fantasiados de baiana, um pálio abriga rei e rainha, posicionados entre estandarte e músicos (tarol e bombo). No miolo, circula a baiana, fazendo as vezes de poeta improvisador, tecendo loas em memória de tradicionais folgazões, a exemplo do mestre Goitá, “que fez versos pras Cambindas”. À frente, a dama da boneca preta alardeia que o grupo está chegando, e pede dinheiro para os tocadores, cheia de “liberdade” com os passantes ou espectadores espalhados pelas calçadas, bares e residências. Segundo os mais antigos, as Cambindas de Ribeirão existem desde 1928. Em Pesqueira, a Cambinda Velha é de 1909, conforme registro no estandarte e foi fundada por Aprígio Amaral, avô do atual presidente e mestre do grupo, Rosano Amaral. Nela desfilam cerca de 36 homens vestidos de baiana, ao som da percussão.

Baque virado dos tambores da nação - A batida do maracatu nação convida à dança e tudo – dança, ritmo, personagens, vestimentas, adereços –, tudo nos remete aos registros mais antigos desta brincadeira: a antiga cerimônia de coroação dos reis de Congo, realizada durante o período colonial, em igrejas dedicadas à Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos e São Benedito. Entretanto, isto não nos deixa esquecer a estreita relação do baque virado com os terreiros de candomblé. No início do século 17, reis e rainhas “Angola” eram nomeados na cidade do Recife, conforme registro de diversas coroações em arquivos da Irmandade de N. S. do Rosário dos Homens Pretos de Santo Antônio. Das diversas nações de negros, a dos Congos era a que mais se destacava dentre as associações daquelas irmandades. A cerimônia de coroação acontecia na entrada dos templos católicos, com o aval dos senhores brancos e da Igreja. Isto até o final do século 19, no Recife.

Transformados em maracatu, os grupos mantiveram a nomenclatura de nação e, representando o cortejo régio da festividade, figuram o rei e a rainha, conduzidos sob uma umbela ou guarda-sol, os lampiões, as damas do paço ou da boneca (importante objeto ritual), príncipe, princesa, embaixador, porta-estandarte, o símbolo da nação, dois cordões de baianas e os batuqueiros. Os instrumentos são gonguê, tarol, caixa de guerra, bombo. No vestuário e adereços,

a referência ao culto dos orixás é explícita. Os grupos são sempre vinculados a determinado terreiro de candomblé, o que serviu para aprofundar o sincretismo religioso.

O registro mais remoto de maracatu, conforme aponta Guerra Peixe, é de 1867. Segundo ele, a denominação é africana e designa uma dança praticada pela tribo dos Bondos, que vivia, durante a ocupação portuguesa, a 50 km de Luanda, Angola. Ainda conforme o pesquisador, inicialmente os maracatus eram designados de nações e afoxés. O termo nação implicava vínculo administrativo com a instituição de reis de Congo, mas era como o afoxé que se apresentavam nas festas de coroação. Pereira da Costa, no Folk-lore Pernambucano, de 1908, cita como exemplo de toada de maracatu a estrofe que diz: Aruenda qui tenda, tenda/ Aruenda qui tenda, tenda/ Aruenda de totororó. Estes versos remetem para a brincadeira da Aruenda de Iaiá Pequena, que existiu em Goiana, e tem ligação direta com os maracatus, cambindas e pretinhas do Congo.

Dos grupos tradicionais, podemos destacar o Nação Elefante (1800), Leão Coroado (1863), Estrela Brilhante do Recife (1906), Porto Rico do Oriente (1915). O maracatu Estrela Brilhante de Igarassu é um dos mais antigos em atividade, e, segundo tradição oral, existe desde 1824 naquela cidade onde há remanescentes de negros escravos. O Leão Coroado abrigou durante décadas reverenciado carnavalesco, o mestre Luís de França. Uma das mais destacáveis rainhas de maracatu foi Dona Santa, do maracatu Nação Elefante. A Noite dos Tambores Silenciosos é importante cerimônia que reúne os grupos de baque virado no Pátio do Terço, Recife. Criada nos anos 1960 pelo jornalista Paulo Viana, e que vem acontecendo desde essa época, com certa regularidade, reúne maracatus pernambucanos que prestam homenagem aos eguns, ou espírito dos mortos, no dia a eles dedicado, a segunda-feira, em ritual conforme manda os costumes jeje-nagô.

Baque solto ressoa na palha da cana - É com o esplendor da cabocaria, ou caboclos de lança, que o maracatu de baque solto se faz notado, muito mais do que com a pancadaria da maquinada ou surrão – aqueles chocalhos que levam às costas, presos numa moldura de madeira coberta com pele de carneiro sintética. É com a ajuda da bengala ou batuta e do apito que o mestre improvisa os versos e comanda a brincadeira. Diferente do maracatu nação ou de baque virado, o maracatu rural, também chamado de baque solto

ou de orquestra, não descende exclusivamente da instituição dos reis de congo. Conforme o pesquisador Roberto Benjamin, é muito mais o resultado da fusão de manifestações populares – cambinda, aruenda, cavalo-marinho –, além da evidência de elementos comuns à festividade de coroação dos reis negros. Há o cortejo real, personagens “sujos” (Mateus, Catirina, burrinha, babau, caçador), um grupo de baianas ou baianal, dama do buquê, dama do paço, calungas, porta-estandarte, os vistosos caboclos de pena e de lança.

Tem forte tradição na palha da cana, sobretudo na Zona da Mata Norte, em Pernambuco. Os dois maracatus mais antigos, conforme tradição oral, são originários de Nazaré, cidade da zona canavieira considerada a “Meca” dos maracatus de baque solto. São eles o Cambindinha de Araçoiaba (1914) e o Cambinda Brasileira (1918). Este último é do engenho Cumbe, a 6 km do centro de Nazaré da Mata. O Cambindinha, embora atualmente esteja sediado em Araçoiaba, foi fundado em terras de Nazaré. Na década de 30, com a migração dos rurícolas para áreas urbanas, esse tipo de maracatu começou a aparecer no Recife. Exemplo disso é o maracatu Cruzeiro do Forte, criado em 1929, e o dissidente Almirante do Forte, de 1931, que era maracatu rural e depois virou o baque. Hoje, podemos encontrar o baque solto na Mata Norte, Mata Sul, Região Metropolitana e até na Paraíba.

A música é feita com instrumentos de sopro e percussão, e o mestre entoa versos improvisados e decorados, mas não acompanhado do instrumental. Quando a orquestra pára, o mestre entra, a cada vez, com uma das muitas estrofes que desfia ao longo da apresentação. Os mestres desenvolvem pelo menos quatro modalidades de verso: a marcha, o galope, o samba curto e o samba de dez. O visual é muito bonito, sobretudo o dos caboclos de lança, que se vestem com mantos (chamados de gola) bordados de lantejoulas, miçangas, vidrilhos, canutilhos. Na cabeça, um chapéu coberto com tiras coloridas de papel celofane ou brilhoso. Na mão, uma lança pontiaguda forrada com fitas coloridas que pendem ao longo dela. O apelo visual da cabocaria é complementado pelo dos caboclos de pena ou arreamá, adornados com farto cocar de plumagem de pavão, ema e avestruz.

Não é de hoje o vigor do maracatu rural. O pesquisador Berlando Raposo, em carta ao Diário de Pernambuco, de 1º de março de 1977, relembra o tempo em que os senhores de engenho bancavam maracatu com duzentos figurantes, oitenta deles vestidos

de caboclo. Hoje, bastante difundidos na mídia, os grupos fazem valer esse prestígio, apresentando-se em diversas cidades da Mata Norte e da Região Metropolitana. Organizados desde 1990 em associação, é na sede, em Aliança, e também no centro daquela cidade, além de Nazaré, que praticamente todos os maracatus rurais – cerca de oitenta – comparecem durante o período carnavalesco. Símbolos de pernambucanidade, os famosos caboclos de lança percorrem Igarassu, Nazaré, Buenos Aires, Tracunhaém, Carpina, Chã de Alegria, Lagoa de Itaenga, Feira Nova, Araçoiaba, Paudalho, dentre outras cidades em que é tradicional a presença dos maracatus rurais.

Em Pernambuco, onde a ginga do frevo nos faz cair no passo, não falta negritude no sangue para que o baque do maracatu tome o nosso corpo.

Evoé! Axé!

## **Bibliografia**

AMORIM, Maria Alice & BENJAMIN, Roberto. *Carnaval: cortejos e improvisos*. Recife: Fundação de Cultura Cidade do Recife, 2002, 125 p.

\_\_\_\_\_. Improviso: tradição poética da oralidade. In: RIBEIRO, Solange et al. *Literatura e música*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, Instituto Itaú Cultural, 2003, p. 97-134.

BARBOSA DE ARAÚJO, Rita de Cássia. *Festas: máscaras do tempo*. Recife: Fundação de Cultura Cidade do Recife, 1996, 423p.

BENJAMIN, Roberto Émerson Câmara. Maracatus rurais de Pernambuco. In: PELLEGRINI FILHO, Américo (org.). *Antologia de folclore brasileiro*. São Paulo/Belém/João Pessoa: Edart/UFPA/UFPB, 1982, 390 p.

\_\_\_\_\_. *Folgedos e danças de Pernambuco*. 2.ed. Recife: FCCR, 1989, 134 p.

CÂMARA CASCUDO, Luís da (s.d.). *Dicionário do folclore brasileiro*. Rio de Janeiro: Ouro.

DANTAS SILVA, Leonardo. *Carnaval do Recife*. Recife: Fundação de Cultura Cidade do Recife, 2000, 408 p.

DUARTE, Ruy. *História social do frevo*. Rio de Janeiro: Leitura,

1968, 131 p.

GUERRA PEIXE, César. *Maracatus do Recife*. São Paulo/Recife: Irmãos Vitale/FCCR, 1980. (Col. Recife, v. XIV)

OLIVEIRA, Valdemar de. *Frevo, capoeira e passo*. Recife: CEPE, 1985, 152 p.

PEREIRA DA COSTA, Francisco. *Folk-lore pernambucano: subsídios para a história da poesia popular em Pernambuco*. Prefácio de Mauro Mota. 1.ed. Autônoma. Recife: Arquivo Público Estadual, 1974, 636 p.

REAL, Katarina. *O folclore no carnaval do Recife*. 2.ed. Recife: Massangana, 1990, 266 p.

SOUTO MAIOR, Mário & DANTAS SILVA, Leonardo (org.). *Antologia do carnaval do Recife*. Recife: Massangana, 1991.



## Texto 4

### FESTAS DE TRABALHO\*

Carlos Rodrigues Brandão<sup>1</sup>

Todos nós que, como educadores, investigadores profissionais, amadores ou artistas, estudamos a cultura camponesa – uma entre outras tantas culturas populares – passamos um dia pela leitura de Antonio Candido, de quem aprendemos que toda a relação dos grupos humanos com o seu meio físico e ambiental explica-se pela busca de garantir “*os meios de vida*”. Da correlação entre as necessidades e a sua satisfação é que depende, em boa medida, o equilíbrio social (CANDIDO, 1979, p. 23). E o trabalho é o meio pelo qual homens e mulheres buscam assegurar esses “meios de vida”. Mas o que Antonio Candido chama de equilíbrio social não se esgota apenas na satisfação da necessidade biológica da alimentação e da sobrevivência de indivíduos, famílias, comunidades e nacionalidades. Por meio do trabalho, o homem deixa a sua marca no meio físico. Deixa os seus sinais na natureza, onde procura satisfazer as suas necessidades materiais. Pois, como diz Octávio Ianni, um outro sociólogo brasileiro:

É precisamente pelo trabalho que [o homem] se exterioriza, expressa. Todo produto da atividade humana configura-se também como realidade espiritual. O homem se manifesta em coisas, fatos, acontecimentos que se apresentam como realizações com significado. Ao criar, cria-se a coisa e o sentido. (IANNI, 1988, p. 53)

Assim, podemos dividir as ações humanas, quaisquer que elas sejam, em atos práticos, de que o trabalho produtivo – aquele que visa a alguma transformação da natureza e à produção de bens úteis aos homens – é o melhor exemplo, e em gestos simbólicos. Eles envolvem ações individuais, realizadas em família, em outros

---

\* Esse texto integra o boletim do programa “Festas do Trabalho” da série “Aprender e ensinar nas festas populares”, abril, 2007. [www.tvebrasil.com.br/salto/](http://www.tvebrasil.com.br/salto/)

<sup>1</sup> Psicólogo, Mestre em Antropologia Social (UnB) e Doutor em Ciências Sociais (USP). Professor livre-docente e aposentado da UNICAMP e Professor Visitante da UNIMONTES – Mg.



pequenos grupos, como uma equipe de amigos ou vizinhos, ou em uma comunidade maior, tal como acontece com os atos práticos do trabalho. Mas a diferença está em que através de gestos simbólicos não se visa a um “resultado produtivo”, material, mas a uma troca, a uma intercomunicação entre pessoas, ou entre pessoas e seres naturais ou sobrenaturais em que elas crêem, através de palavras, de condutas regidas por saberes e preceitos. Gestos vividos entre preces, cantos, danças, pequenas dramatizações, jogos, brincadeiras, festejos, ritos, rituais, celebrações, enfim.

Sendo realizadas através do trabalho de algumas pessoas (às vezes um duro e penoso trabalho, mas sempre se diz que “o melhor da festa é esperar por ela), 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-espaço 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.

Por exemplo, quando um lavrador, acompanhado de seu filho, inicia em sua roça uma ação matinal de preparar “uma quarta de terra” para semear o milho, eles estão realizando juntos, sem dúvida alguma, um ato prático, um tipo de trabalho. Mas o que aconteceria se antes de começarem o trabalho eles parassem por um momento para dizerem uma oração, pedindo a Deus uma boa colheita? Temos aí um gesto simbólico que antecede o momento longo do trabalho. E ele poderá retornar, se os dois encerrarem um “dia de labuta”, com uma outra oração. E como seria se a partir de um momento de trabalho “no eito”, os dois comesçassem a cantar juntos alguns cantos antigos que o pai aprendeu de seu pai e ensinou aos seus filhos? Seria então um trabalho acompanhado do canto. Seria como se um pequeno rito de convivência e de arte, um exercício gratuito da voz e da alma, invadisse o ritmo do duro trabalho com a terra.

Assim, os principais acontecimentos ligados ao trabalho também são ritualizados nos meios populares, fazendo emergir importantes momentos festivos, tais como: festas de colheitas, festa do aboio (ou do aboiador, na Paraíba), pousos de tropeiros (como é mostrado no programa Globo Rural), mutirões (puxirão, muxirão, adjutório, demão), mutirões de traição, ditos também “treição”, dança da enxada (mostrada também no programa Globo Rural), canto das lavadeiras, canto das fiandeiras. Durante o trabalho num dia de mutirão sempre acontecem as cantigas de mutirão, o “Brão”, na região de São Luis do Paraitinga, em São Paulo, que nos espera um pouco adiante.

Além disso, “uma coisa puxa a outra”, diz a sabedoria popular. Um dia de mutirão é sempre uma boa oportunidade para uma noitada de jogo de truco, para momentos de danças variadas conforme o lugar (fórró, vanerão, catira, cururu, siriri, etc.). Em muitos casos o mutirão até é “inventado” como pretexto para essa divertida complementação gratuita e festiva.

Estamos acostumados com a seqüência de momentos de festas, de celebrações com preces, cantos, procissões, danças, narrativas cerimoniais de mitos, em que se celebra o tempo depois-do-trabalho. Os antigos e os ainda vivos festejos da colheita do milho ou da uva; a pequena e tradicional “festa da cumeeira”, quando os operários completam o telhado da construção de uma casa; ou até mesmo a festa pomposa e aristocrática do lançamento de um novo navio ao mar. Conhecemos também, tanto nas sociedades tribais mais simples, quanto nas mais complexas e atuais, os rituais propiciatórios, quando, entre preces, ritos religiosos, não raros com a presença de sacerdotes e até mesmo de sacrifícios cruentos, antes do começo de um novo trabalho com a terra, a comunidade reúne-se para pedir a seres e forças da natureza, ou a um deus poderoso: a chuva na hora certa, o trabalho bem feito e uma farta colheita, uma construção imobiliária feliz, uma cidade afortunada, cuja “pedra fundamental” está sendo lançada.

### **Trabalhar convivendo, festejando**

Sabemos que por todo o mundo muitos povos plantam, colhem, remam, pescam, constroem algo cantando. É possível entrever, em tais cantos, um fator instrumental do trabalho. Pois o canto coletivo

e ritmado serve a estabelecer o ritmo devido das remadas, dos gestos de plantio coletivo em linha, ou os da colheita. Podemos imaginar que, entre a cultura e a razão prática, existe algo mais aí.

Podemos lembrar um antigo documentário brasileiro que retrata momentos da “puxada da rede” na pesca do xaréu, em praias da Bahia. Presos os homens a duas cordas paralelas, puxando-as com vagarosos e esforçados passos para trás, as duas linhas de pescadores puxavam do mar as redes, cantando uma bela e alegre canção que lhes marcava os lentos e esforçados passos.

Aires da Mata Machado realizou, na região de Diamantina, em Minas Gerais, uma longa pesquisa de coleta de cantos de escravos, alguns deles re-cantados por Clementina de Jesus. Alguns serão, por certo, cantos do trabalho.

Em um dos primeiros livros mais completos sobre formas tradicionais de ajuda mútua entre homens e mulheres do mundo rural, Hélio Galvão lembra uma definição de teor jurídico atribuída a Freitas Marcondes:

Mutirão é uma instituição universal, cultivada geralmente nos grupos primários, onde o organizador, necessitando de uma rápida, larga e eficiente cooperação para um serviço, a solicita dos seus vizinhos, comprometendo-se tacitamente a retribuí-la nas mesmas circunstâncias, tão logo lhe seja pedida essa retribuição. (GALVÃO, 1959, p. 16)

Há muitos anos fotografamos e gravamos pequenos mutirões de mulheres fiandeiras no interior de Goiás. Reunidas em um mesmo “terreiro” de uma casa rural, e repartidas entre as diversas atividades do ofício – desencaroçar, cardar, fiar, tingir e tecer – elas cantavam. Cantavam ora em solo, uma só, em geral, uma das mais velhas. Cantavam também em duplas, outras vezes. E cantavam mesmo em grupos maiores, em outras vezes. O canto solo, desacompanhado de instrumentos, como acontece em tais casos, não marcava propriamente o ritmo do trabalho, já que entre a desencaroçadeira, a cardadeira, a roca (que elas chamam “roda”) e o tear, os ritmos e os gestos eram bem diferentes.

E não vale ali apenas o canto, mas o clima de trocas de afetos, saberes, sentidos, serviços e sociabilidades em que o trabalho-com-ritual se dá. Pois ele traz a uma situação vivida no cotidiano, como um trabalho feminino solidário ou realizado em pequenas equipes, quase

sempre familiares (uma mãe fiandeira e suas filhas), a dimensão de um trabalho-festa. Uma ação produtiva, mas entretecida de um clima socioafetivo que faz interagirem as duas dimensões do duro labor cotidiano. Uma relação entre coisas através de pessoas, regida em outros momentos por princípios produtivos de eficácia, e dirigida ao estrito cumprimento de tarefas, torna-se uma relação entre pessoas através de coisas. Torna-se um cenário de atos práticos entretecidos com gestos simbólicos, em que as regras do trabalho produtivo mesclam-se com as de uma convivência gratuita e generosa. Situações nas quais atos utilitários de produção de bens misturam-se com gestos afetivos de criação de afetos e sentidos, através não tanto do que se produz – colchas de algodão rústico – mas através do como se cria o que se produz: uma relação de trocas de que resulta também uma colcha de algodão.

### **Traição, “treição” - a surpresa da ajuda**

Uma forma curiosa e hoje bastante rara de ajuda mútua e de trabalho vivido como festejo ocorria com frequência em Goiás e em algumas áreas rurais de Minas Gerais. Nunca ouvimos falar de sua existência em outros estados, mas acreditamos que ela seja ou fosse vigente também no Tocantins, regiões da Bahia na fronteira com Goiás e também no Mato Grosso.

Quando parentes e vizinhos tomavam conhecimento de que um sitiante das redondezas necessitava da ajuda de outros braços além dos de sua família para realizar um trabalho, em geral, atrasado (a limpa de um pasto, o preparo de um terreno para o plantio), era costume que, em segredo, saíssem convidando outros parceiros de trabalho da comunidade para um mutirão. A diferença entre esta modalidade de ajuda mútua e as outras experiências de mutirão, bastante mais frequentes, é que o próprio “dono do serviço” não toma a iniciativa de convocar parceiros, parentes e/ou vizinhos. Ele recebe em sua casa, em um clima de surpresa e festa, os trabalhadores do mutirão. E mesmo que porventura ele saiba o que vai acontecer, ele deve representar o papel de quem de nada sabe.

E o mutirão começa com uma traição, com uma “treição”. E este momento da chegada é um alegre e festivo rito de surpresa e de acolhida. Em tempos antigos, de modo geral os “treioeiros” se reuniam em algum lugar antes combinado e não muito longe da casa

do “treiçoado”. Chegavam lá em silêncio, pela madrugada. Levavam com eles, além dos instrumentos do trabalho – enxadas e foices, quase sempre – alguns instrumentos de música: violas, violões, de vez em quando acompanhados de um pandeiro, de uma caixa, de uma sanfona.

Diante da porta da casa começavam a cantar, anunciando a chegada e conclamando as pessoas que dormem a que acordem e venham abrir a porta. Depois de aberta a porta e depois que todos entravam e se saudavam – os que chegavam e os “donos da casa” – um café era então servido e, quando possível, algumas quitandas típicas. Alguns poucos poderiam aproveitar as horas até o amanhecer para descansar ou para dormir em algum canto da casa. Outros, a maioria, quase sempre, formavam rodas de algum cantório de viola ou uma, duas mesas de truco.

Amanhece o dia e, ainda em clima de pequena festa, a família do dono e a equipe do mutirão saem para o dia de trabalho. Ele pode ser uma “limpa de pasto”, uma “capina de lavoura” ou, mais raro, uma colheita atrasada. Quando poucos, formam uma linha de trabalho e, sob as ordens do “dono do serviço”, o “treiçoado” ou do “chefe dos treiçoeiros”, em geral aquele que planejou em segredo o dia de serviço voluntário, todos trabalham armados de enxadas ou de foices, de acordo com o tipo de “serviço”. Quando muitos, algumas dezenas, o costume é a formação de algumas ou várias “linhas” e, então, não é raro que entre elas sejam estabelecidas algumas brincadeiras, ou até mesmo uma competição em volta de uma das linhas que termina uma seqüência do “serviço” mais depressa.

Assim, o que seria um duro dia de trabalho rural, caso ele fosse contratado e pago pelo “patrão”, torna-se uma jornada que faz do trabalho uma demorada cerimônia de convivência e entremeia o “serviço” e a “brincadeira”, o esforço do corpo e o canto, a dança e a comida festiva. A diferença entre o mutirão (com ou sem “treiçoado”) é que, mesmo quando haja bastante trabalho de homens e mulheres em uma “festa de santo”, ou em uma “chegada de folia”, tudo o que se faz então é considerado como um não-trabalho. Tudo é uma oferta de um “serviço” voluntário”, mas na verdade quase obrigatório pelo código local de trocas de bens, serviços e sentidos, a pessoas da casa, ao grupo ritual ou mesmo aos seres sagrados festejados. Vale então a convivência e o congraçamento, e os momentos vividos com devoção e diversão são considerados como um oposto cerimonial à rotina do

trabalho rural. Enquanto o mutirão, ao contrário, traz momentos de festa para este próprio trabalho rotineiro.

### **O “brão” – trabalhar cantando**

Em algumas – hoje raras – regiões do Brasil, o trabalho solidário realizado sob a forma de adjutórios ou de mutirões é acompanhado de cantos. Em algumas modalidades mais freqüentes, cantos e ritos de deferência e de amizade são vividos antes e depois dos momentos do trabalho coletivo. Em outras, como a que descrevemos a seguir, além de se saudarem, cantarem e festejarem, antes e após o trabalho coletivo, os participantes do mutirão alternam o próprio trabalho com momentos de canto, de cantorío.

Alguns mutirões entremeados de cantos de brão ainda ocorrem pelo menos na região do Alto Paraíba, na Serra do Mar, em São Paulo. Não há neles uma chegada de surpresa, como nos mutirões de “treição”. Ao contrário, a iniciativa de convite parte do “dono do serviço”, quase sempre um pequeno fazendeiro ou um sitiante, o que é mais comum ainda.

Grupos de homens que vão chegando sobem morros em direção aos pastos onde o “serviço” deverá ser realizado, após as saudações alegremente exageradas aos donos da casa e a outros parceiros do trabalho. É costume que linhas de trabalho sejam formadas e, assim, os parceiros avançam juntos, pasto afora e morro acima.

Trabalhando em linhas, alguns parceiros do mutirão ficam juntos, lado a lado. E, então, começa o “cantório do brão”. De repente uma dupla pára por um momento o seu trabalho com as foices, os “empenados”. Apoiados nelas e quase sempre um frente ao outro, ou lado a lado, eles entoam um canto gritado e sem instrumentos, um canto “a capela”. Cantam alto para que os escutem os de perto e também os de longe. Após alguns instantes de silêncio, uma outra dupla suspende o trabalho e entoa o seu cantorío. E assim o canto do trabalho viaja entre uma dupla e as outras.

Os cantores do “brão” procuram tomar cuidado para que cada dupla cante sozinha e seja escutada por todos. Assim, se acaso duas duplas próximas ou distantes iniciam quase juntas o seu cantar, é costume que uma delas suspenda o seu até o final da outra.

Chama a atenção o fato de que o que se canta quase sempre

contém versos de perguntas ou de respostas a perguntas feitas por uma dupla que entoou antes o seu canto. E por que é assim? Assim é porque o brão é, na verdade, um diálogo cantado. As duplas cantam umas para as outras, muitas vezes dizendo os nomes das pessoas presentes a quem o canto se dirige. O “brão” é um diálogo entre duplas e entre todos os presentes, através das duplas de cantadores, porque é também um enigma. Quando uma dupla canta, o seu cantar longo e gritado divide-se em duas partes. A parte inicial é um improviso e é comum que os dois que cantam combinem antes os versos da primeira parte. A segunda parte é fixa, repete-se sempre como um refrão, logo após o final do cantório da primeira parte, e vale como uma assinatura de cada dupla. O que cada dupla canta pode iniciar uma “linha do brão”. O que as outras cantam pode ser também “uma linha”, ou pode ser uma pergunta musicada, para que a dupla que propôs a linha, cantando o começo de um enigma, forneça mais detalhes.

Os homens mais velhos costumam lamentar a perda de costumes “dos antigos”, como as trocas solidárias de bens (prendas), de serviços (mutirões) e de sentidos de vida, vividas em dias de festas feitas através do trabalho coletivo, ou dias de trabalho coletivo vivido como festa. Tempos já então regidos por trocas de produtos por dinheiro, e mesmo de trabalho por dinheiro. Eles lembram tempos em que eram ainda freqüentes as trocas solidárias de produtos por produtos – as diferentes modalidades de escambo – e as reciprocidades de trabalho por trabalho.

O que eles – os homens da terra – lamentam é o mesmo que nós devemos também lembrar e lamentar: a perda do princípio de solidariedade, de gratuidade e de generosidade nas relações entre pessoas, entre grupos humanos e mesmo entre povos e entre nações.

Uma perda tida por alguns como um ganho, quando defendem as regras e os valores de um mundo regido pelos interesses utilitários do mercado de dinheiro, de bens e de trabalhos. Relações em que produtos valem mais do que produtores de produtos. Relações em que, sob uma mesma lei de que as regras do mundo do agronegócio são o melhor exemplo, quem trabalha para gerar bens não se sente apenas um criador de mercadorias, mas se sente, cada vez mais, ele próprio uma outra mercadoria.

Saber dar, doar bens, trabalho, afeto, saber, sentido, saber

receber, e saber retribuir. Fazer desta alternância de recíprocas intertrocas que resistem ao mundo dos negócios em nome do mundo da vida, a própria essência solidária da razão de ser e de viver. E mais do que esta razão, a de saber dar-se ao outro, aprender a “sair-de-si” e abrir-se aos outros. Re-aprender a reciprocidade na convivência de uma vida menos competitiva e mais compartilhada. Uma vida que, afinal, valha a pena ser vivida.

### **Bibliografia:**

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A partilha da Vida*, Taubaté: Editora Cabral, 1997.

CALDEIRA, Clovis. *Mutirão – formas de ajuda mútua no mundo rural*. São Paulo: Biblioteca Pedagógica Brasileira, 1956.

CANDIDO, Antonio. *Os parceiros do Rio Bonito*. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1979.

GALVÃO, Hélio, *O mutirão no nordeste*. Rio de Janeiro: Serviço de Informação Agrícola / Ministério da Agricultura, 1959.

IANNI, Octávio. *Dialética e capitalismo: Ensaio sobre o pensamento de Marx*. Petrópolis: Vozes, 1988.

MAYNARD de Araújo, Alceu. *Muquirão*. São Paulo, “Fundamentos”, n. 9/10, março/abril.





## Texto 5

### FESTAS DA AFRO-DESCENDÊNCIA\*

Roberto Benjamin<sup>1</sup>

A colonização do Brasil somente foi possível com a migração forçada dos africanos. Portugal tinha uma reduzida população, que não poderia vir a povoar os grandes espaços do Brasil. A escravidão do índio demonstrou-se insuficiente para realizar o trabalho produtivo da nova colônia. Foram então trazidos da África milhares de homens e mulheres, num período de quatro séculos.

Apesar da injusta situação da escravidão, do despojamento dos indivíduos escravizados, da política de separação das famílias e dos grupos étnicos, os africanos e o afro-descendentes deram uma contribuição fundamental para a cultura brasileira. A visão de mundo, a religiosidade, a música, a dança, a vestimenta, a culinária dos escravos resistiram aos séculos de opressão durante o período da Colônia e do Império. A forma de ser brasileiro foi totalmente impregnada pelas contribuições africanas. E em relação às festas não poderia ser diferente.

A política de catequese da Igreja Católica – única religião permitida no período colonial – determinou um ciclo de festas que proliferou por todo o País. Nas festas da igreja, então associada ao governo colonial, era permitido relaxar as atividades de trabalho e era incentivada a participação dos escravos na criação das modalidades festivas. Estas ocasiões tornaram-se oportunidade para que aos aspectos puramente católicos fossem incorporadas manifestações das religiões africanas das etnias de onde os escravos procediam. Naturalmente, os traços culturais dos grupos mais populosos e mais bem organizados obtiveram maiores espaços e conseguiram se impor às populações de outras origens, embora também os traços culturais de outras etnias possam estar presentes.

A convivência com outros setores da população brasileira

---

\* Esse texto integra o boletim do programa “Festas da Afro-descendência” da série “Aprender e ensinar nas festas populares”, abril, 2007. [www.tvebrasil.com.br/salto/](http://www.tvebrasil.com.br/salto/)

<sup>1</sup> Psicólogo, Mestre em Antropologia Social (UnB) e Doutor em Ciências Sociais (USP). Professor livre-docente e aposentado da UNICAMP e Professor Visitante da UNIMONTES – Mg.

determinou a incorporação à cultura afro-brasileira de traços culturais de outros segmentos. Por outro lado, observa-se a presença de aspectos das culturas africanas em regiões e manifestações que, em sua aparência, são predominantemente indígenas e européias. Tais fatos constituíram a miscigenação da cultura brasileira.

A associação das culturas africanas às festas católicas determinou o sincretismo entre aspectos religiosos das duas procedências. Embora a imposição da antiga religião oficial tenha desaparecido, permanecem muitas manifestações do catolicismo popular – com diferentes graus de presenças africanas – de forma que essas populações realizem práticas católicas com o apoio da Hierarquia da Igreja e, nas mesmas datas, e em alguns casos nos mesmos lugares, reverenciam as entidades das religiões africanas.

No calendário católico, Maria, mãe de Jesus, é reverenciada segundo uma diversidade de atributos e de denominações. Em quase todas há uma associação com as entidades femininas das religiões afro-brasileiras, especialmente com Iemanjá e Oxum.

Segundo Reginaldo Gil Braga, a Festa dos Navegantes é a maior festa popular do Rio Grande do Sul. No dia 2 de fevereiro, praticantes das religiões afro-brasileiras comparecem em massa para homenagear a rainha dos mares e o orixá mais popular no batuque. A festa também é compartilhada com os católicos que, apesar de serem em menor número, procuram apagar os sinais da participação dos batuqueiros junto ao largo da igreja. O aspecto sincrético da “santa Iemanjá” para os participantes das religiões afro-brasileiras – Nossa Senhora dos Navegantes para os católicos – permite comportamentos e interpretações paralelas sobre uma mesma festa, basta observar os vários espaços demarcados pelas duas concepções religiosas, a afro-brasileira e a católica. Consomem-se grandes quantidades de melancia, churrasco e cerveja são vendidos em barracas armadas em volta da igreja. Para os praticantes do Batuque e demais religiões afro-brasileiras é quase uma norma ir à festa no largo da Igreja dos Navegantes. À noite, principalmente os “filhos” de Iemanjá vão às praias do rio Guaíba ou ao litoral marítimo levar as suas “oferendas secas”, frascos de perfume, pentes, bolos, melancias e “tirar” as suas cantigas à divindade das águas.

Em outras regiões do Brasil, as situações se repetem. Na Bahia, também no dia 2 de fevereiro, são feitas oferendas no mar à “Iemanjá do Rio Vermelho”. No Recife, a festa do dia 8 de dezembro

tem a sua parte católica junto ao monumento de Nossa Senhora da Conceição, em uma das colinas da cidade, e à noite as praias se enchem de devotos que fazem oferendas a Iemanjá, muitos dos quais vindos diretamente do Morro da Conceição. No Rio de Janeiro, a grande homenagem à Iemanjá se dá na noite de 31 de dezembro. No Estado de São Paulo, Praia Grande recebe mais de seiscentos mil afro-brasileiros para homenagens a Iemanjá.

O momento afro-brasileiro da festa é precedido por rituais realizados no interior das casas de culto, com a preparação das oferendas. Ordinariamente se enche uma grande panela de barro, que é levada de barco até um ponto profundo do mar. Mais recentemente, as oferendas têm sido levadas por pessoas que entram na água até mais ou menos a altura dos ombros. O trajeto entre a casa de culto e a praia é acompanhado de palmas e cantos, ao som de atabaques, que se alongam até a entrega da oferenda.

Nossa Senhora do Carmo é festejada na cidade do Recife, da qual é padroeira, no dia 16 de julho, com missas e procissão na basílica que lhe é dedicada. Na freqüência aos atos litúrgicos é visível uma multidão vestida na cor amarelo-ouro, característica do culto ao orixá Oxum. À noite, em lugares ermos, às margens de rios e lagos e em cachoeiras, integrantes dos cultos afro-brasileiros levam oferendas na chamada cesta-de-Oxum, cuja entrega ocorre com cantos, toques de atabaques e danças.

Outra festa em honra de Maria é a da sua boa morte e assunção, realizada nos dias 13, 14 e 15 de agosto na cidade de Cachoeira, no Recôncavo Baiano. Conserva-se, naquela cidade, uma irmandade feminina responsável pela realização da festa. Embora as velhas senhoras da irmandade utilizem a vestimenta típica das sacerdotisas dos cultos dos orixás, a parte pública dos rituais é estritamente católica.

Numerosas outras festas afro-brasileiras são realizadas no interior das casas de culto, sendo reservadas apenas para os seus freqüentadores. Este foi o caso das celebrações em honra aos santos gêmeos Cosme e Damião, cultuados como Ibejis, que ocorrem em 27 de setembro e que acabaram por ser praticadas nas grandes cidades por simpatizantes dos cultos afro-brasileiros em situação profana. Em sua origem e ainda hoje nas casas tradicionais, a cerimônia é constituída por um banquete em que predomina o caruru, que é servido a seis crianças em uma grande panela. Já os devotos simpatizantes

dos santos gêmeos costumam oferecer balas e doces nas portas das suas casas, para a alegria das crianças da redondeza.

Há, porém, um conjunto de outras festas do catolicismo popular no qual é possível sentir a contribuição dos afro-descendentes, sem que em sua realização ocorram aspectos das liturgias africanas: é o caso das Folias de Reis ocorrentes nas regiões Sudeste e Centro-Oeste do Brasil; do Império-do-Divino, realizado na cidade de São Luís; das festas em honra de Nossa Senhora do Rosário, conhecidas como festas-de-reis-negros ou festas-de-reis-de-congo; e de algumas outras festas de santos padroeiros de pequenas comunidades.

No Sudeste e no Centro-Oeste realizam-se as Folias de Reis como parte do ciclo do Natal, sendo manifestações tipicamente do catolicismo popular onde, aparentemente, estão ausentes os traços da religiosidade afro-brasileira. Todavia, nas manifestações de natureza mais urbana, do Rio de Janeiro e do Espírito Santo, é possível observar que os “palhaços” e outros brincantes integram as comunidades afro-descendentes de natureza religiosa.

Em São Luís do Maranhão, as festas em honra ao Divino Espírito Santo conservam as cerimônias de coroação dos “imperadores” do Divino, com a realização de banquetes e outros aspectos comuns às Festas do Divino realizadas pelo Brasil afora, cuja origem é atribuída a migrantes açorianos. Na capital maranhense, porém, a organização cabe às casas de culto afro-brasileiras e a música conta especialmente com a participação de percussão, a cargo de mulheres, conhecidas como “caixeiras-do-Divino”, elas também integrantes das comunidades afro-brasileiras.

A Igreja Católica atribuiu a Nossa Senhora do Rosário a proteção dos escravos e de seus descendentes. Também foram dados os santos São Benedito, Santa Ifigênia, Santo Antônio de Catargero, Santo Elesbão e São Baltazar (um dos reis magos) como patronos das associações e irmandades dos africanos e afro-descendentes no Brasil.

Ficou estabelecido que as solenidades deveriam se constituir da coroação de reis-negros, também chamados reis-de-congo, com músicas e danças próprias das culturas afro-brasileiras, e com a presença de “guardas” representantes das diversas etnias, como a célebre festa da comunidade dos Arturos, no município de Contagem, da região metropolitana de Belo Horizonte, em Minas Gerais.

Numerosas festas de reis-negros continuam a se realizar no

Brasil, dentro do modelo em que permanece o sentido de catequese adotado pela hierarquia da Igreja Católica. No caso das ‘Taieiras’ de Laranjeiras, em Sergipe, que são manifestação do ciclo de reis-negros, ainda que a coroação se processe na Igreja de São Benedito Filadelfo, durante a missa, a organização social do grupo é de afro-descendentes praticantes dos cultos dos orixás. Já os maracatus-nação, de Pernambuco, se deslocaram da festa de Nossa Senhora do Rosário para o carnaval e também são, basicamente, estruturados pelas comunidades afro-brasileiras dos orixás.

A presença de manifestações das culturas afro-brasileiras também ocorre em festas não-religiosas, ditas profanas. Entre outras manifestações festivas registram-se algumas das danças de natureza sensual como o lundu, o carimbó e o cacuriá.

A capoeira – que reúne esporte, dança e luta e é uma característica da identidade dos afro-brasileiros – é praticada, em geral, em eventos festivos, sendo acompanhada por músicas que lhe são próprias executadas com acompanhamento de percussão (berimbau, pandeiro, atabaques) e cujo canto é denominado “ladainha”. Nos últimos anos, a capoeira alcançou uma grande difusão, estando presente em academias dos Estados Unidos e da Europa. A sua prática no Brasil se estende a outros segmentos da população além dos afro-descendentes.

Sem que hajam perdido a sua qualidade de afro-brasileiras, muitas festas e rituais de afro-descendentes vivem hoje uma alegre e criativa miscigenação.

### **Bibliografia:**

AREIAS, Almir das. *O que é capoeira*. 3.ed. São Paulo: Brasiliense. 1987. 113 p. (Coleção Primeiros Passos 96).

BENJAMIN, Roberto. *A África está em nós*. vol. 3. João Pessoa: Editora Grafset, 2004, 167p. il.

\_\_\_\_\_. *A África está em nós*. vol. 4. João Pessoa: Editora Grafset, 2005, 176p.

BRAGA, Reginaldo Gil. *Batuque jeje-ijexá em Porto Alegre – A música no culto aos Orixás*. Porto Alegre: Fumproarte, Secretaria Municipal de Cultura, 1998. 240p. il [partituras]

CARNEIRO, Edison. *Candomblés da Bahia*. Bahia: Secretaria de Educação e Saúde, 1948. 140p. il. – 2.ed. rev. e ampl.

Rio de Janeiro: Andes, 1954. 239p. il. (com 14 desenhos de Carybé).  
– 3.ed. Rio de Janeiro: Edições de Ouro, s. d., 191p. il.

CARNEIRO, Edison. *Capoeira*. Rio de Janeiro: Campanha de Defesa do Folclore Brasileiro, 1975 (Cadernos de Folclore, 1).

FERRETTI, Sérgio. *Festa do Divino em São Luís*. Boletim da Comissão Maranhense de Folclore, São Luís, v. 07, p. 02-02, 1997.

FRADE, Cáscia. *Cantos do Folclore fluminense*. Rio de Janeiro: Presença Editora, 1989.

MARTINS, Saul. *Congado: família de sete irmãos*. Belo Horizonte: SESC, 1988. 48p. il





